

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

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DİN ALGILARI, DEĞER
YÖNELİMLERİ VE DİN EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI:
SAKARYA ÖRNEĞİ**

Recep MURAT

DOKTORA TEZİ

Danışman: Prof. Dr. Mahmut ZENGİN

HAZİRAN - 2024

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DİN ALGILARI, DEĞER
YÖNELİMLERİ VE DİN EĞİTİMİNE YÖNELİK
TUTUMLARI: SAKARYA ÖRNEĞİ**

DOKTORA TEZİ

Recep MURAT

**Enstitü Anabilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı : Din Eğitimi**

**“Bu tez 12/06/2024 tarihinde yüz yüze olarak savunulmuş olup aşağıdaki isimleri bulunan
jüri üyeleri tarafından oybirliği ile kabul edilmiştir.”**

JÜRİ ÜYESİ	KANAATİ
Prof. Dr. Mahmut ZENGİN	Başarılı
Prof. Dr. Sezai KÜÇÜK	Başarılı
Doç. Dr. Abdurrahman HENDEK	Başarılı
Doç. Dr. Umut KAYA	Başarılı
Doç. Dr. Ramazan GÜREL	Başarılı

ETİK BEYAN FORMU

Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının benzerlik oranının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve Etik Kurul Onayı gerektiği takdirde onay belgesini aldığımı beyan ederim.

Etik kurul onay belgesine ihtiyaç var mıdır?

Evet ☒

Hayır ☐

(Etik Kurul izni gerektiren araştırmalar aşağıdaki gibidir:

- Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar,
- İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
- İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
- Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar,
- Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar.)

Recep MURAT

12/06/2024

ÖN SÖZ

Geleceğin büyükleri olan gençleri tanımak, anlamak ve onların ihtiyaçlarına göre eğitimlerini planlamak günümüzde her zamankinden daha da önemli hale gelmiştir. Zira toplumun önemli bir kısmını gençler oluşturmakta ve geleceğini de onlar belirlemektedir. Dolayısıyla toplumun değerlerini omuzlayacak ve gelecek nesillere aktaracak olan gençlerin din algısını, değer yönelimlerini ve din eğitime yönelik tutumlarını belirlemek; ona göre planlama ve düzenlemeler yapmak tüm toplumlar için hayati derecede önemlidir. Bu doğrultuda “Lise Öğrencilerinin Din Algıları, Değer Yönelimleri ve Din Eğitime Yönelik Tutumları: Sakarya Örneği” isimli doktora tez çalışmasında belirlenen evren ve örneklem dahilinde ilgili ölçeklerin uygulanması ve sonrasında değerlendirilmesi neticesinde liseli gençlerin bu alanlardaki yaklaşımları tespit edilmiştir. Çalışma, genel bilgilerin verildiği ve “Giriş” adını taşıyan bölüm; kuramsal çerçevenin ele alındığı ve “Kuramsal Çerçeve” adını taşıyan birinci bölüm; araştırmanın yöntemine yer verildiği ve “Yöntem” adını taşıyan ikinci bölüm ile uygulama verilerinin analiz edilip sonuçlarının sunulduğu “Bulgular” adını taşıyan üçüncü bölüm olmak üzere giriş dahil toplamda dört ana bölümden oluşmaktadır. Sonuç kısmında ise araştırmanın bulguları özet halinde sunulmuş, araştırma hipotezleri bulgular ışığında tartışılmış ve sonuçlar üzerinden çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı doktora programında öğrenciliğim süresince samimi ilgi ve desteğini gece gündüz demeden her daim sunan, yüreklendiren, yol gösteren, kıymetli zamanlarını bana ayıran değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Mahmut ZENGİN’e sonsuz şükranlarımı sunarım. Doktora tez izleme sürecinde yer alarak bilgi ve birikimlerini paylaşarak katkılar sunan Prof. Dr. Sezai KÜÇÜK ve Doç. Dr. Abdurrahman HENDEK hocalarıma; akademik alanda çalışmaya adım atmamı sağlayan ve teşvik eden Prof. Dr. Abdurrahman DODURGALI hocama; eğitim hayatıma ciddi katkılar sunan başta Abdurrahman USLU olmak üzere değerli hocalarıma; doktora eğitimi alma konusunda beni yüreklendiren ve teşvik eden muhterem kayınpederim Ruhi KIYAR’a; Arş. Gör. İbrahim HIZIROĞLU, Dr. Adnan HOYLADI, Dr. Rüştü ACAR ve Ertuğrul Bayram DOĞAN arkadaşlarıma; çalışma için veri toplama izni veren Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü başta olmak üzere uygulama sürecinde destek olan yönetici, öğretmen ve

öğrenciler ile eğitim hayatım boyunca bana destek olan ve dualarını esirgemeyen aileme, eşime ve biricik kızlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmayı özellikle küçükken bana beyaz kıyafet giydirdiğinde doktor oğlum diye seven, her daim samimi dualarını, desteğini esirgemeyen, beni benden daha çok düşünen, karşılıksız seven ve bu süreçte rahmeti rahmana uğurladığım biricik annem Nevriye MURAT'a ithaf ediyorum.

Çalışma ve gayret bizden; takdir Yüce Rabbimizdendir. Çalışmanın alana katkı sunması, faydalı olması ve yeni yapılacak çalışmalara rehberlik etmesi duasıyla.

Recep MURAT

12/06/2024



İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR.....	v
TABLO LİSTESİ.....	vi
ŞEKİL LİSTESİ	x
ÖZET	xi
ABSTRACT	xii
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	19
1.1. Gençlik ve Gelişim Özellikleri	19
1.1.1. Bedensel Gelişim	22
1.1.2. Bilişsel Gelişim	24
1.1.3. Sosyal Gelişim	25
1.1.4. Duygusal Gelişim.....	27
1.1.5. Cinsel Gelişim.....	29
1.1.6. Dini ve Ahlaki Gelişim	31
1.2. Din ve Algı	36
1.2.1. Algıyı Etkileyen Faktörler	42
1.2.1.1. Dikkat.....	43
1.2.1.2. Tecrübe	44
1.2.1.3. İlgi ve İhtiyaçlar	44
1.2.1.4. Kişilik.....	45
1.2.1.5. Nesne.....	45
1.2.1.6. Ortam	46
1.2.2. Algı Türleri	47
1.2.2.1. Simgesel Algı	47
1.2.2.2. Görsel Algı	49
1.2.2.3. Duygusal Algı	50
1.2.2.4. Seçimleyici Algı.....	51
1.2.3. Din, Din Algısı ve Dindarlık.....	51
1.3. Değer ve Değer Yönelimleri.....	54
1.3.1. Değer Tanımı	56

1.3.2. Değer Yönelimleri	58
1.3.3. Değerlerin Sınıflandırılması.....	60
1.3.4. Değerler Eğitimi.....	62
1.4. Din Eğitimi ve Tutum.....	67
1.4.1. Din Eğitimi.....	69
1.4.2. Din Eğitimi Uygulamaları.....	73
1.4.3. Tutum.....	79
1.4.4. Dini Tutum.....	81
1.4.4.1. Dini Tutumun Düşünce Bileşeni	83
1.4.4.2. Dini Tutumun Duygu Bileşeni	84
1.4.4.3. Dini Tutumun Davranış Bileşeni	85
1.4.5. Dini Tutumların Oluşumu ve Gelişimi	87
1.4.5.1. İstek ve İhtiyaçlar.....	88
1.4.5.2. Din Eğitimi ve Eğitimcisiyle Olan İlişkiler	89
1.4.5.3. Kişilik Özellikleri.....	90
1.4.5.4. Sosyal Çevre ve Gruplar	91
1.4.5.5. Medya ve Sosyal Medyanın Etkisi	93
2. BÖLÜM: YÖNTEM	96
2.1. Araştırmanın Yöntem ve Modeli.....	96
2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	97
2.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları.....	98
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	98
2.3.2. Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği	98
2.3.3. Modern Din Algısı Ölçeği	99
2.3.4. İnsani Değerler Ölçeği	99
2.3.5. Okulda Din Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği.....	100
2.4. Araştırmanın Verilerinin Toplanması ve Analizi	100
3. BÖLÜM: BULGULAR	104
3.1. Öğrencilerin Kişisel Özellikleriyle İlgili Genel Bilgiler	104
3.2. Ölçeklerden Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular.....	106
3.3. Bağımsız Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinde Din Algısı	107

3.3.1. Bağımsız Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinde Geleneksel-Kültürel Din Algısı.....	108
3.3.1.1. Cinsiyete Göre Geleneksel-Kültürel Din Algısı	108
3.3.1.2. Lise Türüne Göre Geleneksel-Kültürel Din Algısı	109
3.3.1.3. Sınıf Seviyesine Göre Geleneksel-Kültürel Din Algısı	111
3.3.1.4. Ders Başarısına Göre Geleneksel-Kültürel Din Algısı	112
3.3.1.5. Kullanılan Sosyal Medya Platformuna Göre Geleneksel-Kültürel Din Algısı.....	113
3.3.1.6. Okul Dışında Din Eğitimi Alıp Almama Durumuna Göre Geleneksel-Kültürel Din Algısı.....	115
3.3.1.7. Anne Eğitim Durumuna Göre Geleneksel-Kültürel Din Algısı	116
3.3.1.8. Baba Eğitim Durumuna Göre Geleneksel-Kültürel Din Algısı	118
3.3.1.9. Anne Mesleğine Göre Geleneksel-Kültürel Din Algısı	119
3.3.1.10. Baba Mesleğine Göre Geleneksel-Kültürel Din Algısı.....	122
3.3.1.11. Aile Gelir Durumuna Göre Geleneksel-Kültürel Din Algısı.....	123
3.3.2. Bağımsız Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinde Modern Din Algısı	125
3.3.2.1. Cinsiyete Göre Modern Din Algısı	125
3.3.2.2. Lise Türüne Göre Modern Din Algısı	126
3.3.2.3. Sınıf Seviyesine Göre Modern Din Algısı	128
3.3.2.4. Ders Başarısına Göre Modern Din Algısı	129
3.3.2.5. Kullanılan Sosyal Medya Platformuna Göre Modern Din Algısı ...	130
3.3.2.6. Okul Dışından Din Eğitimi Alıp Almama Durumuna Göre Modern Din Algısı.....	132
3.3.2.7. Anne Eğitim Durumuna Göre Modern Din Algısı	133
3.3.2.8. Baba Eğitim Durumuna Göre Modern Din Algısı	135
3.3.2.9. Anne Mesleğine Göre Modern Din Algısı	137
3.3.2.10. Baba Mesleğine Göre Modern Din Algısı	139
3.3.2.11. Aile Gelir Durumuna Göre Modern Din Algısı.....	140
3.4. Bağımsız Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinde Değer Yönelimi	142
3.4.1. Cinsiyete Göre Değer Yönelimi.....	142
3.4.2. Lise Türüne Göre Değer Yönelimi	143
3.4.3. Sınıf Seviyesine Göre Değer Yönelimi.....	145

3.4.4. Ders Başarısına Göre Değer Yönelimi.....	147
3.4.5. Kullanılan Sosyal Medya Platformuna Göre Değer Yönelimi	148
3.4.6. Okul Dışında Din Eğitimi Alıp Almama Durumuna Göre Değer Yönelimi	151
3.4.7. Anne Eğitim Durumuna Göre Değer Yönelimi	152
3.4.8. Baba Eğitim Durumuna Göre Değer Yönelimi.....	153
3.4.9. Anne Mesleğine Göre Değer Yönelimi	155
3.4.10. Baba Mesleğine Göre Değer Yönelimi	157
3.4.11. Aile Gelir Durumuna Göre Değer Yönelimi.....	160
3.5. Bağımsız Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinde Din Eğitime Yönelik Tutum	162
3.5.1. Cinsiyete Göre Din Eğitime Yönelik Tutum	162
3.5.2. Lise Türüne Göre Din Eğitime Yönelik Tutum.....	163
3.5.3. Sınıf Seviyesine Göre Din Eğitime Yönelik Tutum	166
3.5.4. Ders Başarısına Göre Din Eğitime Yönelik Tutum	167
3.5.5. Kullanılan Sosyal Medya Platformuna Göre Din Eğitime Yönelik Tutum	169
3.5.6. Okul Dışında Din Eğitimi Alıp Almama Durumuna Göre Din Eğitime Yönelik Tutum.....	171
3.5.7. Anne Eğitim Durumuna Göre Din Eğitime Yönelik Tutum.....	172
3.5.8. Baba Eğitim Durumuna Göre Din Eğitime Yönelik Tutum	174
3.5.9. Anne Mesleğine Göre Din Eğitime Yönelik Tutum	176
3.5.10. Baba Mesleğine Göre Din Eğitime Yönelik Tutum.....	179
3.5.11. Aile Gelir Durumuna Göre Din Eğitime Yönelik Tutum	180
3.6. Din Algısı, Değer Yönelimi ve Din Eğitime Yönelik Tutum Arasındaki İlişki.	182
SONUÇ	188
KAYNAKÇA.....	206
EK	220
ÖZ GEÇMİŞ	231

KISALTMALAR

BEÜ	: Bülent Ecevit Üniversitesi
C.	: Cilt
CÜ	: Cumhuriyet Üniversitesi
Çev.	: Çeviren/ler
DEM	: Değerler Eğitimi Merkezi
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi
Ed.	: Editör
İDÖ	: İnsani Değerler Ölçeği
İFAV	: İlahiyat Fakültesi Yayınları
İLVAK	: İlahiyat Vakfı
KKTC	: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MODÖ	: Modern Din Algısı Ölçeği
ODEYTÖ	: Okulda Din Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği
OGEKDÖ	: Ortaöğretim Öğrencileri için Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri
TC	: Türkiye Cumhuriyeti
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDV	: Türkiye Diyanet Vakfı

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Çalışmada Kullanılan Ölçeklerin ve Alt Boyutlarının Normalliklerine İlişkin Değerler	101
Tablo 2: Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları	106
Tablo 3: Ölçeklerin Madde Değerleri ve Sınırları	106
Tablo 4: Ölçeklerden Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular	107
Tablo 5: Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular (t-test)	108
Tablo 6: Öğrencilerin Lise Türleri ile Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	109
Tablo 7: Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	111
Tablo 8: Öğrencilerin Ders Başarısı ile Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	113
Tablo 9: Öğrencilerin Kullandıkları Sosyal Medya Platformu ile Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	115
Tablo 10: Öğrencilerin Okul Dışında Din Eğitimi Alıp Almama Durumu ile Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular (t-test).....	116
Tablo 11: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu ile Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	117
Tablo 12: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu ile Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	119
Tablo 13: Öğrencilerin Anne Mesleği ile Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	121
Tablo 14: Öğrencilerin Baba Mesleği ile Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	123

Tablo 15: Öğrencilerin Aile Gelir Durumu ile Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	124
Tablo 16: Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Modern Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular (t-test)	125
Tablo 17: Öğrencilerin Lise Türleri ile Modern Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	126
Tablo 18: Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Modern Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	128
Tablo 19: Öğrencilerin Ders Başarısı ile Modern Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	129
Tablo 20: Öğrencilerin Kullandıkları Sosyal Medya Platformu ile Modern Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	131
Tablo 21: Öğrencilerin Okul Dışında Din Eğitimi Alıp Almama Durumu ile Modern Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular (t-test)...	132
Tablo 22: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu ile Modern Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	134
Tablo 23: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu ile Modern Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	136
Tablo 24: Öğrencilerin Anne Mesleği ile Modern Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	138
Tablo 25: Öğrencilerin Baba Mesleği ile Modern Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	140
Tablo 26: Öğrencilerin Aile Gelir Durumu ile Modern Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	141
Tablo 27: Öğrencilerin Cinsiyetleri ile İnsani Değerler Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular (t-test)	143
Tablo 28: Öğrencilerin Lise Türleri ile İnsani Değerler Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	145
Tablo 29: Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile İnsani Değerler Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	146

Tablo 30: Öğrencilerin Ders Başarısı ile İnsani Değerler Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	148
Tablo 31: Öğrencilerin Kullandıkları Sosyal Medya Platformu ile İnsani Değerler Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	150
Tablo 32: Öğrencilerin Okul Dışında Din Eğitimi Alıp Almama Durumu ile İnsani Değerler Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular (t-test)	151
Tablo 33: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu ile İnsani Değerler Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	153
Tablo 34: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu ile İnsani Değerler Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	154
Tablo 35: Öğrencilerin Anne Mesleği ile İnsani Değerler Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	157
Tablo 36: Öğrencilerin Baba Mesleği ile İnsani Değerler Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	159
Tablo 37: Öğrencilerin Aile Gelir Durumu ile İnsani Değerler Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	161
Tablo 38: Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Okulda Din Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular (t-test).....	163
Tablo 39: Öğrencilerin Lise Türleri ile Okulda Din Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	164
Tablo 40: Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Okulda Din Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	166
Tablo 41: Öğrencilerin Ders Başarısı ile Okulda Din Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	168
Tablo 42: Öğrencilerin Kullandıkları Sosyal Medya Platformu ile Okulda Din Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	170
Tablo 43: Öğrencilerin Okul Dışında Din Eğitimi Alıp Almama Durumu ile Okulda Din Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular (t-test).....	172
Tablo 44: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu ile Okulda Din Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	173

Tablo 45: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu ile Okulda Din Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	175
Tablo 46: Öğrencilerin Anne Mesleği ile Okulda Din Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	177
Tablo 47: Öğrencilerin Baba Mesleği ile Okulda Din Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	180
Tablo 48: Öğrencilerin Aile Gelir Durumu ile Okulda Din Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	181
Tablo 49: Ölçeklerden Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular	182
Tablo 50: Geleneksel ve Kültürel Din Algısı, Modern Din Algısı, Değer Yönelimi ve Din Eğitime Yönelik Tutuma İlişkin Pearson Çoklu Korelasyon Analizi Sonuçları	183
Tablo 51: Modern Din Algısı, Değer Yönelimi ve Din Eğitime Yönelik Tutumun Geleneksel ve Kültürel Din Algısını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	184
Tablo 52: Geleneksel ve Kültürel Din Algısı, Değer Yönelimi ve Din Eğitime Yönelik Tutumun Modern Din Algısını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	185
Tablo 53: Geleneksel ve Kültürel Din Algısı, Modern Din Algısı ve Din Eğitime Yönelik Tutumun Değer Yönelimini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	186
Tablo 54: Geleneksel ve Kültürel Din Algısı, Modern Din Algısı ve Değer Yöneliminin Din Eğitime Yönelik Tutumu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	187

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Araştırmanın Modeli.....	96
-----------------------------------	----



ÖZET	
Başlık: Lise Öğrencilerinin Din Algıları, Değer Yönelimleri ve Din Eğitime Yönelik Tutumları: Sakarya Örneği	
Yazar: Recep MURAT	
Danışman: Prof. Dr. Mahmut ZENGİN	
Kabul Tarihi: 12/06/2024	Sayfa Sayısı: xii (ön kısım) + 219 (ana kısım) + 11 (ek)
Günümüzde yaşanan hızlı değişim ve gelişimler, gençlerin dine, değerlere ve eğitime bakış açılarını da etkilemektedir. Geleceğin büyükleri olan gençlerin hızlı değişim ve gelişimlere ayak uyduracak şekilde; kültüründen, inançlarından ve değerlerinden kopmadan yetişmeleri ülkeler için daha önemli hale gelmiştir. Ülkelerin bunu gerçekleştirebilmesi için de öncelikle gençlerin ilgilerinin, algılarının, tutumlarının ve ihtiyaçlarının bilimsel araştırmalarla ortaya konulması gerekmektedir. Çalışma, bu hedefe yardımcı olmak amacıyla lise öğrencilerinin din algıları, değer yönelimleri ve din eğitime yönelik tutumlarını belirlemeye ve aralarındaki ilişkileri ortaya koymaya yöneliktir. Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Sakarya’da farklı lise türlerinde öğrenim gören toplam 489 öğrencinin katıldığı betimsel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algısı ile modern din algısına orta düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında ise öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algısına daha yatkın oldukları söylenebilir. Öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algısında kültürel boyuta; modern din algısında ise dini otoriteye karşıtlık/özerk boyutuna yüksek düzeyde katılım gösterdikleri görülmektedir. Öğrencilerin değer yönelimlerinin ise yüksek düzeyde olduğu en çokta saygı boyutunu önemsedikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin din eğitime yönelik tutumlarının ise yine orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerinin din eğitime yönelik tutum boyutunu daha çok önemsedikleri görülürken, DKAB dersine yönelik tutum boyutuna ise en düşük puanı verdikleri görülmektedir. Geleneksel din algısı ile modern din algısı arasında orta düzeyde ters bir ilişki söz konusu iken geleneksel din algısı ile din eğitime yönelik tutum arasında ise güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Modern din algısı ile din eğitime yönelik tutum üzerinde ise orta düzeyde ters bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.	
Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Din, Din Algısı, Değer Yönelimi, Tutum	

ABSTRACT	
Title of Thesis: High School Students' Perceptions of Religion, Value Orientations and Attitudes Towards Religious Education: Sakarya Example	
Author of Thesis: Recep MURAT	
Supervisor: Prof. Dr. Mahmut ZENGİN	
Accepted Date: 12/06/2024	Number of Pages: xii (pre text) + 219 (main body) + 11 (add)
The rapid changes and developments experienced today also affect young people's perspectives on religion, values and education. In order for young people, the adults of the future, to keep up with rapid changes and developments; It has become more important for countries to raise children without breaking away from their culture, beliefs and values. In order for countries to achieve this, the interests, perceptions, attitudes and needs of young people must first be revealed through scientific research. In order to help this goal, the study aims to determine high school students' religious perceptions, value orientations and attitudes towards religious education and to reveal the relationships between them. The research was conducted with a descriptive survey model, with the participation of a total of 489 students studying in different types of high schools in Sakarya in the 2022-2023 academic year. As a result of the research, it is seen that the students have a moderate level of perception of traditional and cultural religion and modern religion. Looking at the average scores, it can be said that students are more prone to traditional and cultural perception of religion. Cultural dimension in students' perception of traditional and cultural religion; In the perception of modern religion, it is seen that they have a high level of participation in the opposition to religious authority/autonomy dimension. It has been determined that the students' value orientations are at a high level and they attach most importance to the respect dimension. It is seen that students' attitudes towards religious education are also at a medium level. While it is seen that the students attach more importance to the attitude dimension towards religious education, they give the lowest score to the attitude dimension towards the RCEK lesson. While there is a moderate inverse relationship between the perception of traditional religion and the perception of modern religion, it has been determined that there is a strong relationship between the perception of traditional religion and attitudes towards religious education. It has been determined that there is a moderate inverse relationship between the perception of modern religion and attitudes towards religious education.	
Keywords: Religious Education, Religion, Perception of Religion, Value Orientation, Attitude	

GİRİŞ

İnsan hayatı, belirli yaş gruplarından oluşan farklı dönemlere ayrılır. Bu dönemler genel anlamda çocukluk, gençlik ve yaşlılık olarak adlandırılmaktadır. İnsan hayatını doğru bir şekilde tanımamıza olanak sağlayan bu dönemleri birbirinden ayıran kendine özgü özellikleri vardır. Gerek insanı gerekse de toplumu anlama, şekillendirme ve yönlendirmede bu dönemlerin özelliklerini bilmek ve ona göre hareket etmek oldukça önemlidir.

Gerek evrensel değerleri özümseyecek gerekse de yaşadığı toplumun dini inançlarını tanıyacak onlara uyum sağlayacak, değerlerini sahiplenecek ve gelecek nesillere aktaracak olan gençlerin din algılarını, değer yönelimlerini belirlemek ve ona göre düzenlemeler yaparak din eğitime yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmek günümüz dünyasında tüm toplumlar için önemsenen bir durumdur.

Dinler, insanlık tarihiyle birlikte var olan önemli kurumlardandır. Dinlerin insan yaşamındaki etkisi ve önemi zamanla değişse de varlığını bir şekilde sürdürmüştür. Örneğin önceki yüzyılların aksine sekülerleşme ve küreselleşmenin de etkisiyle özellikle Batı toplumlarında dinin önem ve etkisi azalırken; II. Dünya savaşı ve özellikle de 11 Eylül saldırıları sonrası yaşanan olumsuzlukların etkisiyle toplumların dine bakışlarında değişimler olmuş, dinlerin görmezden gelinmesi ve toplumdan dışlanması yerine doğru bir şekilde öğrenilmesi ve dinlerden faydalanılması gerektiği görüşü ön plana çıkmaya başlamıştır. Dolayısıyla zaman içerisinde gerçekleşen bu önemli değişimlerin insan ve toplum yaşamına etkilerini belirleyebilmek için insanların ve toplumların dine olan bakışları ve onu nasıl algıladıkları önemli hale gelmiştir. Zira insan ve toplum yaşamındaki dinin etkisi ve önemi bu algıya göre şekillenecektir. Bu din algısı da gerek toplumun gelişimine gerekse de zamana ve şartlara göre ister istemez değişiklik gösterecek ve her dönemin kendine has, özel bir din bakışının ve algısının oluşmasına sebep olacaktır. Bu nedenle insan ve toplumları doğru şekilde tanımak, analiz etmek, geleceğe sağlıklı şekilde yön verebilmek için özellikle gençlerin din algılarını belirlemek ve ona göre hareket etmek gerekmektedir.

Değerler de insan hayatına yön veren, diğer bireylerle sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlayan ve sosyal yapıyı kuvvetlendiren en temel unsurlardandır. Bu nedenle toplumu bir arada tutacak değerleri yaşatmak, ülkelerin eğitim politikalarına girmiş, sivil toplum örgütlerinin temel amaçlarından biri haline gelmiştir. İnsana özgü bir kavram olarak

değerler, politikadan eğitime; eğitimden iş dünyasına kadar hayatın birçok alanında üzerinde önemle durulan bir konudur. Büyük bir dönüşüm yaşayan dünyada oluşan yeni şartlar, değerlerin öğretilmesi gereğini ortaya çıkararak eğitim kurumlarından bu konuda çeşitli çalışmalar yapma ve sorumluluk alma beklentisi oluşmuştur (Kaymakcan - Meydan, 2011, 28). Bu beklenti sonrasında eğitim camiası acaba “okullar değerleri öğretmeli mi?” konusunu tartışmış, sonuç olarak bu konuyu tartışmanın gereksiz olduğu fark edilerek “okullar değerleri nasıl öğretebilir?” konusuna yoğunlaşmıştır (Zengin, 2017, 432). Gençlere doğru ve etkili bir değer eğitimi verebilmek için gençlerin değerlere bakışı, algısı ve yönelimlerinin ne olduğunun tespit edilmesi ve eğitimin de buna göre planlanması gerekmektedir.

Geçmişte kendi kapalı toplumunda yaşayan insanoğlu sanayi inkılâbıyla birlikte göçlerin artmasıyla başka kültür ve inançlarla karşılaştı. Bu durum hem kendi inançlarını koruma ve yaşama hem de farklı kültür ve inançlara saygılı bir şekilde huzurlu bir ortamda var olabilme durumunu ortaya çıkarmıştır. Bu durum da özellikle yeni yetişen genç nesli etkilemiştir. Zira genç bir yandan ailesinin kültür ve inancı diğer taraftan yaşadığı yerin farklı kültür ve inançları arasında kalmıştır. Bu durum sadece farklı kültür ve inanç çevresinde yaşayan gençler için değil aynı zamanda küreselleşmenin ve dünyanın her yeriyle iletişimin artık çok kolay olduğu bir dönemde her an farklı kültür ve inançlarla karşı karşıya gelebilecek her genç için de geçerlidir. Bu nedenle gençlerin gerek kendi kültür ve inancını öğrenmesi gerekse de diğer kültür ve inançları doğru bir şekilde tanıması günümüz toplumlarının barış ve huzur içinde yaşayabilmesi açısından oldukça önemlidir.

Dinler, inançlar insan hayatına yön veren, şekillendiren aynı dini ve inancı paylaşan insanlar arasındaki sosyal yapıyı kuvvetlendiren temel unsurlar olduğu gibi diğer taraftan insanlara eğer doğru bir din eğitimi verilmemişse farklı din ve inançtaki insanlar ile huzursuzluk ve sorun yaşanmasına sebep olabilecek bir unsur haline de gelebilir. Günümüzün küreselleşen dünyasında farklı din ve inançtaki insanların bir arada huzur içinde yaşaması farklılıklara saygıyı temel alan, doğru ve etkili bir din eğitimiyle mümkün olabilir. Bu nedenle gençlerin özellikle farklı kültür ve inançlardan gelenlerin oluşturduğu bir toplumu kaynaştıracak, kendi inançlarını özgürce yaşayacak ve yaşayanlara da saygı gösterecek şekilde yetişmeleri ülkelerin eğitim politikalarına girerek eğitimin temel amaçlarından biri haline gelmiştir. Sonuç olarak gençlere doğru

ve etkili bir din eğitimi verebilmek için de gençlerin din eğitimine bakışı ile tutumlarının ne olduğunun tespit edilmesi ve eğitimin de buna göre planlanması gerekmektedir.

Araştırmanın Konusu

Araştırmanın konusu, Sakarya il ve ilçelerinde bulunan farklı türdeki ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin din algısı, değer yönelimleri ve din eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkilerin verilere dayalı olarak ortaya konmasıdır. Araştırmada gençlerin din algıları, değer yönelimleri ve din eğitimine yönelik tutumları uygun ölçme araçlarıyla analiz edilerek değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Gençler, kendini, çevresini tanıma ve anlama; toplumdaki yeri ve rolü ile amacını belirleme konusunda gelişim döneminin getirdiği özellikler nedeniyle ciddi bir arayış içerisinde. Ülkelerin parlak geleceği, gençlerin sağlıklı bir şekilde yetişmeleriyle mümkündür. Kimlik ve anlam arayışında olan gençlerin bu yoldaki en önemli destekçileri ise din ve değerlerdir.

Araştırmanın temel amacı, lise öğrencilerinin din algıları, değer yönelimleri ve din eğitimine yönelik tutumlarını ortaya koymaktır. Bunu gerçekleştirmek için öncelikle birinci bölümde gençlik dönemi özellikleriyle ilgili genel bilgiler verilerek konunun daha iyi anlaşılmasına çalışılmıştır. İkinci bölümde araştırmanın yöntemine yer verilmiş; üçüncü bölümde ise ölçeklerin uygulanmasıyla öğrencilerden elde edilen veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir. Bu bağlamda araştırmada öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı, eğitim aldıkları lise türü, kullandıkları sosyal medya platformu, ders başarıları, anne babalarının eğitim durumu, din eğitimi alıp almama durumları, ailelerinin sosyo-ekonomik durumları, anne babalarının meslekleri gibi değişkenler başta olmak üzere, öğrencilerin din algıları ve değer yönelimleri ile din eğitimine yönelik tutumları arasındaki bağlantıları ortaya koymak bu çalışmanın amaçları arasındadır.

Araştırmanın Önemi

Tarihe bakıldığında herhangi bir dini inancı olmayan insanlara rastlanabilir ancak inançsız toplumlara rastlamak mümkün değildir. Bunun en önemli sebebi toplumlar

tarafından dinlerin kutsal görülmesi ve toplum hayatında üstlendikleri önemli görevleri olmasıdır. Tarih boyunca var olan tüm toplumlarda dini yaşamın bir şekilde varlığını koruması, zaman zaman değişse de etkisini devam ettirmesi; insanların aşkın, yüce bir varlığa sığınma, ona güvenme gibi doyurulması gereken doğal ve ortak bir ihtiyaç olduğunun da göstergesidir (Özbaydar, 1970, 7).

Zaman içerisinde dinler insanı dolayısıyla toplumu etkilemekte, değiştirmekte ve geliştirmektedir. Bu değişim ve gelişim süreçlerinde, insanların dolayısıyla da toplumların dine bakışları, dini nasıl algıladıkları ve yaşamlarında dine ne kadar yer verdikleri önemlidir. Çünkü dinin insanların yaşamına olan etkisi ve ona verdikleri değer bu algıya göre değişecektir. Bu algı gerek zamandan gerek şartlardan gerekse de toplumun değişiminden etkileneceği için her dönemin kendine has bir din algısı olacaktır.

İnsan yaşamını yönlendirmede etkili olan, kendini, içinde bulunduğu dünyayı, kainatı anlama konusunda pozitif bilimlerin yetersiz kaldığı noktalarda devreye giren dinin özellikle bu araştırmanın merkezinde yer alan gençlerin din eğitime yönelik tutumlarının oluşmasında ve değer yönelimlerinin belirlenmesinde ciddi katkıları vardır (Taş, 2010, 49). Din eğitimi, dinin içeriğiyle değil dinin eğitiminin en doğru ve sağlıklı nasıl verileceğiyle ilgilenen bir bilim dalıdır. Din ve değerler eğitimin konusu olduğu sürece din eğitimcilerinin çalışma alanına girecektir.

Lise öğrencilerinin din algılarını, değer yönelimlerini ve din eğitime yönelik tutumlarını inceleyen sınırlı sayıdaki araştırmaya kapsamlı yeni bir çalışma ekleneceği için bu araştırma oldukça önemlidir. Ayrıca örneklemin ergenlik dönemindeki gençleri kapsar nitelikte olması; din algısının yanında değer yönelimi ve din eğitime yönelik tutumları aynı anda inceleyip aralarındaki bağlantıları ortaya koyması çalışmanın önemini daha da artırmaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

Çalışmanın kuramsal çerçevesi için doküman analizi tekniği kullanılarak ilgili literatür taranmıştır.

Çalışmanın alan araştırması için ise betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Alan araştırmasında lise öğrencilerinin din algılarını tespit etmek için “Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği” ile “Modern Din Algısı

Ölçeği” olmak üzere iki farklı ölçek, değer yönelimlerini tespit etmek için “İnsani Değerler Ölçeği” ve din eğitime yönelik tutumlarını ölçmek için ise “Okulda Din Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” olmak üzere toplamda dört farklı ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Örneklem belirlenirken evreni en iyi şekilde temsil edecek farklı okul türlerinin seçilmesine özen gösterilmiştir. Sosyo-ekonomik seviye ve çevre şartları gibi yerleşim yerini dengelemek için ise farklı çevrelerdeki okulların seçimine özen gösterilmiştir.

Ölçeklerden elde edilen veriler, elektronik ortamda istatistik programına girilerek frekans analiz tabloları, araştırma verilerine uygun olarak t-test, Anova (tek yönlü varyans analizi), Post-Hoc testleri, korelasyon ve çoklu regresyon analizleri yapılarak bulgular değerlendirilmiştir.

Araştırmanın yöntem ve modeline çalışmanın ikinci bölümünde detaylı olarak yer verilmiştir.

Araştırmanın Problemi

Günümüzde küreselleşmenin, gençlerin yoğun olarak zamanlarını geçirdikleri sosyal medya, film ve oyunların etkisiyle din algılarında, değer yönelimlerinde ve din eğitime yönelik tutumlarında değişimler yaşanmaktadır. Dolayısıyla lise öğrencilerinin cinsiyete, okudukları liseye, sınıf seviyelerine, ders başarılarına, kullandıkları sosyal medya platformlarına, din eğitimi alma durumlarına, anne-baba eğitim ve meslek durumlarına ve aile gelir durumlarına göre din algıları, değer yönelimleri ve din eğitime yönelik tutumları nasıl ve ne şekilde değişmektedir? Lise öğrencilerinin din algıları, değer yönelimleri ve din eğitime yönelik tutumları birbirlerini etkilemekte midir? Kaçınılmaz olarak zamanla değişen gençlerin din algıları, değer yönelimleri ve din eğitime yönelik tutumları eğer doğru şekilde tespit edilebilirse hem yukarıda belirtilen sorular cevabını bulmuş olur hem de öğrencilerin eğitimleri ortaya çıkan sonuçlara göre planlanarak sağlıklı şekilde yürütülebilir.

Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın temel hipotezi lise öğrencilerinin bireysel özelliklerinin, içinde yaşadığı çevrenin, öğrenim gördüğü okulun ve sosyo-ekonomik şartların din algıları, değer

yönelimleri ve din eğitime yönelik tutumları üzerinde önemli etkilere sahip olduğudur.

Lise öğrencilerinin din algıları, değer yönelimleri ve din eğitime yönelik tutumlarına etki eden olguların ortaya konulması bu araştırmanın en temel amacıdır. Buradan hareketle araştırmanın alt hipotezleri şu şekilde ifade edilebilir:

- 1- Lise öğrencilerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak din algıları, değer yönelimleri ve din eğitime yönelik tutumları arasında farklılıklar vardır.
- 2- Lise öğrencilerinin sınıf seviyesi değişkenine bağlı olarak gelişen ve değişen özellikleri nedeniyle din algıları, değer yönelimleri ve din eğitime yönelik tutumları arasında farklılıklar vardır.
- 3- Lise öğrencilerinin lise türü değişkenine bağlı olarak din algıları, değer yönelimleri ve din eğitime yönelik tutumları arasında farklılıklar vardır.
- 4- Lise öğrencilerinin kullandıkları sosyal medya platformu değişkenine bağlı olarak din algıları, değer yönelimleri ve din eğitime yönelik tutumları arasında farklılıklar vardır.
- 5- Lise öğrencilerinin ders başarıları değişkenine bağlı olarak din algıları, değer yönelimleri ve din eğitime yönelik tutumları arasında farklılıklar vardır.
- 6- Lise öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine bağlı olarak din algıları, değer yönelimleri ve din eğitime yönelik tutumları arasında farklılıklar vardır.
- 7- Lise öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine bağlı olarak din algıları, değer yönelimleri ve din eğitime yönelik tutumları arasında farklılıklar vardır.
- 8- Lise öğrencilerinin okul dışında din eğitimi alıp almama durumu değişkenine bağlı olarak din algıları, değer yönelimleri ve din eğitime yönelik tutumları arasında farklılıklar vardır.
- 9- Lise öğrencilerinin aile gelir durumu değişkenine bağlı olarak din algıları, değer yönelimleri ve din eğitime yönelik tutumları arasında farklılıklar vardır.
- 10- Lise öğrencilerinin anne mesleği değişkenine bağlı olarak din algıları, değer yönelimleri ve din eğitime yönelik tutumları arasında farklılıklar vardır.
- 11- Lise öğrencilerinin baba mesleği değişkenine bağlı olarak din algıları, değer yönelimleri ve din eğitime yönelik tutumları arasında farklılıklar vardır.
- 12- Lise öğrencilerinin geleneksel ve kültürel din algısına sahip olanların değer yönelimleri ve din eğitime yönelik tutumları da yüksektir.

- 13- Lise öğrencilerinin modern din algısına sahip olanların değer yönelimleri ve din eğitime yönelik tutumları düşüktür.
- 14- Lise öğrencilerinin geleneksel ve kültürel din algısına sahip olanların modern din algıları düşüktür.
- 15- Lise öğrencilerinin din eğitime yönelik yüksek tutuma sahip olanların değer yönelimleri de yüksektir.
- 16- Değer yönelimi ve din eğitime yönelik tutumun, geleneksel ve kültürel din algısına olumlu etkisi vardır.
- 17- Değer yönelimi ve din eğitime yönelik tutumun, modern din algısına olumsuz etkisi vardır.
- 18- Geleneksel ve kültürel din algısına, modern din algısının olumsuz etkisi vardır.
- 19- Değer yönelimi üzerinde geleneksel ve kültürel din algısı ve din eğitime yönelik tutumun olumlu; modern din algısının ise olumsuz bir etkisi vardır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Sakarya il ve ilçelerinde öğrenim gören lise öğrencilerini kapsamaktadır.

Hızla gelişen ve değişen günümüz dünyasında değişimin en çok etkilediği bireyler gençlik çağındakilerdir. Her şeyin hızlı şekilde değiştiği bu zamanda gençlik çağındaki lise öğrencilerinin düşünceleri de bu değişimden nasibini almaktadır. Dolayısıyla bu araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında elde edilen verilerle sınırlıdır.

Araştırma, farklı lise türlerinde ve değişik sınıf seviyelerinde öğrenim gören 489 lise öğrencisine uygulanan ölçek sonuçlarını içermektedir. Bu bağlamda ortaya çıkacak sonuçlar uygulama yapılan öğrenci sayısı ve ölçek maddelerine öğrencilerin verdiği doğru cevaplarla sınırlıdır.

İlgili Araştırmalar

Literatür taramasında ülkemizde lise öğrencilerinin din algılarını, değer yönelimlerini ve din eğitime yönelik tutumlarını aynı anda inceleyen, aralarındaki ilişkiyi ortaya koyan bir araştırmayla karşılaşılmamıştır. Ancak bu üç boyutu ayrı ayrı inceleyen bazı çalışmaların olduğu tespit edilmiştir. Din algısı ile ilgili yapılan çalışmalar

incelendiğinde bunların daha çok üniversite öğrencilerine yönelik ve İslam dini özelinde öğrencilerin dindarlıklarını ölçen çalışmalar olduğu görülmektedir.

Din algısına yönelik yapılan çalışmalardan biri alanın ilki olarak kabul edilen Mehmet Taplamacıoğlu'nun 1962'de yaptığı “Yaşlara Göre Dini Hayatın Şiddet ve Kesafeti Üzerinde Bir Veri Toplama Aracı Denemesi” adlı çalışmasıdır. Taplamacıoğlu çalışmasında 16-30, 30-50 ve 50 üzeri yaşlar arasındaki katılımcıların dindarlık seviyelerini incelemiştir. Sonuç olarak yaş ile dindarlık arasında doğru; öğrenim seviyesi ile dindarlık arasında ise ters orantılı bir ilişki tespit etmiştir (Taplamacıoğlu, 1962).

Özbaydar tarafından “Din ve Tanrı İnancının Gelişimi Üzerine Bir Araştırma” adıyla yapılan çalışmada 12-60 yaşları arasındaki katılımlardan 18-21 yaş arasındakileri rasyonel inançta yoğunlaştıklarını ancak yaş ilerledikçe irrasyonel inanca döndüğünü tespit etmiştir. Ayrıca çalışmasında cinsiyet ile inanç gelişimi arasında bir ilişki tespit etmezken; sosyal çevre, eğitim ve gelir seviyesi gibi durumların inanç gelişimi üzerinde etkili olduğunu bulmuştur (Özbaydar, 1970).

Fırat'ın “Üniversite Öğrencilerinde Allah İnancı ve Din Duygusu” adıyla yaptığı doktora çalışmasında Hacettepe Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi'nin farklı fakültelerindeki öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin üniversite öncesine göre, inanç bakımından rasyonel inanç, inançsızlık, inanç aleyhtarlığı ve ilgisizlik konularında yoğunlaşma olduğunu tespit etmiştir. Allah inancı konusunda zihinsel gelişim, aile ve okunan kitapların etkili olduğunu; sosyal çevrenin ise din duygusunda etkili olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca gelir düzeyi azaldıkça rasyonel inancın arttığı; resmi veya özel din eğitimi alanların almayanlara göre daha yüksek din duygusuna sahip oldukları; cinsiyet bakımından erkeklerin kızlara oranla daha yüksek düzeyde dini duyguya sahip olduklarını tespit etmiştir (Fırat, 1977).

Bayyigit'in Selçuk Üniversitesi öğrencilerine yönelik yaptığı “Üniversite Gençliğinin Dinî İnanç ve Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında öğrencilerin tamamına yakınının Allah inancının olumlu ve rasyonel olduğunu bu tutumlarda en büyük etkenin ise aile olduğunu bulmuştur. Öğrencilerin ibadetlere yaklaşımlarının da olumlu olduğunu ancak uygulama konusunda ise ilgisiz olduklarını tespit etmiştir. Çalışmada sosyal çevre, aile gelir düzeyi ve din eğitimi alma

durumlarının öğrencilerin dini tutumlarını etkilediği; cinsiyetin ise öğrencilerin dini inanç ve tutumlarını etkilemediği ortaya çıkmıştır (Bayyigit, 1989).

Kula'nın Bursa'da lise öğrencilerine yönelik “Kimlik ve Din: Ergenler Üzerine Bir Araştırma” adıyla yaptığı doktora çalışmasında öğrencilerin kimlik arayışlarında sahip oldukları dini değerlerin az çok etkili olduğunu ancak 16-21 yaş aralığındaki öğrencilerin duyu ve tutumlarının tam bir kararlılığa ulaşamayacağı sonucuna varılarak bu konuda yeni araştırmaların yapılmasının önemi vurgulanmıştır (Kula, 1993).

Köktaş'ın İzmir'de yetişkinlerin dindarlıklarına yönelik yaptığı “Türkiye'de Dinî Hayat” adlı çalışmasında gelir ve eğitim düzeyi arttıkça dindarlığın düştüğünü; yaş ilerledikçe ise dindarlığın arttığını tespit ederken cinsiyetin dindarlık bakımından bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir (Köktaş, 1993).

Kılavuz'un Bursa'da ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik “Ergenlerde Özdeşleşme ve Din” adıyla yaptığı doktora çalışmasında öğrencilerin kendilerine yakın hissettikleri, sevgi ve saygı gördükleri kişileri kendilerine rol model olarak aldıkları; dini, ahlâki tutum ve davranışlar konusunda da en çok özdeşim kurdukları kişilerden etkilendiklerini tespit etmiştir (Kılavuz, 1993).

Karacoşkun tarafından Samsun'da İmam Hatip Lisesi öğrencilerine yönelik yapılan “İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Dini Tutum ve Davranışları” adlı yüksek lisans çalışmasında öğrencilerin dini tutum ve davranışlarının genel anlamda yüksek olduğunu ve bunda sınıf seviyesi, aile gelir durumu, anne-baba tutumları, dinin gereklerini yerine getirme ve dini yayınları takip etme gibi durumların etkili olduğunu tespit etmiştir (Karacoşkun, 1994).

Uysal'ın üniversite öğrencisi ve araştırma görevlilerine yönelik yaptığı “Din Psikolojisi Açısından Dini Tutum ve Şahsiyet Özellikleri” adlı çalışmasında dindarlık algılarıyla dini tutum, davranış ve şahsiyet özellikleri arasında ilişki olduğunu tespit etmiştir (Uysal, 1996).

Kaya'nın üniversite öğrencilerine yönelik yaptığı “Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum” adlı çalışmasında öğrencilerin cinsiyeti, mezun oldukları lise türü, okudukları fakülte, anne-baba eğitim ve ibadet etme durumları, dini uygulamalara katılım, dini yayınları takip etme, DKAB öğretmenleri, okul arkadaşları, akraba, komşu, din görevlileri, vaaz ve hutbeler, Kur'an kursları, kitle iletişim araçları ve doğal olaylar gibi etkenler ile dini tutumları arasında önemli ilişkiler olduğunu; yerleşim yeri, aile gelir

durumu, diğer öğretmenler ve mahalle arkadaşları ile dini tutumları arasında ise ilişki olmadığını tespit etmiştir (Kaya, 1998).

Yıldız'ın İzmir'de üniversite öğrencilerine yönelik yaptığı “Dinî Hayat ile Ölüm Kaygısı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında öğrencilerin dindarlıkları ile cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulurken; sosyo-ekonomik durum ile anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir (Yıldız, 1998).

Şahin tarafından üniversite öğrencilerine yönelik yapılan “İlahiyat Tıp ve Mühendislik Fakültelerinde Okuyan Öğrencilerde Dinî Hayatın Boyutları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma” adlı doktora çalışmasında öğrencilerin dindarlıkları ile sınıf seviyeleri, ailelerinin dindarlık seviyeleri, okul dışı din eğitimi alma durumu ve aldıkları din eğitimi türü arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir (Şahin, 1999).

Atalay'ın Diyarbakır'da yaptığı “İlköğretim ve Liselerde Dindarlık Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma (Diyarbakır Örneği)” adlı çalışmasında öğrencilerin dindarlıklarında yaş ve sosyo-ekonomik durumun belirleyici bir etkisinin olmadığı tespit edilmiş; en düşük dindarlık seviyesinin ise orta gelir grubundakiler olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada okul dışından din eğitimi alma durumunun öğrencilerin dindarlıklarında oldukça etkili olduğu belirlenmiştir (Atalay, 2005).

Kaymakcan'ın 2007'de liseli gençlere yönelik yaptığı “Gençlerin Dine Bakışı: Karşılaştırmalı Türkiye ve Avrupa Araştırması” adlı çalışmasında gençlerin %97,8'i kendini inanan olarak görmekte; %81,7'si ise dindar olarak görmektedir. Çalışmada cinsiyet ve okul türüne göre inanma konusunda bir farklılık bulunamamıştır (Kaymakcan, 2021).

Yaman tarafından lise öğrencilerine yönelik yapılan “İstanbul Büyükçekmece'de Lise Öğrencilerinin Din Algısı” adlı yüksek lisans çalışmasında öğrencilerin din algısında cinsiyete, yaşa, sınıf seviyesine, yaşanan yere, aile gelir durumuna, aile tutumuna, evde dini pratikler yapma durumlarını göre farklılık bulunmazken; okul türüne, anne-baba eğitim durumuna, ailenin dini yaşantısına ve okul dışından din eğitimi alma durumlarına göre ise farklılık olduğu tespit edilmiştir (Yaman, 2008).

Ceylan tarafından yapılan “Lise Öğrencilerinin Din Algısı” adlı yüksek lisans çalışmasında öğrencilerin din algısında cinsiyete, yaşa, yaşanan yere ve aile gelir durumuna göre farklılık bulunmazken; okul türüne ve anne-baba dini yaşantısına göre ise farklılık olduğu bulunmuştur (Ceylan, 2010).

Cirhinlioğlu ve Ok'un yaptıkları katılımcıların ağırlıklı olarak üniversite öğrencilerinden oluşan “Kadınlar mı Yoksa Erkekler mi Daha Dindar?” adlı çalışmada kadınların erkeklere nazaran daha dindar oldukları belirlenmiştir. Ayrıca erkeklerin daha çok dinin bilişsel; kadınların ise daha çok duygusal yönüne önem verdikleri tespit edilmiştir (Cirhinlioğlu - Ok Üzeyir, 2011).

Coştu'nun Samsun'da 14-21 yaş gençlere yönelik yaptığı “Gençlerin Dindarlık Algısı Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma-Samsun İl Merkezi Örneği” adlı çalışmasında gençlerin cinsiyet ve yaşanılan yere göre dini yönelimlerinin farklılaştığı, aile üyelerinden yakın akrabaların, eğitim gruplarından dini grupların, sosyal çevreden dindar insanlar ve din görevlilerin, kitle iletişim araçlarından kitap ve dergilerin gençlerin dini yönelimleri üzerinde olumlu yönde yüksek etkiye sahip oldukları tespit edilmiştir (Coştu, 2014).

Özkarpuzcu tarafından yapılan “Konya Ilgın İlçe Merkezindeki Ortaöğrenim Gençliğinin Din Algısı ve Dini Yaşayışları” adlı yüksek lisans çalışmasında öğrencilerin dini inanç seviyelerinin yüksek olmasına karşın dini yaşayışlarının düşük olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin din algısı üzerinde yaşın ve sosyo-ekonomik durumun etkisi olmamasına karşın okul türü ve anne-babanın dini yaşantısının etkisi olduğu görülmüştür (Özkarpuzcu, 2019).

Toklu tarafından üniversite öğrencilerine yönelik yapılan “Üniversite Öğrencilerinin Dindarlık ve Değer Yönelimleri” adlı yüksek lisans çalışmasında öğrencilerin dindarlıkları ile cinsiyet, yaş, aile gelir durumu, okuduğu fakülte ve anne-baba eğitim durumları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin değer yönelimlerinde en çok güvenlik ve kendini aşma değerlerine; en az ise hazcılık ve uyarılım ile kendini geliştirme değerlerine yöneldikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin değer yönelimleri ile cinsiyet, mezun olunan okul, okudukları fakülte ve baba eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Toklu, 2019).

Şengül tarafından üniversite öğrencilerine yönelik yapılan “Gençlerde Dini Tutum ve Hedonizm” adlı doktora çalışmasında öğrenciler arasında dinin etkisini sürdürdüğü, öğrencilerin dinin varlığını kabul ettikleri ve dini değerleri önemsedikleri ancak toplumsal değişimin etkisiyle gençlerde hedonizm eğiliminin etkileri olduğunu da ortaya koymuştur (Şengül, 2021).

Değer yönelimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bunların da yine daha çok üniversite öğrencilerine ve yetişkinlere yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir.

Bacanlı tarafından üniversite öğrencilerinin değer tercihlerini belirlemeye yönelik yapılan “Üniversite Öğrencilerinin Değer Tercihleri” adlı çalışmasında öğrencilerin öncelikle bireysel, sonrasında ise toplumsal değerlere önem verdikleri, toplumda otorite sahibi veya güç sahibi olmak istemedikleri, zengin olmayı önemsemedikleri tespit edilmiştir. Erkek öğrenciler geleneklere saygı değerini; kız öğrenciler ise eşitlik, iç huzur, barış içinde bir dünya, olgun sevgi, sosyal saygınlık, değişken bir hayat, gerçek dostluk ve güzel bir dünya değerlerini tercih ettikleri görülmüştür (Bacanlı, 1999).

Dilmaç tarafından 1999 yılında İstanbul’da ilköğretim 4 ve 5.sınıf öğrencilerine yönelik yapılan “İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile Eğitimin Sınanması” adlı yüksek lisans çalışmasında öntest sontest kontrol gruplu deneme modeliyle öğrenciler 18 deney ve 18 kontrol grubu olarak ayrılmış ve araştırmacı tarafından hazırlanan 36 oturumluk insani değerler eğitim programı uygulanmıştır. Uygulanan programın öğrencilerin kazanması istenen insani değerleri kazandırma sürecine olumlu katkı sunduğu tespit edilmiştir (Dilmaç, 1999).

Yine Dilmaç tarafından benzer şekilde 2007 yılında Konya’da fen lisesi öğrencilerine yönelik yapılan “Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği ile Sınanması” adlı doktora çalışmasında 15 deney ve 15 kontrol grubu olarak ayrılmış ve deney grubuna 14 oturumluk insani değerler eğitim programı uygulanmıştır. Uygulama sonucunda test edilen insani değerler eğitimi programının lise öğrencilerinin sahip oldukları insani değerleri arttırmada faydalı olduğu; sorumluluk alma, dostluk ve arkadaşlık bakımından ilişki kurabilme, çevresiyle ve kendisiyle barışık olma, saygı, dürüst davranma, hoşgörü değerlerine sahip olma düzeylerini arttırdığı belirlenmiştir (Dilmaç, 2007).

Ulusoy tarafından yapılan “Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” adlı doktora çalışmasında okulların demokratik değerlere, geleneksel değerlere oranla daha fazla yönelim gösterdikleri tespit edilmiştir. Cinsiyete göre kız öğrencilerin demokratik değerlere erkek öğrencilere göre daha fazla yöneldikleri, erkek öğrencilerin de

geleneksel değerlere kız öğrencilere göre daha fazla yöneldikleri belirlenmiştir (Ulusoy, 2007).

Karaca tarafından yapılan “İlahiyat Fakóltesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri” adlı yüksek lisans çalışmasında öğrencilerin iyilikseverlik, güvenlik ve uyma değerlerine en çok; uyarılım ve hazcılık değerlerine ise en az önem verdikleri tespit edilmiştir. Sosyo-demografik değişkenlerin öğrencilerin değer yönelimleri üzerinde bazı farklılıklara sebep olduğu belirlenmiştir. Dindarlığın, gelenek, iyilikseverlik, uyma, evrenselcilik, başarı, güvenlik ve özyönelim değerleriyle olumlu yönde anlamlı; hazcılık değeriyle ise olumsuz yönde ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir (Karaca, 2008).

Bayrakdar tarafından yapılan “Lise Son Sınıf Öğrencilerin Değer Tercihleri ve Meslek Tercihleri Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans çalışmasında öğrencilerin değer tercihlerinin cinsiyet, okul türü, eğitim gördükleri alan, ailelerinin gelirini algılama düzeyi, anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin dini yaşantı, heyecan verici bir hayat, zevk, cesur değerlerini; kız öğrencilerin ise eşitlik, iç huzuru, kendine saygı mutluluk, özgürlük, neşeli değerlerini daha öncelikli değer olarak tercih ettikleri belirlenmiştir (Bayrakdar, 2009).

Büyükdag tarafından yapılan “Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Değer Tercihleriyle Mesleki Yönelimleri Arasındaki İlişki: Bakırköy İlçesi Örneği” adlı yüksek lisans çalışmasında öğrencilerin cinsiyetinin, okudukları okulun, annelerin eğitim seviyesi ve gelir düzeylerinin değer tercihlerini etkilediğı tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran başarı, özdenetim, evrensellik, yardımseverlik, uyum ve güvenlik değerlerini daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir (Büyükdag, 2012).

Emre tarafından yetişkinlere yönelik yapılan “Değişen Dünyada Değer Yönelimleri ve Dindarlık” adlı yüksek lisans çalışmasında katılımcıların en çok yöneldikleri değer geleneksellik olurken en az yöneldikleri değer ise uyarılım olarak tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada KKTC halkının bireysel değerlere nazaran toplumsal değerlere daha fazla önem verdikleri belirlenmiştir (Emre, 2013).

Arslan ve Tunç tarafından yapılan “İlahiyat Fakóltesi Öğrencilerinin Değer Yönelimlerindeki Farklılaşmalar” adlı çalışmada öğrencilerin evrenselci ve iyiliksever değer yönelimleri ile geleneksel muhafazacı değerleri arasında güçlü bir ilişki kurdukları belirlenmiştir. Erkek öğrenciler uyarılım değer tipine daha fazla

yönelmişken; kız öğrenciler ise evrenselcilik, iyilikseverlik, uyma değer tiplerine daha fazla yönelmekte oldukları tespit edilmiştir (Arslan - Tunç, 2013).

Bozdoğan tarafından yapılan “Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Değer Yönelimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ankara İli Örneği)” adlı yüksek lisans çalışmasında öğrencilerin değer yönelimlerinin önem sırasının evrensellik, güvenlik, özyönelim, yardımseverlik, uyma, başarı, geleneksellik, uyarılım, yaşamdan haz alma ve güç değerleri şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin değer yönelimlerinde cinsiyete, yaşadıkları yere, kardeş sayısına, aile yapılarına, anne eğitim ve meslek durumuna, baba eğitim düzeyine, aile gelir durumuna göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür (Bozdoğan, 2013).

Dursun tarafından lise öğrencilerine yönelik yapılan “Lise Öğrencilerinin Değer Tercihleri ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans çalışmasında öğrencilerin değer tercihlerinde cinsiyetin, okul türünün, sınıf seviyesinin, baba eğitim durumu ile sağ olup olmama durumunun, internet kullanımı, tv izleme durumu ve yaşadıkları sosyo-kültürel çevrenin önemli etkilerinin olduğu tespit edilmiştir (Dursun, 2016).

Dinçoğlu tarafından üniversite öğrencilerine yönelik yapılan “Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Değer Yönelimleri” adlı yüksek lisans çalışmasında öğrencilerin en çok yöneldikleri değerler iyilikseverlik-güvenilebilirlik, güvenlik-toplumsal ve özyönelim-düşünme değerleri olurken; güç-kaynak, güç-üstünlük ve geleneksellik ise en az yönelim gösterdikleri değerler olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin değer yönelimlerinde cinsiyetin, anne-baba eğitim ve meslek durumunun, aile yapısının, kardeş sayısının, fakültenin ve yaşanan yerin anlamlı etkisinin olduğu bulunmuştur (Dinçoğlu, 2019).

Kalgı ve arkadaşlarının, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi öğrencilerinin en çok hangi değerleri tercih ettiklerini tespit etmeye yönelik yaptıkları “Lisans Öğrencilerinin Değer Yönelimleri: Karşılaştırmalı Bir Analiz-Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği” adlı çalışmada erkek öğrencilerin güç, başarı, hazcılık, uyarılım ve geleneksellik değerlerine; kız öğrencilerin ise özyönelim, evrensellik, iyilikseverlik, uyum, güvenlik ve dindarlık değerlerine daha çok yöneldikleri görülmüştür. Ayrıca uyum, güvenlik ve dindarlık değer yönelimlerinin cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Veterinerlik fakültesi hazcılık; eğitim fakültesi özyönelim ve iyilikseverlik; iktisadi ve idari bilimler fakültesi

uyarılım; ilahiyat fakültesi evrensellik, uyum, güvenlik ve dindarlık; mühendislik fakültesi ise güç, başarı ve geleneksellik değerlerine yöneldikleri görülmüştür (Kalgı vd., 2020).

Asar tarafından yapılan “Lise Öğrencilerinin Tanrı Tasavvuru ile Değer Yönelimleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma: Yalova Örneği” adlı doktora çalışmasında erkek öğrencilerin en çok hazcılık; kız öğrencilerin ise özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik ve güvenlik değerlerini önemsedikleri görülmüştür. Hazcılık değerinin Anadolu Lisesi öğrencilerinde; güç, başarı, geleneksellik, uyma/itaat, güvenlik ve dindarlık değerleri ise İmam Hatip Lisesi öğrencilerinde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anne eğitim düzeyi arttıkça, dindarlık değer eğilimi; baba eğitim düzeyi arttıkça da; dindarlık, geleneksellik ve uyum/itaat değer yönelimleri azalmakta olduğu görülmüştür (Asar, 2020).

Din eğitimine yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında ise bunların da daha çok DKAB dersi ve öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir.

Öcal’ın Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi üzerine 400 lise mezunu ile yaptığı “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersleri Hakkında Bazı Tespitler ve Teklifler” adlı çalışmasında DKAB ders müfredatını katılımcıların %39,25’i yetersiz, %31’i yeterli, %29’u ise kısmen yeterli bulduklarını tespit etmiştir. Öcal’ın öğretmenler üzerine yaptığı çalışmada ise 170 DKAB öğretmenin %85,3’ünün DKAB müfredatını yetersiz, %4,7’sinin yeterli bulduğunu tespit etmiştir. Öcal’ın DKAB dersleri zorunlu olduktan sonra lise öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada ise DKAB müfredatını %50,28’i yetersiz, %38,86’sı yeterli bulurken geri kalan %10,32’si ise fikir belirtmemiştir (Öcal, 1986).

Altınok’un Bursa’da lise son sınıf öğrencilerine yönelik “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Ortaöğretim Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkileri” adıyla yaptığı yüksek lisans çalışmasında öğrencilerin %49’u DKAB konularını yetersiz, %28’i yeterli bulurken %23’ü ise kararsız kaldıklarını ifade etmiştir (Altınok, 1994).

Kaya tarafından yapılan “İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersine Karşı Tutumları” adlı çalışmada öğrencilerin %86’sının DKAB dersine karşı olumlu tutuma sahip olduklarını tespit etmiştir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin DKAB dersine karşı tutumlarında okul türü, anne-baba eğitim ve dindarlık düzeyi, annenin tutumu, ailenin dini bilgi vermek isteyip istememesi, öğrencinin okul

dışında dini eğitim alıp almaması, öğrencilerin ders kitaplarını beğenip beğenmemesi, öğrencilerin derste yeterli dini bilgi alıp alamadığı, ders başarısı, öğretmeni sevmesi, öğretmen tutumu, dersin işlenişinin önemli etkilerinin olduğu belirlenmiştir (Kaya, 2001).

Arıcı tarafından Ankara’da yapılan “Öğrencilerin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları” adlı çalışmada öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu yönde ve yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları ile cinsiyet ve sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür (Arıcı, 2008).

Zengin’in Sakarya’da ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumlarını incelediği “Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları ile cinsiyet, okul kademesi, sınıf seviyesi, okul türü, yaşanılan yer, anne-baba eğitimi, mesleği, çocuklarına karşı tutumu ve dindarlığı, öğrencinin din eğitimi alıp almama durumu, ders kitaplarını beğenme, öğrencinin DKAB öğretmeni ile ilgili düşüncesi, DKAB öğretmenin öğrencilere yönelik tutumu arasında anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmiştir (Zengin, 2013).

Pakdemirli’nin üniversite öğrencilerinin din eğitime yönelik tutumları ile bu tutumların eylemlere yansıma düzeyini incelediği “Genç Bireylerin Din Eğitime İlişkin Tutum ve Eylemleri Açısından Din Öğretimi Planlamaları” adlı çalışmasında din eğitime yönelik tutum ile eylem ifade grupları arasında olumlu yönde orta seviyede bir ilişki tespit edilerek din eğitime ilişkin tutum ve eylemin birbirini doğru orantılı olarak etkilediği ortaya konmuştur. Ancak çalışmada din eğitime yönelik eylem ifadelerinin ortalama puanlarının tutum ifadelerinin puanlarından düşük olduğu görüldüğünden din eğitime ilişkin tutumların aynı seviyede eyleme yansımadağı belirlenmiştir (Pakdemirli, 2016).

Özdemir tarafından ailelere yönelik yapılan “Ailenin, Çocuklarının Din Eğitime Katkısı (İstanbul Örneği)” adlı doktora çalışmasında çocukların dini kişiliklerin oluşumunda anne-baba başta olmak üzere ailenin önemli katkıları olmasına rağmen çocuklarına din eğitimi verme konusunda yetersiz kaldıkları belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca ailelerin çocuklarına din eğitimi verme konusunda istekli oldukları ancak

kendilerini bu konuda yetersiz gördükleri gibi okulda verilen din eğitimini de öğretmenleri yetersiz görmelerinden kaynaklı olarak yeterli görmedikleri tespit edilmiştir (Özdemir, 2019).

Taşkıran tarafından ailelere yönelik yapılan “Ailede Din Eğitimi (Kahramanmaraş Örneği)” adlı yüksek lisans çalışmasında katılımcıların ailede din eğitim alsa da almasa da çocuklarının din eğitimi almasını istedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların kendilerini dindar görsün görmesin çocuklarının ibadetlerini yerine getirmelerini istemekte oldukları görülmüştür (Taşkiran, 2019).

Parlak tarafından lise öğrencilerine yönelik nitel olarak yapılan “Ortaöğretim Öğrencilerinin Dini Tutumlarına Din Eğitiminin Etkisi (İstanbul-Tuzla Örneği)” adlı yüksek lisans çalışmasında öğrencilerin dini tutumlarının duygu boyutunun oldukça canlı olmasına rağmen davranış boyutunun zayıf olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin dini tutumlarındaki en etkili kaynağın aileleri olduğu tespit edilmiştir (Parlak, 2019).

Kalfa tarafından üniversite öğrencilerine yönelik yapılan “Gençlik Dönemi İnanç Gelişimi ve Eğitiminde Etkili Olan Faktörler Üzerine Nitel Bir Araştırma” adlı yüksek lisans çalışmasında öğrencilerin inanç gelişimi ve eğitiminde en önemli etkiyi ailenin oluşturduğu belirlenmiştir. Ayrıca kişilik gelişimi ve kimlik arayışı içinde olan gençlerin inanç gelişimlerinden kendilerini bir özne olarak görmeye başladıkları dolayısıyla da sağlıklı bir inanç gelişimi için bu özellikleri dikkate alan bir din eğitimi yaklaşımı ve uygulamasının gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kalfa, 2019).

Deniz tarafından Diyarbakır ili Yenişehir ilçesinde Şehit Başkomiser Fatih Özdil İmam Hatip Ortaokulu öğrencileri ile yapılan “Din Eğitiminde Teknoloji ve Materyal Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Öğrenmede Kalıcılığa Etkisi” adlı yüksek lisans çalışmasında teknoloji ve materyal kullanılarak işlenen din derslerinin, klasik yöntemlerle işlenen din derslerine nazaran gerek akademik başarı ve gerekse de öğrenmede kalıcılığı anlamlı düzeyde arttırdığı tespit edilmiştir (Deniz, 2020).

Yukarıda bazı örnekleri verilen araştırmalardan da anlaşılacağı üzere bunların din algısı, değer yönelimi ve din eğitime yönelik tutumu ayrı ayrı inceleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Ayrıca din algısı ile ilgili çalışmaların daha çok dindarlığı ölçen; din eğitime yönelik tutumlarla ilgili çalışmaların ise daha çok DKAB dersiyle ilgili

tutumları ölçen yapıda olduğu yine bu çalışmaların daha çok üniversite gençliğine ve yetişkinlere yönelik olduğundan yaptığımız çalışmadan farklılaşmaktadır.



1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Gençlik ve Gelişim Özellikleri

Halk dilinde daha çok genç, delikanlı olarak ifade edilen ‘ergen’ sözcüğü batı literatüründeki ‘adolescent’ karşılığı olarak kullanılmaktadır. Latince’de büyümek, olgunlaşmak anlamında kullanılan ‘adolescere’ (Redhouse, 2003, 12) fiilinin kökünden gelmekte olan bu kelime, yapısı gereği bir durumu değil, bir süreci belirtmektedir; günümüzde bireyde gözlenebilen hızlı ve sürekli bir gelişme evresi olarak da tanımlanabilmektedir.

İnsanlar, doğumlarından ölümlerine kadar yaşamları boyunca birbirinden farklı özellikler taşıyan çeşitli gelişim evrelerinden geçmektedir. Genellikle bu evreler bebeklik, çocukluk, gençlik, erişkinlik ve yaşlılık olarak isimlendirilmektedir. Bunlardan biri olan gençlik evresi, çocukluk ile erişkinlik arasında yer alan insan yaşamının en önemli gelişim evrelerinden biridir (İmamoğlu - Ferşadoğlu, 2016, 20). Gençlik evresinin ortak kabul edilen net bir yaş sınırı olmamakla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı 12-24 yaşlarını; Unesco 15-25 yaşlarını; Birleşmiş Milletler ise 12-25 yaşlarını gençlik evresi olarak kabul etmiştir. Bu yaş farklılıklarının temelinde değişik toplumlarda yaşayan bireylerin kalıtım, beslenme, iklim şartları gibi sebeplerle erken veya geç olgunlaşması gibi etkenler yatmaktadır. Bunun yanı sıra gençlik, çocukluktan erişkinliğe uzanan bütün ve tek bir evre olmakla birlikte, kendi içinde net sınırlarla ayrılmayan ancak bazı farklı özelliklerle belirlenen çeşitli evrelere de ayrılır. Bunlar;

- * Başlangıç dönemi (kızlarda 11-14; erkeklerde 13-15 yaşlar),
- * Orta dönem (kızlarda 14-16; erkeklerde 15-17 yaşlar),
- * Son dönem (kızlarda 16-21; erkeklerde 17-21 yaşlar) gençlik evresi olarak kabul edilir (Kulaksızoğlu, 2001, 33-34).

Sonuç olarak gençlik, belirtilerin başladığı ve ön ergenlik diye isimlendirilen 1-2 yıllık süreyi de içeren toplamda yaklaşık 7-8 yıl süren bir evredir (Hökelekli, 1998, 265).

Gençlik, daha çok ortaöğretim yıllarına rastlayan fizyolojik değişimle birlikte yeni ruhsal özellikler ve davranışlarla kendini gösteren oldukça zorlu bir süreçtir. Zira bu süreçte genç, kimlik arayışı içerisinde kendisiyle ve çevresiyle sürekli bir çatışma içindedir. Ancak gençlerin yaşadığı bu karmaşık duygu ve davranış özellikleri bu süreç

için normal kabul edilir. Çünkü insan hayatının en enerji dolu olduğu evresidir ve gençler için bu enerjiyi kontrol etmek düşünüldüğü kadar kolay değildir.

Gençlik, eğitim durumuna göre eğitilmiş, eğitimsiz; okuma durumuna göre okuyan, mezun; yaşadığı yere göre kentli, kırsal kesimli gibi kategorik sınıflandırmalara ayrılmaktadır. Bunun dışında özellikle günümüzde oldukça popüler sınıflandırmalar da yapılmaktadır. Bunlar daha çok her ülkede aynı olmasa da belli yıllara özel, siyasi, ideolojik, teknolojik, dini bakış gibi farklı açılardan hareketle yapılan sınıflandırmalardır. Bunlara örnek olarak sessiz kuşak, 68'li, 80'li, 90'lılar, İslamcı gençlik, ülkücü gençlik, devrimci gençlik, X kuşağı, Y kuşağı ve günümüzde adından sürekli söz ettiren Z kuşağı gençliği verilebilir (Mahitapoğlu, 2016, 14-15).

Günümüzün en önemli toplumsal tartışma konularından biri hiç şüphesiz aynı dönemde yaşayan benzer özelliklere sahip olan insan grupları olarak tanımlanan kuşakların diğer kuşaklarla olan çatışmalarıdır. Günümüzde neredeyse dört farklı kuşak gerek ailelerde gerek iş yaşamında gerekse de toplumsal yaşamda hep bir arada bulunmaktadır (Adıgüzel vd., 2014, 165). Her kuşağın bakış açıları, tarzları, alışkanlıkları, yetiştirme tarzı gibi yönlerden farklı olduğu düşünülürse aralarında sürtüşme ve çatışmaların olması kaçınılmazdır.

Çalışma konumuzun öznesi olması bakımından bu kuşaklardan bizi en çok ilgilendireni Z kuşağı diye isimlendirilen gençliktir. Z kuşağı gençliği de gençlik evresi yaş sınırlarında olduğu gibi kesin, ortak ve anlaşılmış bir yıl aralığı olmamakla birlikte genellikle 1995 sonrası doğan günümüzdeki gençlik için kullanılan bir tabirdir (Karadoğan, 2019, 17; Taş vd., 2017, 1031). Z kuşağı gençliği yaşları itibarıyla toplumların geleceğine yön verecek kuşak olması nedeniyle üzerinde en çok durulan, araştırma yapılan, düşünceleri, bakış açıları merak edilen kuşaktır. Bu kuşağı kendine yakın hissedenler genellikle mükemmel olarak nitelendirirken kendine uzak hissedenler ise genellikle işe yaramaz, başıboş, havai bir gençlik olarak nitelendirmektedir. Z kuşağı genel olarak; eğitilmiş, tüketime meyilli, geleneklere mesafeli, girişimci, yönetimlere karşı genelde duyarsız ama zaman zaman isyankâr, toplumsal olaylara duyarlı, yaşamlarının merkezinde teknoloji olan, bireysel düşünen gençler olarak düşünülmektedir (Taş vd., 2017, 1037; Yapıcı, 2015, 47).

Eski kuşaklardan farklı olarak teknoloji çağının en gelişmiş döneminde doğan bu kuşak her ne kadar diğer kuşaklar gibi normal insanlardan oluşsa da henüz bir kısmının daha

çocuk bir kısmının da genç olması nedeniyle ne yapacakları konusunda eski kuşaklara nazaran öngörülemez olduklarından hep merak konusu olmaktadır. Özellikle de günümüz küresel dünyasında değişen koşullar nedeniyle gençlerin din algıları, değer yönelimleri ve din eğitimlerine yönelik tutumları da değişecektir. Bu tutumları belirlemek, ortaya çıkan verilere göre gençlerin ihtiyaçlarına uygun çözümler getirmek, eğitimlerini buna göre düzenlemek ve onlara uygun koşulları sağlamak doğru bir din algısı, evrensel kabul gören bir değer yönelimi ve din eğitimine karşı sağlıklı bir tutum geliştirmelerini sağlayacaktır. Toplumun geleceğine güvenle bakması için buna günümüzde her zamankinden daha fazla ihtiyaç vardır. Zira gençlik evresi aynı zamanda kendisine emanet edilecek olan geleceği ve çeşitli sorumlulukları omuzlarına yüklenme vaktidir.

İslam inancına göre bulûğa erme denilen ve genel anlamda sorumlulukların başladığı bir evre olarak da kabul edilen gençlik, her bireyde insan doğası gereği çeşitli sebeplere (kalıtsal, beslenme, iklim şartları vb.) bağlı olarak değişeceğinden yaş konusunda kesin bir hüküm vermekten kaçınmakla beraber din bilginlerinin çoğunluğu sorumlulukların başladığı yaş olarak en geç 15 yaşı dikkate almışlardır (Karagöz, 2009, 112-113; Karaman vd., 2000, 1/159). Bulûğa erişen birey artık dinen sorumludur yani mükelleftir. Bulûğa erme dinde sorumluluğun başlangıç noktası kabul edildiğinden gençlik evresinin önemini daha da artırmıştır. Genç, din karşısında yetişkin birey konumunda yer alır ve artık dinin her türlü emir, yasak, görev ve kuralları çerçevesinde davranışlarının sorumluluğunu üstlenmiş olur. Bu nedenle gençlik evresinin gelişim özelliklerinin gençlerin yetişmesinden sorumlu kişiler tarafından çok iyi bilinmesi gerekmektedir.

Bu gelişim evresinin özellikleri dikkate alındığında gencin kendini dinine adanması, dinin yasaklarına uyması ve hayatını inancına göre şekillendirmesi kolay değildir (Yavuzer vd., 2018, 24). Zira bir yandan özgür olma arzusu ve isteğinde olan genç, henüz buna tam anlamıyla hazır olmayan ve koruma güdüsüyle hareket eden ebeveynleriyle karşı karşıya gelir. Öbür taraftan ise aile büyükleriyle olan bu çatışmasının sonucunda dini ve ahlâki değerler yönünden de bir çatışma ve bocalama içerisine girer. Genç için bir tarafta aile büyüklerine saygıyı, dini ve ahlâki değerleri özümsemesini isteyen aile ve çevresinin baskısı diğer tarafta da ailesinin kontrolünden ve baskısından kurtulma isteği ve arzusu vardır. Bu iki uç noktayı bir araya getiren

durum genci oldukça çelişkili ve içinden çıkılması zor bir duruma götürür (Hökelekli, 1998, 270). Dini şüpheler, inançlarında görülen çelişkiler ve bocalamalar bu dönemdeki gençlerin tamamında olumsuz bir etki meydana getirmezler. Aksine uygun ortam ve şartlarda bu şüpheler ve bocalamalar dini saflaştırıcı bir etki yapabilmekte ve daha bilinçli bir dini inanca ulaşmada oldukça etkili bir rol oynayabilmektedir (Hökelekli, 1998, 272-273).

Şüphe, çelişki ve bocalamalar içerisindeki gençleri içinde bulundukları bu durumdan kurtaracak, şüphelerini giderecek, sorunlarına çözüm üretecek ve bu zorlu süreçte onlara destek olacak şekilde hareket edebilmek için bu dönemin özelliklerini bilmek ve ona göre hareket etmek gerekmektedir.

1.1.1. Bedensel Gelişim

İnsan yaşamının en köklü değişim ve gelişimleri gençlik evresinde gerçekleşmektedir. Her doğan günden güne büyür ve gelişir ancak erişkinliğe geçiş bağlamında değişim ve gelişimler ilk olarak bedensel olarak ortaya çıkarlar. Gençlik evresine giriş yaşında olduğu gibi kalıtım, beslenme, çevre koşulları gibi etkenlere bağlı olarak bedensel değişim ve gelişim konusunda da her cins ve bireyde farklılıklar olabilmektedir.

Bedensel gelişim bakımından gençlikte en keskin değişim ve gelişim, kız ve erkek cinsiyetiyle ilgili içsalgı bezlerin işlevsel hale gelmesiyle başlamakta ve böylece kadın ve erkek olmakla ilgili bedensel değişiklikler de hız kazanmaktadır. Erkeklere nazaran genellikle kızlarda gözlenen değişiklikler daha erken ortaya çıkmaktadır. Erkek çocuklarda ise gelişme kızlardan yaklaşık iki yıl sonra başlar. Hem kızlarda hem erkeklerde büyüme, belli bir sırayı takip eder, eller ve ayaklar ilk büyüyen organlardır. Daha sonra kollar ve bacaklar ve en son olarak da bir bütün olarak beden gelişir (Kulaksızoğlu, 2001, 37-39).

Bu dönemde bedensel olarak en çok birincil cinsiyet özellikleri (yani cinsiyet organlarının büyüüp gelişmesi) ve ikincil cinsiyet özelliklerinin (yani göğüslerin büyümesi, ses tonu ve deri dokusunun değişmesi; cinsi bölgeler, koltuk altları ve yüzde tüylenmeler vb.) kazanılması dikkat çekmektedir. Bunun yanında vücut organlarının (yani kol, bacak, boyun; baş ve gövdeye göre daha hızlı büyür) ve yüz organlarının değişmesi (yani çene ve burun çıkıntılarında artma görülür) ile boy ve kilodaki hızlı artışlar da diğer önemli değişimlerdir (Cole - Morgan, 2001, 36; Kulaksızoğlu, 2001,

46; Selçuk, 1999, 35-36). Özellikle cinsiyet özelliklerinin gelişmesiyle erkeklerde gece boşalmaları, kızlarda ise ay hali görülmeye başlanmakta böylece hem gençler hem de aileleri artık ergenliğe tam olarak adım attıklarının farkına varmaktadır.

Bedensel gelişimdeki bu hızlı değişimler gençleri etkilemekte özellikle bunların etkisiyle oluşan yorgunluk, isteksizlik ve huzursuzluk gibi ortaya çıkan belirtiler de gençlerin davranışlarını olumsuz şekilde yönlendirmektedir (Kulaksızoğlu, 2001, 235). Bu süreçte gençlerin görev ve sorumlulukları da değişmeye başlamakta ve buna uyum sağlamaları da bir o kadar ağır gelebilmektedir. Sindirim sisteminde düzensizlikler, iştah dalgalanmaları, hormonlarındaki değişiklikler, iç organlarındaki büyümeler gibi değişim ve gelişimlere bağlı olarak gencin yaşadığı sorunlara doğru bir yaklaşım sergilenmelidir. Aksi halde gençlerde çoğunlukla yalnız kalma isteği, çalışmaya karşı isteksizlik, uyumsuzluk, can sıkıntısı, huzursuzluk, toplumsal zıtlık, duygusallığın artması, kendisine güvensizlik, cinsellikle fazla uğraşma, aşırı çekingenlik, sıklıkla hayallere dalma gibi olumsuz özellikler görülebilmektedir.

İnsan yaşamı birbirine eklemlenerek devam eden ve bir öncekinin bir sonrakini olumlu veya olumsuz şekilde etkilediği çeşitli evrelerden oluşmaktadır. Gençlik evresi de bir önceki çocukluk evresinin üzerine bina edilen bir gelişim evresidir. O nedenle çocukluk evresinde gencin bilinçli bir aile ortamında yetişmiş olması, yaşadığı sorunlara doğru bakış açısı ve çözümler getirilmiş olması gençlik evresinde yaşayabileceği sorunları da kolay ve sağlıklı bir şekilde atlatmasına yardımcı olacaktır. Özellikle zorlu gençlik dönemi öncesinde çocukların sabırlı olma, akıl ve mantıkla hareket etme, azimli ve kararlı olma, sorumluluklarının bilincinde olma gibi değer ve yetileri kazanmalarını sağlamak ciddi kolaylıklar sağlayacaktır.

Gençlerin önem verdiği şeylerden biri de kendi bedenleri ile ilgili fikirleridir. Özellikle gençler çevresinde, arkadaşları arasında, reklamlarda vb. ortamlarda sunulan ideal beden imajına sahip olabilmek, takdir edilmek, sosyal medya ortamlarında beğeni almak için ciddi çaba harcarlar. Dolayısıyla gençler, değişen ve gelişen bedenini zihninde oluşan ideal beden imajına uyumlu buldukça mutlu aksine uyumsuz buldukça da huzursuz olur.

Beden ile ilgili geçici veya kalıcı değişimler nedeniyle gençlerin dine, değerlere ve din eğitimiye yönelik tutumları da olumlu veya olumsuz etkilenebilmektedir. Mesela her şeyi Allah'ın yarattığına inanan ancak sağlıklı bir din eğitimi alamamış bir genç eğer

kendi bedenine yönelik olumsuz bir fikre sahipse bu durumdan Allah'ı sorumlu tutarak olumsuz bir bakış açısı geliştirebilir; kendisinden daha güzel bir bedene sahip olduğunu düşündüğü arkadaşlarına karşı olumsuz değer yargılarına sahip olabilir. Bütün bunlar da gencin din eğitimine yönelik tutumlarını olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle gençlerin dine, değerlere ve din eğitimine olumsuz ve sağlıksız bir bakış açısı edinmemeleri için onların eğitiminden ve yetişmesinden sorumlu herkesin çok dikkatli olmaları gerekir.

1.1.2. Bilişsel Gelişim

İnsanları diğer canlılardan ayıran, farklılaştıran en önemli güçleri bilişsel diğer ifadeyle zihinsel gelişimleridir. Bilişsel gelişim ile insanların akıl yürütmeleri, düşünmeleri, zekâları, hafızaları, olay ve olguları algılama biçimleri gibi zihinsel iş ve işlemler kastedilmektedir. Dünya üzerinde yapılan tüm eğitim faaliyetleri de insanların çeşitli yönlerden bilişsel gelişimlerini sağlamak için yapılmaktadır.

Kızlar ve erkekler diğer gelişim alanları açısından genellikle birbirlerinden farklı özellikler gösterirken bilişsel gelişim açısından ise daha çok benzer özellikler göstermektedir. Gençlik evresinin en önemli ortak bilişsel gelişim özelliği ise her iki cins için soyut düşünme yetisinin geçerlik kazanmasıdır. Ancak kızlar daha çok okuduklarını kavrayabilme, aktarabilme ve özümsemiş oldukları bilgileri yeni durumlara uyarlayabilme açılarından; erkekler ise daha çok teknik konuları derinlemesine inceleyebilme, kavrayabilme ve yorumlayabilme açılarından daha etkindirler (Adler, 2004, 148-153). Dolayısıyla gençlik evresi bilişsel açıdan soyut işlemlerin başladığı ve geliştiği bir süreçtir. Önceleri sadece yaşadığı an ve somut işlemlerle sınırlı olan zihinsel işlevler artık geleceğe de projeksiyon çizebilen (Kulaksızoğlu, 2001, 137) ve karmaşık zihinsel süreçleri yönetebilen yeterliliğe ulaşmıştır.

Gençlerin bilişsel gelişimleri yalnızca kendilerini, ailelerini, akranlarını, çevrelerini değil aynı zamanda dünyayı algılama biçimleri üzerinde de ciddi etkileri vardır. Gençler, gelişen düşünme yetileri sayesinde artık din, ahlâk ve felsefe gibi soyut, idealist ve geleceğe dönük konularla ilgilenmeye ve bu konularda kendine ait görüşler edinmeye başlarlar. Sağlıklı bir eğitim ve yönlendirme ile gençler çocuklukta kendisine öğretilen her bilgiyi sorgusuz sualsiz kabul eden bir yapıdan sorgulayarak ve zihninde yerli yerine oturarak kabul ettiği bilinçli bir inanma evresine girmektedir. Mesela

gencin çocukken somut işlemler dönemi gereği insana ait özellikler ile tanıdığı Allah imajı da bu gelişmeler ışığında yaratılan hiçbir şeye benzemeyen, kendine özgü, soyut, ruhani bir varlık imajına dönüşmektedir (Solmaz - Şahin, 2012, 147).

Dinin ve değerlerin sorgulandığı, daha derinlemesine araştırıldığı ve kendi kanaatlerinin oluşup yerleşmeye başladığı bu evrede gençlerin soru ve sorunlarına doğru ve sağlıklı yanıtlar bulmasına yardımcı olunmalı asla sorgulamaları, araştırmaları engellenmemelidir. Zira bu evrede takınılan her türlü tutum gençlerin dine, değerlere ve din eğitimiye yönelik tutumlarını olumlu veya olumsuz etkileyecektir.

1.1.3. Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim diğer bir ifadeyle toplumsal gelişim, bireyin yaşadığı sosyal çevreye uyum sağlayabilme, onlarla rahat ve kabul edilebilir davranışlar sergileyebilme yeterliklerini kazanabilme süreci olarak tanımlanabilir (Kulaksızoğlu, 2001, 82). İnsan sosyal bir varlık olarak bebeklikten itibaren ailede başlayan sosyal gelişimi, gençlik evresinde hızlanarak sosyal ilgi alanı aile çevresinin dışına taşarak okul ve arkadaş çevresine doğru genişlemektedir.

Genç, yaşadığı toplumun içindeki yeri konusunda net bir fikre sahip olmadığından öncelikle toplumda saygın bir yer edinebilme çabasına girişmektedir. Zira o ailesi ve çevresi tarafından yerine göre bir çocuk yerine göre de bir erişkin olarak görülür o da bu karmaşa içinde kendini tam olarak ne bir çocuk ne de bir erişkin olarak göremediğinden bir belirsizlik içine girer ve kendi içinde bir çatışma yaşar. Ayrıca genç bir taraftan ailesinin sıkı kontrolünden rahatsız olurken diğer taraftan da zor zamanlarda onların desteği ve ilgisine hala ihtiyaç duymaktadır. Bu birbirine zıt istek ve duygular bu evrede onun çatışma ve çıkmazlarını artıran diğer bir etkidir (Yavuzer, 1990, 130).

Her ne olursa olsun gencin yaşadığı çatışma ve çıkmazlardan kurtulması her konuda olduğu gibi yine öncelikle ailesi ve kendisiyle ilgilenen diğer büyüklerinin desteğiyle olacaktır. Ancak burada ailenin gence karşı olan tavırlarında çok hassas olması gerekmektedir zira bu evre özellikle de sosyal gelişim açısından gençlerin aileleriyle ciddi çatışmalar yaşayabildiği bir süreçtir. Mesela aileler yeri geldiğinden genç evlatlarının bir erişkin gibi kendi istedikleri gibi oturaklı davranmalarını beklerler ancak bunun yanında da farklı durumlarda ise onları hala bir çocuk gibi görerek her konuda kendilerine koşulsuz itaat etmelerini beklerler. Bunun aksine gençler ise kendilerine her

koşulda bir erişkin gibi davranılmasını ve kendilerinden herhangi bir beklenti içinde olunmamasını bekler. İşte her iki tarafın yer aldığı bu uç noktalar ister istemez birbirlerini karşı karşıya getirmektedir. Bunun yanında artık büyüdüğünü, özgür olduğunu, farklı düşünebildiğini gösterebilmek adına ailesini hemen her konuda eleştirmesi, bazı konularda alayımı tavrılar sergilemesi, onları ilkel görmesi vb. yaptığı olumsuz davranışlarda bu çatışmaları tetikleyecektir (Yörükoğlu, 1990, 135-137). Böyle durumlarda aileler, aklı selim ile davranarak bunun aslında geçici bir süreç olduğunu bilerek hareket etmeli ve aşırı baskıcı tavlardan sakınmalı aksine sabırlı, dengeli ve orta yolu bulan bir anlayışla hareket etmelidir (Yavuzer, 1999, 254). Eğer bu süreç iyi yönetilemezse genç baskı altına alınır, aşırı tepki verilir reddedilirse sonradan giderilmesi mümkün olmayan kişilik sorunları ve asosyal davranışlar gibi ciddi sorunlara sebep olunabilir.

Sosyal gelişim sürecinin en önemli noktalarından biri de gençlerin bir arkadaş grubuna dahil olup onlarla özdeşleşmeleridir. Genç, aile içerisinde kendini kabul ettirmek, eşit derecede söz hakkına sahip olabilmek gibi istediği ama yeterince gerçekleştiremediği bazı isteklerini hayata geçirebilmek umuduyla bir gruba katılırlar. Grup içerisinde birbirlerine ve diğer insanlara karşı duygularını, düşüncelerini, hayallerini ve hedeflerini paylaşır, birbirlerini yakından tanıma imkânı bulur ve adeta özdeşleşirler (Kulaksızoğlu, 2001, 87-88; Yavuz, 1994, 111-112). Ailesinden sağlıklı ve yeterli desteği gören gençler gruba daha az bağlılık ve ihtiyaç hissederken aksine ailesinden sağlıklı ve yeterli destek göremeyen ve ciddi çatışmalar yaşayan gençler ise gruba daha çok bağlılık ve ihtiyaç hissedecektir. Bu durumda en kötüsü de zararlı alışkanlıkları olan, ahlâk değerlerini önemsemeyen, çağın bencil, yalnızca gösterişten ibaret olan popüler kültürünü benimseyen bir grupta gençlerin heba olup gidebileceği gerçeğidir. O nedenle gençlerin, ailelerin ve onların yetişmesinden sorumlu herkesin bu konuda da çok dikkatli ve özenli olması gerekmektedir.

Sosyal gelişim açısından diğer önemli bir nokta da gencin hem toplumda yer edinebilmek hem de kimlik gelişimini sağlam bir zemine oturtabilmek için kendine örnek alabileceği rol model bulmaya çalışmasıdır (Kulaksızoğlu, 2001, 98). Gencin örnek aldığı kişi ilk başlarda ailesinden anne-babası olabileceği gibi zamanla etkilendiği bir akranı, değer verdiği bir öğretmeni, sevdiği bir sanatçı veya meşhur bir yazar olabilir. Gencin kendisine rol model olarak aldığı kişi oldukça önemlidir çünkü genç

kim olduğunu, kime ve neye değer vereceğini, hangi değerlere yöneleceğini, neye, nasıl inanacağını ve bu hayattaki amacının ne olduğunu hep o rol modele göre şekillendirecektir.

Gencin toplumda kendine bir yer edindiği, kimliğini inşa ettiği, değer yargılarını netleştirdiği böylesi önemli bir gelişim sürecinde gençlere iyi örnek olunmalı, doğru rol modeller edinmesine çalışılmalı; yaşanan sorunlarda ise sağlıklı ve dengeli çözümler bulmasına gayret edilmelidir. Zira bu evrede takınılan her türlü tutum gençlerin dine, değerlere ve din eğitime yönelik tutumlarını olumlu veya olumsuz etkileyecektir. Mesela gencin rol model olarak aldığı kişi eğer dine, değerlere ve din eğitime mesafeli biriyse ister istemez onu kendine örnek alan genç de kendini bu şekilde konumlandıracaktır.

1.1.4. Duygusal Gelişim

Duygusal gelişim süreci denince akla duygu ve heyecan kavramları gelir. Duygu, insanda oluşan, heyecana göre daha uzun süren ve yoğunluğu daha az olan ruhsal durumlar için kullanılan yani sevmek, hoşlanmak ve kıskanmak gibi durumları ifade eden bir kavramdır. Heyecan ise duygulara göre daha kısa süren, yoğunluğu daha fazla olan kontrol edilmekte zorlanılan ani duygusal tepkiler olarak tanımlanır. Mesela korkmak, öfkelenmek ve coşmak gibi (Kulaksızoğlu, 2001, 65; Yavuz, 1994, 70).

Her gelişim alanında olduğu gibi yaşam boyu devam eden duygusal gelişim süreci de gençler arasında genellikle ortak özellikler gösterse de yaş, yetiştirme tarzı, bulunulan ortam ve uyaranların etkisine bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir. Çocukluk ile gençlik evresi arasında da duygusal gelişim açısından önemli farklılıklar görülmektedir. Mesela çocuklukta sevgi, hoşlanma, kıskançlık gibi duygu durumları olduğu gibi açık seçik ortaya konurken gençlikte ise bu duygu durumları bazı sebeplerin arkasına gizlenerek ortaya konur. Bunun yanı sıra kız ve erkekler arasında da duygu durumlarında bazı farklılıklar vardır. Bundaki en önemli etken de kızların erkeklere nazaran daha erken olgunlaşmasıyla ortaya çıkan büyüme ve gelişmelerin duyguları da etkilemesidir. Dolayısıyla kızlar erkeklere nazaran daha erken zamanda duygularını daha dengede tutabilir ve kontrol edebilir düzeye erişmektedir (Kulaksızoğlu, 2001, 66). Gençler, bazen yaşadıkları duygu yoğunluklarını gizleyemez ve bir şekilde dışa vurmak isterler ancak bunu yaparken de yine açıkça anlatmak yerine yaşadıkları olumlu veya

olumsuz duygu durumlarını kendilerine has belli başlı tepkilerle dile getirirler. Mesela bazıları kızgınlıklarını el kol hareketleriyle bazıları sinirli yüz mimikleriyle bazıları da kapıları çarparak veya bazı eşyaları sert şekilde hareket ettirerek; sevinçlerini ise bazıları neşeli şarkılar mırıldanarak bazıları sürekli etrafa gülücükler dağıtarak belli ederler.

Gençlerin duygu durumlarında sıklıkla dalgalanmalar görülür. Hatta bu durum çevresindekileri şaşkına çevirecek derecede aynı zaman diliminde aynı olaya farklı tepkiler vermesiyle bile gerçekleşebilmektedir (Yavuz, 1994, 74). Bunun sebepleri arasında henüz oturmamış duygu kontrolü, ani değişimlere verilecek tepkileri ayarlayamama olduğu gibi çocukluktan erişkinliğe geçiş evresinde olmanın getirdiği uyumsuzluklar da yer almaktadır.

Duygular, anlık, geçici, sürekli, derin gibi isimlendirilen çeşitleriyle birbirlerinden farklılaşırlar. İnsanlar, yaşamlarında duruma göre bu duygulardan kendilerine uygun olanlarını sergileyerek kişiliklerine dair ipuçlarını da yansıtmış olurlar. Bu anlamda duygular, diğer insanlara kişiler hakkında verdiği mesajlar açısından da oldukça önemlidir. Özellikle duyguların yoğun biçimde yaşandığı gençlik evresinde genci anlamak adına duygular önemli bir rol oynarlar. Bu duygu çeşitlerinden en önemlisi de derin duygular diye tanımlayabileceğimiz gencin kişilik ve karakterinin olgunluğunu yansıtan merhamet, yardımseverlik, kardeşlik ve alçakgönüllülük gibi değer duygularıdır. Bunlar aynı zamanda dini ve ahlaki olarak da ifade edebileceğimiz çocukluktan itibaren özümsemiş gelişen ve insanı insan yapacak, etkisini bir ömür sürdürecektir derin duygulardır (Yavuz, 1994, 78-79). Dini ve ahlaki değer duyguları her insanın tabiatında var olan ama keşfedilmeyi bekleyen maden gibidir. Uygun şart ve zeminde bu duygular beslenip, desteklendikçe en önemlisi de kendisine örnek olundukça dini ve ahlaki duygular kök salıp, yeşerdikçe gencin yaşamına olumlu anlamda yön verecektir.

Dini yaşama, değerleri özümseme ve din eğitime yönelik tutumlarında duyguların hayati bir önemi vardır. Gençlere yapılacak her türlü duygusal dayatma ve baskının onların dini algılama biçimlerini, değer yönelimlerini ve din eğitime yönelik tutumlarını olumsuz aksine onlara verilecek duygusal destek ve iyi örneklerin ise olumlu etkileyeceği unutulmamalıdır.

1.1.5. Cinsel Gelişim

İnsanın gelişim özelliklerine bakıldığında, çocukluktan erişkinliğe geçişini en net ve belirgin olarak gösteren alanlardan biri bedensel gelişme ise diğeri de belki de en önemlisi cinsel gelişimdir. Hatta bu iki gelişim alanı birbirini etkilediğinden ve sıklıkla iç içe geçtiğinden genellikle tek başlık altında sunulur. Ancak cinsel gelişim özellikle de günümüzde dikkatle incelenmesi ve gençlerin yetişmesinden sorumlu herkes tarafından iyi bilinmesi gereken bir konudur. Ayrıca cinsel gelişimin sağlıklı olması hem diğer gelişim özelliklerini etkilemesi bakımından, hem de insan soyunun devamı açısından da oldukça önemli bir gelişim alanıdır. Konunun hassasiyeti, kolaylıkla farklı taraflara çekilebilmesi, cinselliğin seks ile karıştırılması gibi sebepler cinsel gelişim ve bununla ilgili eğitimin önündeki en büyük engelleri oluşturmaktadır.

Cinsel gelişimin ön belirtileri, kız ve erkeklerde gençlik evresinin hemen öncesinde ufak tefek değişikliklerle kendini göstermeye başlar. Bu süreçte özellikle karşı cinse ilgi duyma cinsellikle ilgili şeylerle daha fazla ilgilenme ve kızların daha kadınsı, erkeklerin de daha erkeksi özellikleri ön plana çıkarma eğilimleri artmaktadır (Kulaksızoğlu, 2001, 45).

Cinsel gelişim süreci, cinsiyeti etkileyen salgı bezlerinin devreye girip erkeklerin testosteron kızların ise östrojen hormonlarını üretmesiyle başlamaktadır. Bu süreç genellikle birincil ve ikincil cinsel gelişmeler olarak iki aşamada incelenmektedir. Birincil cinsiyet özellikleri doğrudan üreme organlarındaki değişimlerle ilgilidir. Bu erkeklerin üreme organları büyüyerek sperm üretmesi; kızların ise ilk âdet görmesi ile gerçekleşir. İkincil cinsiyet özellikleri ise kız ve erkeklerin bedenlerindeki diğer değişimleri içerir mesela sesin değişimi, sivilcelerin artması, bıyık ve sakalların çıkması, göğüslerin büyümeye başlaması, tüylenmenin artması gibi (Başaran, 2000, 118; Kulaksızoğlu, 2001, 47-48).

Cinsel davranışları, son yıllarda dünya genelinde din, ahlâk ve yasaları ilgilendiren bir konu olmaktan çok insanların kişisel bir tercihi olarak gösterme çabaları artmıştır (Keskiner, 2010, 160). Dolayısıyla gençlik döneminde zirveye ulaşan cinsel güdüler eğer doğru yönlendirilemezse kişisel bir tercih gibi sunularak normalleştirilmeye çalışılan sapkın davranışlara sebebiyet verebilmektedir (Başaran, 2000, 115).

Cinsel sapkınlık gibi yanlış cinsi davranışlardan gençleri koruyabilmek için gençlere cinsiyet rolünü doğru ve sağlıklı bir şekilde kazandırmak oldukça önemlidir. Cinsiyet

rolü, içinde yaşanan toplumdaki bireylerin çocukluklarından itibaren kız veya erkek olarak nasıl hissedeceklerini, yaşayacaklarını, olay ve durumlar karşısında nasıl tepki vereceklerini belirleyen önemli bir roldür. Bu rol çocukların dünyaya geldikleri ailesinde başlamak üzere sonrasında çevresi ile devam ettirilen etki ile fark ettirilerek gelişen bir roldür. Çocukken kız çocuklarının bebeklerle, erkek çocukların arabalarla oynaması; kıyafetlerde genellikle kız çocukların pembe, erkeklerin ise mavi renk elbiseler giymesi veya giydirilmesi gibi ayrımlar hep bu cinsiyet rolünün fark ettirilip geliştirilmesine yönelik örneklerdir. Cinsiyet rolleri ailelerde kızların annelerini, erkek çocuklarının babalarını örnek alarak oyunlarında bile onları taklit ederek öğrenirler sonrasında okul çağında arkadaşlarını örnek alarak bu rolleri pekiştirirler ve son olarak da gençlik döneminde etkili olan akran gruplarıyla cinsiyet rollerini iyice özümserler (Kulaksızoğlu, 2001, 49). Eğer bu yol izlenmez, çocuklara bu roller zamanında ve sağlıklı şekilde öğretilmezse günümüzde bazılarının kişisel tercih olarak sunmaya çalıştıkları ahlak kurallarına uymayan cinsel davranışlara ve eğilimlere maruz kalmaları kaçınılmaz olacaktır.

Gençler, üreme, cinsiyet farklılıkları, anne ve babanın rolleri gibi cinsiyet ile ilgili bilgileri doğru ve sağlıklı bir şekilde ailesinden ve okulundan öğrenemezse farklı kaynaklardan ve muhtemelen sağlıksız ve sorunlu bir şekilde öğrenecektir (Yavuzer, 1999, 219). Bu durum ise hala ülkemizde göz ardı edilen ve gereken önemin verilmediği cinsel eğitim konusunu gündeme getirmektedir. Zira cinsel eğitim, gençlerin diğer gelişim alanlarını da dikkate alarak cinsel gelişimlerini izlemek, cinsiyet rollerini kabul edip kendi cinsinin ve karşı cinsin özelliklerini bilip ona göre yaşamını düzenlemesine yardımcı olmak için yapılan eğitim çalışması olarak tanımlanabilir (Tuzcuoğlu - Tuzcuoğlu, 2004, 14). Her ne kadar bu eğitimin ailede başlayıp çocuğun eğitim hayatı boyunca okullarda pekiştirilerek devam etmesi gerekse de yine de en önemli görev öncelikle ve daha çok ailenin sorumluluğunda olduğudur (Keskiner, 2010, 155). Zira hala okullarımızda zamanında, yeterince ve uygun bir şekilde bu eğitimin verilememesi nedeniyle ailenin bu konudaki sorumluluğu daha da artmaktadır.

Cinsel eğitimi ister aileler versin isterse eğitimciler ne zamanından önce ne de zamanından sonra değil tam zamanında ve gerektiği kadar vermelidir. Nasılsa çocuk merak edip sormuş diyerek henüz öğrenmemesi gereken bilgilerle zihni doldurulursa erken uyarılmış ve kafası iyice karışmış olacaktır. Bu konuda dikkatli olunmalı aksi

halde kaş yapayım derken göz çıkarma durumunda kalınmış olur ki bunun telafisi de oldukça zordur. Bu nedenle öncelikle ailelerin ve bu konuda eğitim verecek eğitimcilerin çok iyi yetiştirilmesi gerekmektedir.

Cinsel eğitim verilirken sorulan sorulara alakasız, kaçamak, yalan ve yanlış cevaplar veya çocuğu bastırıp böyle şeyler sorulmaz ayıp gibi tepkiler vermek belki o anda durumu kurtarır ancak ileride çok daha büyük sorunlara mesela çocuğun aileye olan güveninin zedelenmesi, bunları yanlış şekilde başka yerlerden öğrenip ahlak dışı cinsel eğilimlere yönelmesi gibi durumlara zemin hazırlayabilir (Yavuzer, 1999, 219-221). O nedenle böyle durumlarda olabildiğince açık, içten, dürüstçe, çocuğun yaş ve gelişim durumuna uygun şekilde cevap vermek yerinde olacaktır. Ayrıca konunun istismara açık ve istismar yollarının da kontrolsüz bir şekilde evlerin içlerine kadar rahatlıkla girebilecek durumda olması konunun önemi ve acilliği noktasında uyarı niteliğindedir (Keskiner, 2010, 167).

Cinsel eğitim konusunda en önemli noktalardan biri de verilen eğitimde dini ve ahlaki boyutlara dikkat çekilmesidir. Çünkü cinsellik sadece insan cinsiyetinin çeşitli özellikleriyle tanınması ve bilinmesi değil aynı zamanda toplumdaki yansımaları bakımından dini ve ahlaki boyutları da olan hassas bir gelişim sürecidir. Eğer bu yön ihmal edilirse ne kadar sağlıklı ve doğru bir bilinçlendirme yapılırsa yapılsın yine eksik bir yan kalacak ve bu da bazı sorunlara yol açabilecektir. Eğer dini ve ahlaki boyutlara da sağlıklı bir şekilde yer verilirse bu durum gencin dine, değerlere ve din eğitimine yönelik tutumunu da olumlu etkileyecektir.

1.1.6. Dini ve Ahlaki Gelişim

Dinin her ne kadar üzerinde uzlaşılmış tek bir tanımı olmasa da genellikle akıllı insanları kendi özgür seçimleriyle iyi ve güzel olan şeylere ulaştırmayı amaçlayan ilahi kurallar bütünü (Karaman vd., 2000, 1/4) olarak tanımlanır. Ahlak ise insanlarda olması istenen iyi ve güzel özelliklerin; insanların bir arada daha huzurlu ve mutlu şekilde yaşamalarını sağlayan kabiliyetlerin bir ifadesi (Çağrı, 2000, 19) olarak tanımlanır. Din ve ahlak kavramları her ne kadar birbirinden farklı kavramlar olsa da tanımları dikkate alındığında amaçları itibarıyla insanları iyi ve güzel olan davranışlara yönlendirdikleri için birbirlerinden tamamen bağımsız değildir. Aksine birbirlerini tamamlayan ve destekleyen iki önemli kavramdır.

Dini ve ahlaki gelişim açısından gençlik evresi, özellikle de bilişsel gelişim alanında soyut düşünme yetisinin kazanılmasıyla birlikte dinin ve ahlakın bilinçli bir şekilde kabul veya reddedildiği bir zaman dilimi olması açısından dikkat çekicidir. Çünkü artık çocukluktaki dini ve ahlaki konularda kendilerine ne söylenirse söylensin itirazsız kabul edilen dönem yerini neden ve niçinler ile sorgulamalara, eleştirmelere ve nihayetinde kabul veya reddetme dönemine bırakmıştır. Sosyoloji biliminin kurucularından kabul edilen Auguste Comte (ö. 1857), meşhur “Üç Aşama Yasası” nı insanların gelişimlerine uyarlayarak çocukluk evresini bir ilahiyatçı olarak; gençlik evresini bir metafizikçi olarak ve erişkinlik dönemini ise daha çok bir pozitivist olarak nitelemiştir (Ritzer - Stepnisky, 2018, 114). Comte’un bu nitelemesi bile gençlerin metafizik konulara duyduğu ilgiyi göstermesi açısından önemlidir.

İnsanların özümsemiği sağlıklı bir din ve ahlak bilinci kendilerini değerli ve önemli hissettirir. Bunun yanında bir arada yaşadığı insanlar dahil diğer tüm canlılara sevgiyle bağlanmasını ama kendi iç dünyasında da özgür, güvenli ve mutlu olmasını sağlar. Tarihi araştırmalarda inançsız hiçbir topluma rastlanılmadığı dikkate alındığında insan için böyle önemli ve gerekli bir gelişim alanı ihmal edildiğinde, bastırıldığında, gizlendiğinde veya yok sayıldığında çok daha ciddi çıkmazlara ve çatışmalara zemin hazırlanmış olacaktır (Mehmedoğlu, 1998, 125). Bu durum özellikle de çatışmaların ve bocalamaların yoğun olarak yaşandığı gençlik evresinde kendini daha çok hissettirecektir. O nedenle asla dini ve ahlaki gelişim alanı ihmal edilmemelidir.

İslam inancına göre gençlik evresine denk gelen bulûğa erme, dini sorumlulukların başladığı bir dönem olduğundan dini ve ahlaki gelişimin önemini daha da artırmıştır. Zira artık bulûğa eren bir genç dinin bir muhatabı olarak yaptıklarından da sorumlu bir bireydir (Hökelekli, 1998, 266). O nedenle dini ve ahlaki gelişimini zamanında, doğru ve sağlıklı bir şekilde tamamlaması gerekmektedir.

Gençlerin özgür davranma, toplumda yer edinme, dünya görüşü oluşturma, yaşamına yön verecek değerleri belirleme isteği ve yaşamın anlamı, amacı gibi öğrenmek istediği nice istek, soru ve sorunlarına en makul cevapları dini ve ahlaki konularda bulacaktır. Genç sağlıklı bir din ve ahlaki gelişimle birlikte yaşamını anlamlandıracak, olaylara, insanlara, dünyaya bakışı değerli hale gelecek ve en önemlisi de iç huzurunu bulacaktır. Dini ve ahlaki gelişim açısından gençlik evresi özellikleri incelendiğinde aşamalı bir seyir izlediği görülür. Başlangıçta soyut düşünme yetisinin gelişmesiyle birlikte dini ve

ahlaki konuları sorgulama, onlara şüpheyile bakma ve kararsızlık durumu oldukça yaygındır. Sonrasında eğer genç, sorgulamalarında doğru ve sağlıklı cevaplara ulaşabildiyse yavaş yavaş şüpheler ve kararsızlıklar kaybolmaya başlar bunun yanında özellikle ahlak gelişimi için çok önemli olan vicdan gelişimi de hız kazanır (Peker, 2003, 171-173). En sonunda ise sağlıklı bir dini ve ahlaki gelişimle birlikte her şey yerli yerine oturur bilinçli ve sağlam bir dini inanç ve ahlaki yapıya sahip olur.

Gençlik dönemi dini gelişim süreçleri genellikle;

1-Dini Uyanma;

2-Dini Şüpheler ve son olarak da

3-Dini İncanın Netleşmesi olarak üç evrede incelenmektedir.

1-Dini Uyanma: Gençlik evresi dini gelişiminin ilk aşaması olan bu süreçte soyut düşünme yetisinin kazanılmasıyla birlikte dini konularda çocukluktakinden farklı bir bakış açısı oluşmaya başlar. Genç sadece kendi ve yakın çevresiyle değil aynı zamanda dünya sorunlarıyla, dini ve ahlaki tartışmalarla da ilgilenmeye ve bu konularda kendine özel fikirler üretmeye çabalar.

Gencin dini ve ahlaki konularla daha çok ilgilenmesinde duygu yoğunluğunun artmasının da etkileri vardır. Dolayısıyla genç çocuklukta ailesinden ve yakın çevresinden duyduğu, öğrendiği sorgulamadan kabul ettiği dini ve ahlaki bilgileri sorgulamaya, eleştirmeye ve nihayetinde kendine has bir dini ve ahlaki anlayış geliştirmeye başlar. Zihin ve duygu gelişiminin de etkisiyle yetişkinler gibi kavrama olgunluğuna eriştiği, sorgulamaların başladığı bu sürece dini ve ahlaki gelişim açısından kısaca “Dini Uyanma” süreci denilmektedir (Hökelekli, 1998, 267-268).

Bu sürecin başında dini uyanma yaşayan genç, öğrendiği eski ve yeni bilgiler karşısında doğal olarak çelişki görmesinden doğan bir şaşkınlık, kararsızlık ve belirsizliklerle karşılaşacaktır. Bu geçiş döneminde gençlerin bir kısmı eğer yaratılışı ve o yönde bir gelişimi söz konusu ise bir şekilde Allah’a yönelebilir, onu daha iyi tanımaya, anlamaya ve kavramaya çabalayabilir. Bunun yanında diğer dini inanç ve ahlaki değerleri de yaşamında daha önemser hale gelebilir. Ancak bu şekilde sağlıklı bir gelişim gösteren gençler, Allah’a artık erişkinler gibi daha derinden, ruhani ve bilinçli bir şekilde inanmaya başlayabilirler (Hökelekli, 1998, 269; Vergote, 1981, 585). Tüm bunlara rağmen dini uyanma sürecindeki gencin elbette bir erişkin gibi Allah’ı ve manevi varlıkları tam manasıyla anlaması ve kavraması beklenemez ama yine de bu yönde ciddi

bir gelişim göstermesi, çabalaması ve desteklendiğinde doğru bir Allah inancı edinebilecek seviyeye gelmesi oldukça önemlidir.

2-Dini Şüpheler: Dini uyanış aşamasından sonra gencin daha özgür olma isteği, kendisine söylenilenleri olduğu gibi kabul etmeme eğilimi, daha önce dini konularla çelişkili bilgiler verdiğini fark ettiği ebeveynlerine karşı olan güvenin sarsılması, sağlıklı dini eğitim alamamanın verdiği olumsuzluklar, mütedeyyin insan ve dini temsili olan kişilerin bazı uygunsuz tavırları (Hökelekli, 1998, 272-273) gibi birçok sebepten ötürü dini konularda şüpheleri artar ve bir çıkmaza girer.

Bu şüpheler öncelikle dini yaşamın en görünür yansımalarından olan ibadet şekilleri üzerinde toplanırken daha sonra dinin diğer içerikleri mesela deprem, kaza vb. ile masum insanların ölmesi, haksızlık ve adaletsizlikler ve bunlara Allah'ın izin vermesi gibi kader inancı gibi konular üzerine doğru yayılmaya başlar (Peker, 2003, 173). Gencin dini konulardaki şüphesi aynı zamanda cinsel uyarımın yoğun etkisi ile dinin bu konulardaki yasaklamaları da onu ciddi bir çıkmaza götürür.

Gençlerin dini şüpheleri doğal gelişim özelliklerinden kaynaklanabileceği gibi aldığı sağlıksız eğitimden veya yaşadığı kültürel çevrenin etkisinden de kaynaklanabilir. Bu nedenle gençlerin yaşadığı bu şüphe ve çıkmazlar her gençte aynı yoğunlukta yaşanmayabilir. Zira gençlerin aileleri onlara sağlıklı bir din eğitimi verdilerse, sağlıklı bir kültürel çevrede yetiştirilse bu zor süreci daha kolay ve hasarsız atlatacaktır.

Dini şüpheler ve yaşanan çıkmazlar birçok gencin ailesini korkutsa da aslında bunlar doğru yönetilir ve desteklenirse gencin hakiki anlamda doğru ve içselleştirilmiş bir dini inanca ulaşmak için önemli bir rol oynayabilir. O nedenle ailelerin ve gençlerin eğitimlerinden sorumlu herkesin bu süreçte gençlere rehberlik etmesi, doğru ve sağlıklı bilgilendirme ile yönlendirme yapması oldukça önemlidir. Ancak bu şekilde gençler çıkmazlardan ve şüphelerden arınarak dini ve ahlaki inançlarını içselleştirirler aksi halde dini ve ahlaki inançlarından tamamen kopabilirler.

3-Dini İnançların Netleşmesi: Dini ve ahlaki gelişim açısından son süreç ise dini inançların netleşmesidir. Bu süreçte gençlerin anlama, eleştirme, sorgulama şeklinde ortaya koyduğu şüpheleri azalarak zamanla yerini dini inançların netleşmesine bırakmaktadır.

Özellikle gençler tarafından sorgulanan dini bilgiler, kurallar ve yaşantılar eğer doğru ve sağlıklı bir şekilde araştırılıp, desteklenip, çözüme kavuşturulduysa gencin kabul ettiği

dini inancı içselleştirilerek netleşmiş olur eğer tam tersi genç şüphelerini giderememiş ya da olumlu destek alamamış ise dini inançları olumsuz anlamda netleşmiş olur. Tüm bu gelişmelerin ardında okunan kitapların, arkadaş çevresinin, örnek alınan kişilerin ve ailelerin yaklaşımları gibi birçok etken vardır (Hökelekli, 1998, 280-281; Peker, 2003, 174-175).

Genel lise öğrencileri ile imam hatip lisesi son sınıf öğrencileri arasında yapılan bir araştırmada öğrencilerin din algısı, tutum ve davranışlarını aldıkları din eğitiminin olumlu yönde etkilediği açıkça ortaya konmuştur (Hökelekli, 1986, 50-51). Buradan hareketle genellikle imam hatip lisesi öğrencilerinin genel lise öğrencilerine nazaran gerek aileleri gerek arkadaş çevreleri gerekse de okul içinde ve dışında kendilerine örnek aldığı kişilerin dini konulara olumlu bakan, kendilerini destekleyenlerden oluştuğu düşünülürse gençlerin dini inanç ve tutumlarının olumlu anlamda gelişmesine destek olduğu yadsınamaz.

Bir başka araştırmada gençlerin ailelerinin dini inanç ve değerleriyle uyumlu olduklarını (Kılavuz, 1993, 58); başka bir araştırmada ise gençlerin din algılarını en çok anne-babaları yani aileleri sonra da okudukları okul türü yani arkadaş çevresinin aldığını (Ceylan, 2010, 111); diğer iki araştırma yine benzer şekilde liseli gençlerin ailelerinin dini algı ve tutumlarının (Özkarpuzcu, 2019, 163) ve okul dışında aldıkları din eğitiminin kendilerine olumlu katkı yaptığını (Yaman, 2008, 128-129); ortaya koymaktadır

Bu araştırmalarda çıkan sonuçlar gençlerin dini konularda örnek alabileceği aile üyelerinin olmasının, soru, sorun ve şüphelerinin sağlıklı şekilde giderebilmesinin, olumlu dini tutumlara sahip akran çevresinin olmasının, doğru kaynaklardan din eğitimi almasının dini inanç ve tutumlarına olumlu etki ettiğini göstermektedir.

Gençler için dini ve ahlaki gelişimin bir ihtiyaç olması dışında sosyal, ruhsal ve kültürel yanları da vardır. Hangi inanç ve ahlaki değer olursa olsun baskıyla kimseye kabul ettirilip özümsemesi sağlanamaz. Ancak genç kendi iradesiyle ihtiyaç hisseder ve kendisine sağlıklı bir şekilde bu dini ve ahlaki değerler sunulursa bunları kabul eder, özümser ve istediği şekilde faydalanır.

Dini ve ahlaki gelişimin sağlıklı bir şekilde yürümesi gençlerin dine, değerlere ve din eğitimine yönelik tutumlarını olumlu etkileyeceğinden bu konuda ailelerin ve gençlerin yetişmesinden sorumlu olan kişilerin çok dikkatli olmaları gerekir.

1.2. Din ve Algı

Din, insanlık tarihi kadar eski olan yani insanlıkla birlikte var olmuş kurumlardan biridir. Din, insanların dünya görüşlerine, günlük yaşamlarındaki davranışlarına etki eden insan ve toplum yaşamının olmazsa olmazlarından.

Din, insanların bakış açılarına, eğitimlerine ve inançlarına göre değişeceğinden herkesin üzerinde anlaşabileceği tek tip bir din tanımından söz etmek elbette mümkün değildir (Hökelekli, 1998, 69; Peker, 2003, 29). Sözlükte bile din,

“Tanrı'ya, doğaüstü güçlere, çeşitli kutsal varlıklara inanmayı ve tapınmayı sistemleştiren toplumsal bir kurum, diyanet; bu nitelikteki inançları kurallar, kurumlar, töreler ve semboller biçiminde toplayan, sağlayan düzen; inanılıp çok bağlanılan düşünce, inanç veya ülkü, kült” (Din, TDK, 2022) olarak farklı şekillerde tanımlanmaktadır.

Dünya üzerinde var olan her türlü manevi inancın, din kelimesini ifade ederken tercih ettikleri kavramların ortak noktası "gidilen yol, inanç, âdet, bağlılık, kulluk, kutsal" gibi anlamlara gelmektedir. Bütün bu anlamları aynı ancak söylenişleri farklı kelimeler, temelleri insanın iç dünyasında olan ve çeşitli davranışlarla kendini diğer insanlara gösteren sağlam ve evrensel bir olguyu ifade eder (Tümer, 1994, 9/314).

İnsan doğumundan itibaren daha mutlu bir yaşam için ailesine, arkadaşlarına ve çevresine uyum sağlamak durumundadır. Bu uyumlardan biri de doğrudan pozitif bilimlerle bilgi edinemediğimiz görünmeyen âlemle ilgili bilgi ve anlayış kazandıran dini inançlara olan uyumdur. Dinler, ister aşkın bir varlıkla ilişkilendirilsin veya aşkın bir varlıktan bağımsız yaşam felsefesi olarak görülsün yani nasıl tanımlanırsa tanımlansınlar temel amaçları insanların yaşadığı evreni onlara tüm sırlarıyla, özellikleriyle tanıtmak ve ona uyumlarını sağlamaktır. Bu uyum sayesinde insanlar evrende huzura kavuşmaktadır. Dolayısıyla insanların evrenle uyumlarını sağlamaya yönelik giriştikleri bu türden çabalar ne şekilde tanımlanırsa tanımlansın “din” kavramı ile ifade edilebilir. Din, insanların sadece evrene uyumlarını değil aynı zamanda başka hiçbir yerde bulamayacakları bir güven duygusu ve zorluklar karşısında dayanma gücü sağlaması ve kendini aşan şeyleri sevmeye olan ihtiyacını gidermesi (Koştaş, 1995, 70; Özbaydar, 1970, 5-6) bakımından da oldukça önemli ve etkilidir.

Bu kadar etkili ve önemli olan dinin insan yaşamındaki etkisi ve önemi yer yer değişse de varlığını hep bir şekilde sürdürmüştür. Mesela batı toplumlarında sanayi devrimiyle

birlikte sekülerleşmenin de etkisiyle dinin önem ve etkisi azalırken; 2. Dünya savaşı sonrası yaşanan travmaların etkisiyle özellikle de 11 Eylül saldırıları sonrası toplumların dine bakışı, dinin doğru bir şekilde öğrenilmesi ve olumlu yönlerinden faydalanılması konusuna verdikleri önem yeniden artmaya başlamıştır (Bahçekapılı, 2011, 130).

Tarihte belki dini inancı olmayan insanlara rastlanabilir ancak dinsiz toplumlara rastlamak neredeyse imkânsızdır. Bu hem toplumlar tarafından dinin kutsal olarak algılanması hem de dinin toplumda gördüğü önemli işlevler sebebiyledir. Her toplumda dini yaşantının öyle ya da böyle bir şekilde var olması, etkisini değişen oranlarda sürdürmesi insanların aşkın bir varlığa sığınma yani güven ihtiyacının ortak yani evrensel bir duygu olduğunun da açık bir göstergesidir (Özbaydar, 1970, 7). Dolayısıyla din, en az inanan insanlar kadar belki de onlardan daha fazla ortak bir duygu, heyecan ve bir arada olabilmeye katkı sunduğu için toplumlar için de oldukça önemlidir.

Comte'a göre toplumlar incelendiğinde neredeyse aile, din ve devlet kurumlarının olmadığı bir toplum görülmez. Toplumların düzenli ve uyumlu olabilmeleri de bu kurumlar arasındaki dengeli ilişkilere bağlıdır. Toplum düzeninin sağlanmasında önemli rol oynayan kurumlardan olan din, toplu halde yaşayan insanlar için vazgeçilmez bir kurumdur. Çünkü insanların bulunduğu her yer ve zeminde mutlaka din de vardır. Comte, dinlerin çeşitli açılardan incelenmesinin temel amacının da aslında dinin toplumlardaki işlevlerini ortaya çıkarmak olduğunu belirtir. Zira ona göre sosyal düzenin temelinde ve insanların düşüncelerinin merkezinde genellikle din bulunmaktadır (Koştaş, 1995, 69-70). Önemli sosyologlardan bir diğeri olan Durkheim (ö. 1917) da dinin kaynağı olarak toplumu görmüş hatta bir dinin varlığını devam ettirebilmesini toplumun devamına bağlayarak bir bakıma karşılıklı değişim ve gelişimlerine vurgu yapmıştır (Okumuş, 2010, 111-112). Sonuç olarak din hem insanı dolayısıyla toplumu değiştirmekte hem de toplumdan etkilenecek şekilde gelişmekte ve değişmektedir. Zira ilahi dinlerin zaman içerisinde değişim geçirip farklılaşması sonucu yeni peygamberlerin görevlendirilmesi ve yeni dinlerin gönderilmesi bu gerçeğin ispatı niteliğindedir.

Dinlerin gelişim ve değişim süreçlerinde insanların ve toplumların dine olan bakışları ve onu nasıl algıladıkları önem kazanmaktadır. Zira yaşamlarındaki dinin etkisi ve önemi bu algıya göre şekillenecektir. Bu algı gerek toplumun değişimine gerekse de zamana ve

şartlara göre ister istemez değişiklik gösterecek ve her dönemin kendine has, özel bir din bakışının ve algısının oluşmasına sebep olacaktır.

Dinin genellikle geleneksel ve kültürel kodlarla okunarak algılanması ile modern kodlarla okunarak algılanması şeklinde iki farklı ana eğilim vardır. Bunlardan geleneksel ve kültürel algıyla vurgulanan dinin sosyal ve kamusal hayatta varlığını baskın olarak hissettirmesi ve hayatında merkezinde olmasıdır. Günümüzde bu algıya modern çağın etkisiyle arka plana atılan dini koruma hassasiyeti ön planda olduğundan daha çok muhafazakâr din algısı da denilmektedir. Bu din algısıyla temelde modern din algısı dışındaki dini anlayışlar vurgulanmaktadır (Kaya, 2018, 69). Geleneksel ve kültürel din algısına sahip bir insan, günlük yaşamının bütününi dini bir tutumla ele alır. Çünkü bu algıya sahip insanların yaşamlarında kılık kıyafetlerinden, alışverişlerine; sanat ve kültürden, ölüm ve doğumlara; eğlence tarzından, zamana; maddi zevklerden, manevi hazlara kadar birçok hayatın alanına din merkezli olarak bakış açısı söz konusudur (Sarıbay, 1994, 189).

Temel yapılarında gelenek ve kültürün yoğun olarak yer aldığı toplumlarda yaşayan insanlar bütüncül anlayışla akıl ve kalbi bir bütün olarak görürler. Bu anlayışa göre ahlâkın temelinde din vardır ve hakiki kurtuluş da ancak dinle mümkün olabilir. Bu tür toplumlar da insan, toplum ve devlet hayatının her alanında din merkezde olmalı ve ona göre hareket edilmelidir (Yapıcı - Özbolat, 2018, 25-52).

İnsan ve toplum ilişkilerini inceleyen bilim insanları modern dönemle birlikte dinin insan, toplum hayatında ve devlet işlerindeki merkezi etkisini zamanla kaybedeceğini tahmin etmişlerdi. Bu tahmin, önce devletin sonra toplumun en sonrasında da insanların sekülerleşmenin etkisiyle dinden bütünüyle uzaklaşacağına böylece dinin de tarihe karışacağına kadar varmıştı (Güngör, 2006, 148-149). Modern dönemde bilim insanlarının tahminleri kısmen gerçekleşti zira din, modern öncesi döneme göre insan, toplum hayatında ve devlet işlerinde etkisini kaybetti ama hiçbir zaman tarihe karışmadı, yok olmadı. Çünkü modern insan maddi yönden hızla gelişirken manevi yönden kendini tatmin edemedi ve birçok insan dini geleneksel ve kültürel kodlarla yeniden okuma çabasına girerken bir kısmı da farklı dini inanç ve kültürlerle yelken açarak manevi yönden kendini tatmin etme yoluna gitti (Köse, 2015, 6-7; Yapıcı, 2020, 18). Buradan hareketle dinin geleneksel ve kültürel bakış açısıyla algılanması

günümüzde de öyle ya da böyle etkisini devam ettirmesi nedeniyle incelenmeye değer bir konudur.

Diğer bir din algısı çeşidi olan dinin modern bakış açısıyla değerlendirilmesiyle geleneksel ve kültürel bakış açısının tam tersi şekilde insan, toplum ve devlet hayatında dinin etkisinin oldukça az olması kastedilmektedir. Bu anlayışla genellikle geleneksel ve kültürel din algısı dışındaki din anlayışları vurgulanmaktadır. Modern dönem hayatın birçok alanını etkilediği gibi din hayatını da önemli ölçüde etkilemiştir. Zira modern dönemin en önemli gelişmeleri olan bilim ve teknik alanındaki ilerlemeler insanların evren ve din hakkındaki düşüncelerini, dünyaya olan bakış açılarını gözden geçirmeye, yeniden anlamlandırmaya yöneltmiştir (Gökberk, 2012, 222-223).

Modern dönemin dini anlayışta getirdiği en önemli değişiklik genellikle dini anlayış ve yaşama biçimlerinin insan yaşamlarına özel hâle gelmesidir. Bu durum toplumda dinsizliğin artmasından ziyade dinin daha bireysel algılanmasının artmasıyla alakalıdır. Modern din algısında geleneksel ve kültürel din algısının tersine din, eklektik ve senkretik bir bakış açısıyla değerlendirilmektedir (Köse, 2015, 9; Yapıcı, 2020, 28). Bunun yanında modern dönemin insanları manevi tatminlerini sağlamak için kurumsal dinlerden farklı yeni inanç biçimleri de keşfetmişlerdir. Bu yeni inanç biçimlerinde hayata kurumsal bir dinin penceresinden bakma, anlama ve yaşama yerine bireysel manevi tavırlar geliştirerek manevi-ruhsal gelişimi önceleyen Uzakdoğu inançlarına olan merak artarak bu tip bireysel manevi inanışlar artmıştır. Sonuç olarak geleneksellik modernliğin bir nevi aynı potada eridiği yani birbirine eklemlendiği yeni bireysel manevi inanışlar geliştirilerek dini inançlar varlığını sürdürmüştür (Köse, 2015, 7-8). Modern anlayışta her ne kadar din daha çok bireysel hayata özgü olarak algılsa da dinin aynı zamanda toplumsal hayata etkisi ve problemlerin giderilmesinde oynayacağı önemli roller nedeniyle dinin bu yönünden faydalanma devletin seküler yapısı açısından bir sorun olarak algılanmamaktadır. Modern dönemde dinin birey, toplum hayatı ile devlet işlerinde etkisi bariz biçimde azalsa da hiçbir zaman tamamen yok olmamış ve varlığını öyle ya da böyle bir şekilde sürdürmüştür. Mesela insanların ibadet mekanlarına gitme, dini ritüelleri yerine getirme, günlük hayatını dine göre düzenleme gibi hassasiyetleri azalsa da aşkın varlıkla olan ilişkileri bir şekilde devam etmiş özellikle de dinin bireysel hayattaki etkileri manevi merkezli bir çerçevede sürmüştür (Köse, 2015, 16).

İnsan, toplum hayatına ve devlet işlerine dinin ne kadar ve nasıl etki edeceği zamana, toplumlara ve devletlere göre değişmektedir. Tarih incelendiğinde daha önce de ifade edildiği gibi dinin hiçbir dönemde yok olmadığı ama değişen zaman, toplum ve devlet anlayışlarına göre etkilerinin sınırlandığı görülmektedir (Şengül, 2020, 330; Yapıcı, 2020, 13). Özellikle laik/seküler anlayışla yönetilen devletlerde kamu işlerinin yürütülmesinde dinin referans alınmasına soğuk bakılmaktadır (Köse, 2015, 17; Okumuş, 2001, 90-91). Bazı devletler ise farklı bir din-devlet ilişkisi tasarlayarak dini inançlara daha özerk ve sivil bir alan sunarken; diğer bir kısım devlet ise dini toplum ve devlet işlerinden tümüyle arındırarak tamamen bireye özgü bir alana hapsetmiştir (Okumuş, 2001, 92-93).

Modern öncesi dönemde akıl ilahi kaynaklı olduğu düşünülüyordu din ile aralarında mutlak bir uyumun olduğu kabul edilmiştir. Ancak Rönesans'ın başlamasıyla deneye dayalı bilimsel gelişmelerin hızlanmasıyla ulaşılan bilimsel atılımlar ve bu atılımların hayat koşullarını olumlu şekilde etkilemesiyle birlikte insanların din ve aklı farklı algılaması onları birbirinin zıddı olarak görme eğilimleri artmıştır. Hatta rasyonel ve pozitivist bir yaklaşımla akıl, her alana olduğu gibi dini alana da etki edecek onu şekillendirecek merkezi bir konuma yerleşmiştir. Böylece hayatı yönetmenin, doğruları bulmanın, dini inanışları değerlendirmenin yalnızca akıl ile yapılabileceği düşüncesiyle din, toplum hayatından dışlanarak birey hayatına indirgenmiştir (Kahraman, 2015, 168; Perşembe, 2003, 161). Modern anlayışta rasyonel ve pozitivist bir bakış açısıyla din, akılla uyumlu olduğu sürece ve ihtiyaç duyulduğu oranda yararlanılabilecek bir olgu olarak görülmüştür.

İster geleneksel ve kültürel kodlarla isterse de modern kodlarla okunsun insanların hayatlarını kurma mücadelelerinde önemli bir rol oynayan, kendini, yaşadığı dünyayı ve evreni tanıma ve anlamlandırma konusunda pozitif bilimlerin sağlayamadığı bilgileri sunan dinin özellikle araştırmamızın da öznesi olan gençlerin benlik, kimlik, kişilik ve karakterlerini inşa etmeleri açısından da önemli işlevleri vardır (Taş, 2010, 49). Günümüzde küreselleşmenin, gençlerin ilgi duyduğu ve zamanlarının büyük bir kısmını geçirdikleri sosyal medya ortamlarının, film ve oyunların etkisiyle dine bakış açıları değişebilmektedir. Bu durum geleceğin büyükleri olan gençlerin eğitiminden sorumlu herkes için hep merak edilmiş ve araştırmalara konu olmuştur. Zira zamanla değişen bu

bakış açıları doğru şekilde belirlenebilirse gençlerin eğitimleri de buna göre düzenlenebilir ve sağlıklı bir şekilde yönetilebilir.

Değişen, gelişen ve hızla dijitalleşen günümüz dünyasında insanları ve toplumları etkilemek adına yapılan çalışmaların temel noktasını algı kavramı oluşturur. Zira insanları ve toplumları etkilemek, onları istenilen yöne sevk etmek için algılarını yönetmek gerekir. O nedenle algı, günümüzün en önemli kavramlarından biri haline gelmiştir.

Sözlükte “bir şeye dikkati yönelterek o şeyin bilincine varma, idrak” (Algı, TDK, 2022) olarak tanımlanan algı, duyu organları aracılığıyla insanın çevresinden edindiği ve anlamlandırdığı zihinsel verilerdir (Başaran, 2000, 76). Diğer bir ifadeyle algı, hayat tecrübesiyle edindiğimiz duysal verilerin zihnimiz tarafından anlamlandırılması (Fersahoğlu, 1996, 92) sürecidir. Diğer bir tanıma göre ise bireyin çevresindeki soyut ve somut nesnelerle ilgili olarak elde ettiği her duyumsal bilgiye (İnceoğlu, 2010, 68) denir.

Tanımlardan anlaşılacağı üzere bireyin çevresindekiler hakkında duyu organları aracılığıyla elde ettiği verilere daha çok duyum; bu verilerin bireyin zihni tarafından ayırt edilerek yorumlanması, anlamlandırılması yani kişiselleştirilmesine de algı ya da algılama denilmektedir. Çünkü algılama sürecinde gerçekleşen tercih etme, örgütleme ve anlamlandırma duyularla alınan zihinsel verileri yani duyumları kişiye özgü hâle getirerek artık o kişinin zihinsel gücüne dönüştürmüş olur. Böylece algılar düşünmenin de temelini oluşturmuş olurlar (Başaran, 2000, 76; Şimşek vd., 2019, 115; Tutar, 2018, 199).

Algı kavramını günümüzün en önemli kavramı haline getiren yanı aynı zamanda toplumsal ve ruhsal yönünün oluşudur. Çünkü bu yön dışarıdan etkilere açıktır ve rahatlıkla yönlendirilebilir yoksa algının fiziksel yanı konusunda herhangi bir sorun yoktur çünkü insanlar herhangi bir engelleri olmadığı sürece genellikle aynı şeyleri görür, aynı kokuları alır, aynı sesleri işitir (İnceoğlu, 2010, 69). Ancak bu duyumların anlamlandırılması, yorumlanması ve kişiselleştirilmesi tüm insanlar için aynı değildir ve algının çalışmamızı ilgilendiren kısmı da burasıdır. Çünkü her ne kadar algılanan nesneler, durumlar her insan için aynı olsa da onlar hakkında edinilen bilgiler insandan insana değişebilir ve insanlar bu bilgilerle algılanan nesne veya durumları zihninde

anlamlandırır, yorumlar ve nihayetinde kişiselleştirirler böylece her insanın duyuları aynı olsa da o onlarla ilgili algıları farklı olabilir.

Algılanan nesne ve durumlar hakkında doğru, gerçek ve doyurucu bilgiye sahip olmak oldukça önemlidir zira insanın ve toplumun algıları bu bilgilere göre şekillenecektir. Özellikle de toplumların geleceği olan gençlerin her konuda olduğu gibi din konusunda da doğru, gerçek ve doyurucu bilgilere sahip olması bu konuda oluşabilecek yanlış algıları önleyecektir.

Günümüzde medyanın her türüyle gelişmesi insanların, kurumların, şirketlerin ve medya organlarının istedikleri bazı bilgileri kendi arzularına göre sunmalarına bazen gerçekleri gizlemelerine, çarpıtmalarına ve yalanları doğru gibi sunmalarına sebep olabilmektedir. İnsanlar ile toplumları yalan ve yanlış bilgiler üzerinden yönlendirmeye çalışanlar algı konusuna özel önem vermekte ve bu durum insanların algıları üzerinde ciddi olumsuzluklar oluşturabilmektedir. Bu olumsuzluklardan etkilenmemek için yani doğru bir algı için gerçek, güvenilir ve teyit edilmiş bilgilerin olabildiğince çok sayıda duyu organıyla edinilmesi ve akıl süzgecinden geçirilmesi gerekmektedir.

İnsanların ve toplumların din algıları bize, insana ve topluma bakan yönü ile düşünce ve uygulama açısından kurumsallaşmış olan, onların hayatlarını çepeçevre kuşatan, yönlendiren, bir arada tutan (Aydın, 2001, 6) din olgusuna nasıl baktıkları, değerlendirdikleri ve yorumladıkları hakkında önemli bilgiler vermektedir. Eğer toplumları tanımak, analiz etmek, geleceğe sağlıklı şekilde yön verebilmek isteniyorsa özellikle geleceğin toplumunu oluşturacak olan gençlerin din algılarını belirlemek ve ona göre hareket etmek gerekmektedir.

1.2.1. Algıyı Etkileyen Faktörler

İnsanlar bulundukları ortamlarda yer alan nesne ve durumlardan hepsini fark edemezler. Hatta insanlardan bazıları çevrelerindeki nesne ve durumlardan bir kısmını fark ederken bazıları ise bunları hiç fark etmez ancak diğerlerini fark edebilir. Bu durumun birçok gerekçesi vardır. Zira insanların çevrelerindeki nesne ve durumları fark etmeleri, algılamaları ve tepkide bulunmalarını; hayat tecrübeleri, o nesne veya durumla ilgili bilgileri, ilişkileri, bunun yanında karşılaşma anındaki ruhsal durumu, o andaki fiziksel koşullar gibi birçok etken tarafından belirlenir (Başaran, 2000, 76; İnceoğlu, 2010, 86).

Algılarımızı belirleyen birçok etken vardır ancak bu etkenler genellikle iç ve dış etkenler olarak gruplandırılmaktadır. Bu etkenlerden en önemlileri dikkat, tecrübe, ilgi ve ihtiyaçlar iç etkenler; kişilik, nesne ve ortam ise dış etkenler olarak belirlenmiştir (Fersahoğlu, 1996, 95-96; Işık, 2014, 53; Şimşek vd., 2019, 115).

1.2.1.1. Dikkat

Algıları belirleyen iç etkenlerden dikkat, bireyin duyu organları aracılığıyla ulaşabildiği ve bilinçli bir şekilde çevresindeki uyarıcı veya uyarıcılara bilişsel olarak alıcılarını yönlendirmesi olarak açıklanmaktadır (Irak - Karakaş, 2002, 169).

Bir başka açıklamaya göre de dikkat; bireyin duygu, düşünce, tecrübe, bilişsel süreçler ile çevresindeki nesne ve durumlardan gelen uyarıcıları amaç ve ihtiyaçları doğrultusunda seçmesi, odaklanması ve onları yönlendirebilmesi yeteneğidir. Dikkat, bireyin duyu organlarını etkileyen uyarıcılar içinden hangisinin algılanacağını tespit eden en önemli süreçtir (Bakırcıoğlu, 2016, 466; Tutar, 2018, 211). Zira dikkat sayesinde uyarıcılar arasından biri diğerlerine kıyasla daha iyi algılanmakta ve fark edilmektedir. Bu anlamdaki dikkat için aynı zamanda odaklanmış, seçici dikkat veya algıda seçicilik gibi isimlendirmeler de yapılmaktadır (Irak - Karakaş, 2002, 169-170; Tutar, 2018, 196).

Bireyin dikkatinin çevreden gelen uyarıcılar arasında hangisinin üzerinde odaklanacağını hem uyarıcıların özellikleri hem de bireyin kendi özellikleri belirlemektedir. Dolayısıyla burada bireyin ilgileri, ihtiyaçları, hedefleri, beklentileri gibi unsurlar dikkati şekillendirmektedir. Örneğin aç bir insan çevresindeki yiyecek ile ilgili uyaranlara öncelikli olarak dikkat kesilir çünkü o andaki acil ihtiyacı buna yöneliktir. Bir bireyin çevresindeki uyarıcılardan dikkate değer gördükleri yani algıladıkları onun onayladığı veya kendine en anlamlı gelenler olmaktadır. Dolayısıyla bireylerin algılarını değiştirmek veya istenilen hedef doğrultusunda dönüştürmek için onların doğru uyarıcılara dikkatlerinin çekilmesi gerekmektedir (Başaran, 2000, 76; Işık, 2014, 54; Kaypakoğlu, 2010, 27).

1.2.1.2. Tecrübe

Algıları belirleyen iç etkenlerden biri olan tecrübe diğer ifadeleriyle yaşantı, deneyim, bireyin herhangi bir konu hakkında çeşitli şekillerde edindiği her türlü bilgi birikiminin toplamı olarak tanımlanmaktadır (Bakırcıoğlu, 2016, 444).

İnsan hayatında geçmişte yaşanan her şey gelecekte yaşanılacak şeyleri doğrudan veya dolaylı şekilde etkilemektedir. İşte bu geçmişte yaşanan şeyler insanın tecrübesini oluşturmakta ve bu da insanın çevresindeki uyarılardan hangisine dikkatini yoğunlaştıracağını ve onu ne şekilde anlamlandıracağını, yorumlayacağını önemli ölçüde etkilemektedir. Örneğin karşılaşılan bir olay eğer daha önce tecrübe edilmiş bir olayla benzerse daha iyi anlamlandırılabilen ve daha çabuk yorumlanabilmektedir. Yine aynı şekilde karşılaşılan bir kişinin özellikleri daha önce tanınan birinin özelliklerine benzer ise onunla ilişkilendirilip aynı şuna benziyorsun denilerek zihinde kolayca anlamlandırılıp kodlanabilmektedir (Işık, 2014, 59). Dolayısıyla yaşantılar, olgular, nesne ve bilgi birikimlerinden oluşan tecrübeler algı sürecini etkileyen önemli diğer bir iç etkidir.

1.2.1.3. İlgi ve İhtiyaçlar

Algıları belirleyen iç etkenlerden bir diğeri ise ilgi ve ihtiyaçlardır. İlgi ve ihtiyaçlar da bir bireyin çevresindeki uyarıcılardan hangisine yöneleceğini belirleyen dikkat ve tecrübe gibi önemli etkenlerdendir.

İlgi diğer bir ifadeyle alaka, kısaca bir insanın herhangi bir şeye karşı yoğun bir şekilde yakınlık hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Bakırcıoğlu, 2016, 804). İhtiyaç diğer ifadesiyle gereksinim ise, giderilmemiş bir isteğin, arzusun oluşturduğu iç gerilim durumu; bozulan dengenin yeniden kurulmasını sağlamaya yönelten bir güdü olarak tanımlanmaktadır (Bakırcıoğlu, 2016, 685).

Bir insanın ilgisi ve ihtiyacı ne yönde ise çevresindeki ona yönelik olan uyarılara odaklanmaktadır. Dolayısıyla insanların ilgileri, ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmekte ve bu durum da algılarını doğrudan etkilemektedir. Bu noktada insanların algılarının şekillendirilmesi, yönlendirilmesi veya dönüştürülmesi için mutlaka ilgi ve ihtiyaçlarının doğru şekilde belirlenmesi gerekmektedir (Işık, 2014, 61).

1.2.1.4. Kişilik

Algıları belirleyen dış etkenlerden olan kişilik diğer ifadesiyle şahsiyet, günlük dilde bazen karakter, mizaç gibi farklı kavramların yerine kullanılsa da kısaca bireyin kendine özel ve diğerlerinden ayırıcı olan davranışlarının tamamı olarak tanımlamaktadır. Diğer bir tanıma göre ise kişilik, bireyi diğerlerinden farklı kılan fiziksel, bilişsel ve ruhsal özelliklerin toplamı olarak ifade edilmektedir (Cole - Morgan, 2001, 377; Çamdibi, 1994, 24-38; Kulaksızoğlu, 2001, 106; Şimşek vd., 2019, 100).

Tanımlardan anlaşılacağı üzere bireyin kendine özgü özelliklerinden ve deneyimlerinden oluşan kişilik, algılama sürecini etkileyen en önemli dış etkenlerden biridir. Bu yönüyle kişilik bireyin diğer bireylerle kurduğu iletişim biçimlerine ve bireyin kendine biçtiği toplumdaki rollere bağlı olarak algılarını anlamlandırmakta ve yönlendirmektedir. Dolayısıyla bireyin sahip olduğu kişilik özellikleri onun algılarını olumlu veya olumsuz etkileyecektir. Eğer birey olumlu ve nitelikli bir kişiliğe sahip ise bununla paralel olarak algı düzeyi de yüksek olacak bu sayede de algıladıklarını hızlıca anlama, kavrama, yorumlama ve dönüştürme özelliklerine sahip olacaktır. Bu tip algı seviyesi yüksek kişiliğe sahip bireyler yeni durumlara hızlı uyum sağlayabildiğinden ve zor durumlarda hemen pes etmeyip çıkış yolu arayacaklarından belirlenen hedeflere ulaşma noktasında başarılıdırlar (Arkonaç, 2003, 378; Işık, 2014, 64).

1.2.1.5. Nesne

Algıyı belirleyen diğer bir dış etken olan nesne, kendine özgü bağımsız varlığa sahip, duyular aracılığıyla algılanan veya bilişsel olarak incelenen şey (Bakırcıoğlu, 2016, 1068) olarak tanımlanır.

Algıyı belirleyen etkenler açısından baktığımızda nesne, algılanan varlığın özelliklerini içermektedir. Bireyler bulundukları ortamlardaki nesneleri rastgele bir şekilde algılamazlar aksine çevrelerindeki nesnelerden gelen uyaranları algıyı etkileyen iç etkenlere göre derlemekte, toparlamakta ve kendine göre anlamlı olanları seçmektedir (Arkonaç, 2003, 85; Işık, 2014, 69).

Bireylerin algıları belli konularda yönetilmek veya yönlendirilmek isteniyorsa mutlaka çevrelerindeki nesnelerin özelliklerini bireylerin durumlarına uygun şekilde düzenlemek gerekir. Örneğin gençlerin dine yönelik algıları olumlu şekilde yönetilmek istendiğinde kullanılan dilin, üslubun, yaklaşımın, inanç-davranış bütünlüğü gibi durumların

gençlerin ilgisini çekecek şekilde olması gerekir. Aksi halde gençlere sunulan herhangi bir şey örneğin din eğitimi ya da dini-kültürel bir etkinlik ne kadar mükemmel olursa olsun gencin ilgisini çekmeyecek, merakını uyandırmayacak ve ihtiyacını gidermeyecek şekilde sunulursa genç için hiçbir anlam ifade etmeyecektir. Buradan hareketle gençlerin aldığı din eğitimi ile gençlerin din algısı arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu ifade etmek gerekmektedir. Zira gençlerin aldığı din eğitiminde kullanılan dil onlara hitap etmiyor, üslup ve yaklaşım olarak onları merkeze almıyor; ilgi, ihtiyaç ve meraklarını çekmiyorsa; din eğitimi verenler inanç-davranış bütünlüğü sergilemiyor aksine söyledikleri ile yaptıkları arasında zıtlıklar varsa bu din eğitimine muhatap olan gençler doğal olarak dini de olumlu şekilde algılamayacaktır.

1.2.1.6. Ortam

Algıyı belirleyen dış etkenlerin sonuncusu olan ortam, nesnel ve sosyal yönleriyle bazen bireyin ruhsal durumunu da içeren yakın çevre olarak tanımlanmaktadır (Bakırcıoğlu, 2016, 1131).

Tanımdan da anlaşılacağı üzere ortam algının gerçekleştiği alandır. Algının gerçekleştiği sürecin, nasıl bir ruhsal, fiziksel ve sosyal bir ortamda gerçekleştiği önemlidir. Çünkü algılama ortamdan bağımsız şekilde gerçekleşen bir süreç değil aksine ortamın şartlarına bağlı olarak gelişen, değişen veya dönüşen bir süreçtir. Örneğin doğu kültür ortamında normal olarak algılanan bir davranış batı kültür ortamında anormal karşılanabilir çünkü her ikisinin ortam özellikleri, şartları birbirinden farklı olduğundan algılanmaları farklı olabilmektedir. Örneğin ortama fiziksel mekân olarak bakıldığında eğer aşırı gürültülü ve hareketli özelliklere sahipse böyle bir yerde ister istemez belli uyarıcılar gözden kaçabilir veya yanlış algılanabilir. Bu nedenle bireylerin algıları doğru şekilde yönetilmek, yönlendirilmek veya dönüştürülmek isteniyorsa ortamı da bu amaca hizmet eder şekilde düzenlemek gerekmektedir (Işık, 2014, 77).

Gençlerin dini doğru bir şekilde algılamaları, yanlış ve aldatıcı algılara kapılmamaları için bu faktörlerin etkili kullanımı önemlidir. Gençlerin gerek aile içinde gerek okulda gerek sosyal çevrelerinde gerekse diğer ortamlarda yani her nerede olurlarsa olsunlar dini, olumlu algılamalarını sağlamak veya varsa dine karşı olumsuz algıları dönüştürmek istendiğinde bu faktörler algıyı olumlu etkileyecek şekilde

düzenlenmelidir. Mesela gençlerin dini konularla ilgili dikkatlerinin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek şekilde çekilerek tecrübe edinmelerinin sağlanması; yüksek bir kişiliğe sahip olmaları yönünde çaba sarf edilerek din ile ilgili uyarıların gençlere uygun zemin ve ortamda sunulması din algılarını olumlu etkileyecektir.

1.2.2. Algı Türleri

İnsanların çevrelerindeki nesne veya durumları algılama süreçlerinde iç ve dış etkenlerin belirleyici olduğu kadar duyu organlarının da çok önemli yeri vardır. Çünkü bir birey duyu organlarını işe koşmadan çevresindeki nesne veya durumlardan gelen uyarıları alamaz ve dolayısıyla algılama gerçekleşemez. Algılama sürecinde bireylerin tüm duyu organları devrede olabileceği gibi sadece biri veya bir kısmı da devrede olabilir. Ancak her halükârda bu duyu organlarından biri diğerlerine baskın olacaktır. İşte bu baskınlık durumuna göre algı çeşitleri ortaya çıkmakta ve bunlar genellikle simgesel algı, görsel algı, duygusal algı ve seçimleyici algı olmak üzere dört grupta incelenmektedir (Eraslan, 2020, 54; İncoğlu, 2010, 73).

1.2.2.1. Simgesel Algı

Simge, insan topluluklarının aralarında anlaşarak ortak bir anlam yükledikleri herhangi bir nesne, işaret, iz gibi bir şey olarak tanımlanmaktadır. Simgeler aslında insanların doğrudan duyu organları aracılığıyla algılayamadığı duygu, düşünce gibi soyut şeyleri somutlaştırır ve rahatça algılanmasını sağlarlar (Eraslan, 2020, 55). Çünkü simgeler, oluşturuldukları toplulukların insanlarını doğrudan bilişsel sürece yönlendirerek ortak anlamı bulmalarını sağlamaktadırlar (İncoğlu, 2010, 74). Örneğin Türkiye’de kırmızı zemin üzerinde ay ve yıldızı gören herkes bunun bir Türk Bayrağı olduğunu, Türkiye’yi temsil ettiğini anlar ve ona sıradan bir bez parçası gibi değil de her türlü saygıyı hak eder şekilde davranır.

Simgeler genellikle bir topluma özel olanlar ve tüm insanlığın kabul ettiği, kullandığı evrensel olanlar olmak üzere iki türdür (Eraslan, 2020, 55). Örneğin nazar boncuğu evrensel bir simgeden ziyade genelde Türk kültüründe yaygın olarak kullanılan bir toplumsal simge niteliğindedir bunun yanında haçın Hristiyanlığı veya hilalin İslam’ı çağrıştırması ise tüm dünyada kabul gören evrensel bir simge niteliğindedir.

Simgeler, insanların birbirleriyle olan iletişimlerinde de önemli bir rol oynayan araçlardır. Bu araçlar doğru kullanıldığında iletişim sağlıklı ilerlerken yanlış kullanıldığında ise iletişimde ciddi sorunlara sebep olabilmektedir.

Simgesel algı da en önemli etken mesajdır. İnsanların çevreleri aslında mesajlarla kuşatılmıştır (İnceoğlu, 2010, 75). Ancak insan bu mesajlardan ancak kendi ilgi, ihtiyaç ve tecrübelerine göre erişilebilir olanları alabilmektedir. Bu nedenle çalışma konumuz bağlamında ele alırsak gençlerde beklenen etkiyi oluşturabilmek için kullanılan dini simgelerin, onların ilgi, ihtiyaç ve meraklarına göre düzenlenmesi, onların erişebileceği, rahatlıkla anlayabileceği özelliklerde olması gerekmektedir.

Diğer önemli bir nokta da bu mesajların beklenen etkiyi oluşturması için çok sık kullanılmamasıdır (İnceoğlu, 2010, 75). Eğer oluşturulmak istenen etki bir an önce oluşsun diye hedef kitle çok sık ve aşırı tekrar edecek şekilde mesaj yağmuruna tutulursa veya baskı altına alınırsa bu mesajlar bir süre sonra etkisini kaybedecek, sıradanlaşarak hedef kitlenin algı alanı dışına çıkacak veya istenilmeyen bir algıya dönüşecektir.

İnsan zihni genellikle çevresindeki nesnelerden ziyade onların simgelerini tanımaktadır. Eğer bir hedef kitlenin algısı dönüştürülmek veya yönetilmek isteniyorsa simgelerin taşıdığı anlamlara çok dikkat etmek ve en uygun anlamı içeren simgeler üzerinden hareket etmek gerekmektedir (Işık, 2014, 26-28). Zira insanlar gördükleri bir simgeyi olduğu gibi algılamazlar eğer varsa daha önceden o simge ile oluşturulmuş simgesel algı bağlamında o güne kadar edindiği tüm bilgiler ışığında algırlar. Örneğin gökkuşağına simgeleyen renkler yakın zamana kadar yaygın olarak kullanılan ve insanlar tarafından hiçbir şekilde olumsuz algılanmayan bir simge iken son zamanlarda birileri tarafından olumsuz bir topluluk için kullanılmaya başladığından beri insanlar bu simgeyi görür görmez zihinlerinde gökkuşağından bağımsız şekilde o topluluk akıllarına gelmektedir.

Gençlerin din algılarını sağlıklı bir zeminde yönetmek ve yönlendirmek için mutlaka onlar tarafından yanlış anlaşılabilir, farklı yorumlanabilir şekildeki simgelerden kaçınmak gerekmektedir.

1.2.2.2. Görsel Algı

Görsel, görme ile ilgili olan, görmeye dayanan (Görsel, TDK, 2022) anlamına gelmektedir. Bilişsel ve görme yetisi yerinde olan her insan çevresindeki sayısız görsel algı ve uyaranlardan istediklerini algılayabilir. Görsel algı, bir insanın çevresindeki uyaranlardan görme duyusuyla aldığı verileri bilişsel olarak yorumlama ve anlamlandırma faaliyetidir. Görsel algıyı diğer algı türlerinden ayıran temel nokta görme ile bilişsel yorumlama ve anlamlandırmanın eş zamanlı olarak yapılmasıdır (Eraslan, 2020, 61).

Bireyin çevresiyle ilişkisinde ön planda olan duyusu genellikle görmedir. Dolayısıyla bireyin çevresini izlemesi, yorumlaması, anlamlandırması ve algılaması konusunda görme duyusu başat bir rol oynamaktadır (İnceoğlu, 2010, 79).

Her ne kadar görsel algı ilk bakıldığında doğrudan biyolojik bir süreç gibi görünse de arka planda ruhsal özellikler de süreçte etkili olabilmektedir. Zira birey çevresindekileri renk, şekil, cisim gibi açılardan biyolojik olarak görecektir ki bu bir bakıma bakma olayının gerçekleşmesidir. Ancak görsel algının oluşabilmesi için buna ruhsal hatta duygusal özelliklerin de eşlik etmesi gerekir ki burada görme olayı gerçekleştiği gibi görsel algı da oluşabilir (Eraslan, 2020, 61; İnceoğlu, 2010, 79).

Görsel algıyı bireyin bilgi birikimi, kültürü, bilişsel gelişmişliği, duygusal yapısı, beklentileri gibi özellikler etkilediği gibi; çevredeki uyarıcıların özellikleri, uyarıcının önceden bilinmesi, ortamın uyarıcının fark edilmesi için uygun olması gibi birçok özellik de etkilemektedir. Dolayısıyla her durum ve şartta herkesin aynı uyarıcıya karşı aynı şekilde görsel algısının olması beklenemez (Çağlayan vd., 2014, 171; Eraslan, 2020, 62). Örneğin Hindistan'a turist olarak giden biri Hinduların yoğun yaşadığı bir yerde trafiği engellemesine rağmen yol ortasına yatan bir ineğe dokunulmamasını garipseyebilir ancak Hinduların inançları konusunda bilgisi varsa bu durumu yadırgamayacaktır.

Görsel algı, günümüzde sosyal medyanın da yoğun kullanımının ardından özellikle reklam, propaganda, tanıtım gibi alanlarda çok daha önemli hale gelmiştir. Özellikle reklamcılar insanları etkileyebilmek ve reklamını yaptıkları ürünü en iyi şekilde sunabilmek adına hedef kitleye verilecek mesaja uygun renk, resim vb. araçları en uygun kompozisyon içinde sunmaya çabalamaktadır (İnceoğlu, 2010, 80).

Sosyal medyayı yoğun olarak kullanan gençlerin özellikle de dini konularda bu vb. mecralarda yapılan olumsuz görsel algılara karşı bilinçli olması önem taşımakta, öğrencilere dini konularda verilecek mesajların doğru ve sağlıklı bir şekilde iletilebilmesi için onların ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine uygun görsel ve temaların hazırlanması gerekmektedir. Unutulmamalıdır ki insanlar bir olay veya durumda kendilerine sunulanlarda eğer görseller varsa önce onlara dikkat etmekte hatta çoğu varsa yazıları okumamakta doğrudan görseller üzerinden yorumlamakta ve algılamaktadır.

1.2.2.3. Duygusal Algı

Duygusal, duygu ile ilgili olan, hissi, duygularını yoğun şekilde yaşayan, gözü yaşlı, duygululuğu aşırı olan, duygularının etkisiyle hareket eden gibi anlamlara gelmektedir (Bakırcıoğlu, 2016, 512). Algı, yalnızca simge ve görseller üzerinden gerçekleşmez aynı zamanda duygular üzerinden de gerçekleşebilir. Duygusal algı, bireylerin, nesne, olay veya durumlara yönelik geliştirdikleri duygusal özellikleri içermektedir (Eraslan, 2020, 66). Dolayısıyla duygusal algı süreci bireyin bir taraftan nesne ve ortam gibi etkenlerle diğer taraftan da doğuştan getirdiği ve yaşam tecrübesinin şekillendirdiği duygusal özellikleri ile şekillenir (Işık, 2014, 39). Özetle duygusal algı, bireyin çevresindekileri algılama sürecinde tüm etkenlerin yanında duygusal özellik ve tutumlarını da işe koşması olarak ifade edilebilir. Örneğin annesini yeni kaybetmiş birinin izlediği bir program ya da filmdeki anne evlat buluşma sahnesi her ne kadar mutluluk verici olsa da o kişi için üzüntü verici olabilmektedir.

Duygusal algıda verilmek istenen mesaj doğrultusunda uyarıcılar hedef kitlenin duygusal özelliklerine uygun olarak şekillendirilmektedir. Özellikle de hedef kitlede istenilen değişiklik, dönüşüm veya gelişimi sağlamak muhatabın tepkilerine bağlıysa mutlaka burada duygusal algı ön planda olmalıdır. Zira insanların davranışları büyük oranda duygularının etkisinde şekilleneceğinden uyaran mesajlarının duygulara yönelik olarak tasarlanması istenen etkinin oluşturulmasını kolaylaştıracaktır (Işık, 2014, 41).

Duyguların yoğun yaşandığı gelişim evresinde olan gençlerin özellikle dini konularda yapılan olumsuz duygusal algılara karşı bilinçli olmaları önem taşımakta, onlara dini konularda verilecek mesajların doğru ve sağlıklı bir şekilde özümsetebilmek için ilgi,

ihtiyaç ve duygusal beklentilerine uygun şekilde duygusal öğelerle bezenmesine özen göstermek gerekmektedir.

1.2.2.4. Seçimleyici Algı

Seçim, seçme işi, bir veya daha fazla şey arasından belli birini ya da birkaçını seçme, intihap (Seçim, TDK, 2022) gibi anlamlara gelmektedir. Seçimleyici algı ise, bireyin çevresindeki nesne veya durumları kendilerine has özellikleriyle seçerek algılaması anlamına gelmektedir. Bireyler eğitimleri, inançları, değer yargıları, ruhsal durumları ve yaşadıkları sosyo-kültürel çevrenin özellikleri gibi birçok etkenin bileşkesi doğrultusunda çevrelerindeki kendi istek ve ihtiyaçlarına göre seçerek algılarlar (Eraslan, 2020, 71; İnceoğlu, 2010, 81).

Örneğin kışın çok fazla dikkat çekmeyen soğuk içilen bir meşrubat reklamı yazın özellikle de bunaltıcı sıcaklarda dikkat çekebilir. Bu nedenle özellikle de yaz aylarında serinletici içecek ve dondurma reklamlarının artış göstermesi bu algıya en güzel örneklerdendir.

İnsanların çevresi sayılamayacak kadar uyaranla çevrilidir. Bu uyaranların büyük kısmını insanlar fark edemez veya etmezler çünkü çevrelerindeki nesne ve durumlara karşı mutlaka seçici olmak durumundadırlar. Aksi halde seçici olmasalar her uyarana algılamaya kalksalar insan beyni ciddi bir karmaşa yaşar, yorumlama ve anlamlandırma yapamaz ve sonuç olarak da hiçbir uyarana karşı doğru bir tepkide bulunamazlar (Odabaşı, 2009, 177).

Özgürlüğü seven kendi isteklerine göre hareket etmeyi önemseyen gençlere dini konularda verilecek mesajların onlar tarafından tercih edilebilecek nitelikte olması için ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine uygun şekilde sunulmalıdır.

1.2.3. Din, Din Algısı ve Dindarlık

Din, din algısı ve dindarlık zaman zaman birbirine karıştırılan bu nedenle de yanlış anlamalara sebep olan önemli kavramlardır. O nedenle öncelikle bu kavramları açıklamak konunun anlaşılması bakımından önemlidir.

İnsanoğlu dünyada var olduğundan beri tarihin hiçbir döneminde dini inançlardan, bir şeylere bağlanma ihtiyacından uzak olmamıştır bu onlar için hep giderilmesi gereken bir ihtiyaç olmuştur. Zaman zaman inançsız insanlara rastlansa da asla inançsız toplumlara

rastlanmamıştır. Neye bağlanılırsa bağlanılsın neye inanılırsa inanılsın bu inançlara genel anlamda din denildiğini düşünürsek tam da bu noktada dinin insanlık tarihinin her döneminde hem inanan insanın hayatına hem de sosyal hayata etki eden önemli bir güç olduğunu söylemek abartı olmayacaktır.

Adı her ne olursa olsun bir dinin, inananlarının uyması gereken kurallar bütününden oluştuğunu biliyoruz. Yani hangi ismi taşırsa taşırsın din, inananlar için aynı kuralları içerir, tektir ve değişmez. Örneğin İslam dini dünyanın neresinde olursa olsun nerede bir inanan varsa hepsi için aynı temel kuralları içerir, değişmez ve tektir bu diğer dinler içinde geçerlidir.

Din algısı ise, dine inansın veya inanmasın birey veya toplumların bir dinin kurallarını, kutsal kitabını, peygamberini ve inanç sistemi gibi boyutlarını nasıl gördüklerini, anladıklarını ve yorumladıklarını ifade eden bir kavramdır. Yani bir bakıma din algısı, dinlerin toplumların hafızalarında aldığı biçim ve bu biçimin insanların bilişsel dünyasına sonrasında da davranışlarına yansımasıdır. Din algısı aniden ve tesadüfen oluşmaz onlar da insanların diğer nesne ve durumları algıladıkları gibi yetiştikleri çevre, aldıkları eğitim ve bakış açıları gibi çok çeşitli etkenlerin ışığında şekillenmektedir. Dolayısıyla din algısı kısaca insanların tecrübe ettikleri veya gözlemledikleri dini içerikli etkinliklerin, bilgilerin yorumlanması ve anlamlandırılması sürecidir. Bu süreçte de insanların ebeveynlerinden, öğretmenlerinden ve çevresinden din ile ilgili edindiği bilgilerin, gözlemlerin, yaşantıların tümü din algısını olumlu veya olumsuz etkileyecektir.

Din tek, değişmez olsa da din algısı toplumdan topluma hatta bir toplum içindeki insandan insana bile değişebilir. Yani kısaca din nesnel; din algısı ise öznel. O nedenle insanların yanlış, sorunlu din algılarına bakarak dinin kendisini yargılamak doğru bir yaklaşım değildir. Çünkü insanların bazıları dinin bir kuralını kendi şart ve durumlarına göre yorumlayıp yanlış uygulayabilir. Bu dinin de bunu onayladığı anlamına gelmez. O nedenle din ile din algısını birbirinden iyi ayırt etmek gerekir. Günümüzde maalesef bu konuda bilerek veya bilmeyerek Müslümanlar üzerinde ciddi algılar oluşturulmaktadır. Mesela bazı terör grupları eylemlerini İslam dini adına yaptıklarını belirterek yaptıkları zulmü, işkenceyi veya katliamları sanki İslam dini onlara emrediyormuş gibi sunmakta; İslam dinini iyi bilmeyen, tanımayan insanlar da İslam'ı bu sunulanlar üzerinden yanlış algılayıp, yargılamaktadır.

İnsanların din algılarını tespit etmek o insanların yaşadığı toplumun din konusunda neler hissettiklerini bilmek demektir. Bunu bilmek demek toplumun dini hayatını, dine bakışını, din merkezli olarak sunulan hizmetlerin olumlu veya olumsuz yanlarını, bu konularda yapılan takdir veya eleştirileri de bilmek demektir. Bunları bilmek de konuyla ilgili her sorumluluk sahibi kişiye toplumda ortaya çıkan veya çıkabilecek din merkezli sorunların çözümü noktasında ciddi kolaylıklar sağlayacaktır. Ayrıca değişmeyen tek şey değişimin kendisidir anlayışı gereği insanların da dolayısıyla toplumların da her konuda olduğu gibi zamanla din konusunda da algıları değişecektir. Bu değişen algıları tespit etmek özellikle de çalışmamızın öznesi durumundaki gençlerin din algılarını belirlemek din konusunda toplumun ne yöne evrileceği noktasında ciddi ipuçları verecek ayrıca sorun veya sorunlar varsa bunların çözümü için de ciddi fırsatlar sunacaktır.

Dindarlık kısaca bir bireyin inandığı dini yaşaması demektir. Yani bireyin yaşamını dinine göre düzenlemesi ve dinin gereklerini yerine getirmesi olarak tanımlanabilir (Göcen, 2020, 21). Dindarlık da din algısı gibi tek değildir. Yani inandığı dini yaşama bakımından insanlar kişisel özellikleri ve din algıları gibi sebeplerle birbirlerinden farklılaşırlar. Bu nedenle belki de sayılamayacak kadar dindarlık çeşidi vardır denilebilir. Örneğin bir Müslüman kendini sadece Ramazan'da oruç tuttuğu için bile dindar kabul edebilir. Bir diğeri ise Ramazan'da oruç tutup, Cuma namazlarını kaçırmasa bile günlük namazlarını aksattığı için kendini dindar kabul etmeyebilir. Kısacası dindarlık da din algısı gibi kişiden kişiye değişen, görecelilik ifade eden bir kavramdır.

Din algısı gibi dindarlık da zaman zaman din ile birbirine karıştırılmakta ve yanlış anlamalara sebebiyet vermektedir. Halbuki nasıl din algısı ile din farklı şeyler ise dindarlık ile din de birbirinden farklı anlamları olan kavramlardır. Zira din inanç, ibadet ve ahlak ilkelerini içeren bir kurallar bütünü; dindarlık ise bu kuralların inanan insanın yaşamında düşünce ve davranışlara yansımalarıdır. Dini kuralların inanan insanın yaşamına yansımaları için küçük yaşlardan itibaren dini kuralların sağlıklı ve doğru şekilde öğretilmesi, örnek olunarak dini uygulamaları yapmasının sağlanması ve bunları içselleştirmesi gerekmektedir. Aksi halde din eğitimi almayan, dini yaşantısı olmayan bir çevrede yetişen, çevresinde dini uygulamalara şahit olmayan biri dini de dindarlığı da olumsuz ve yanlış şekilde algılayacaktır.

Çalışmamızda gençlerin dindarlıkları ya da dindarlık dereceleri değil de dinleri nasıl gördükleri, yaşamlarında dine ihtiyaç duyup duymadıkları; dini, yaşamları için gerekli görüp görmedikleri gibi konulardaki düşüncelerini yani din algılarını belirlemek amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın temel amaçlarından biri de gençlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine göre din eğitimlerini düzenlemek varsa hata veya eksikler giderilmesine katkı sunmaktır.

1.3. Değer ve Değer Yönelimleri

Değerlerin araştırma konusu yapılması hem farklı kültürleri tanıma hem de insanların yaşamlarını anlamada önemli bir yöntem olarak son zamanlarda sosyal bilimciler tarafından kullanılmaktadır. Bireysel olarak bakıldığında kişilerin davranışlarını, tutumlarını, inançlarını ve kendileri için neyin önemli olduğunu anlamamızda değerler kilit bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Değerlere kültürel olarak bakıldığında ise çeşitli kültürlerin diğer kültürlerden ayrılan yapılarını ve kültürel grupların değer yargılarını anlamak açısından da oldukça önemlidir (Roy, 2003, 1-2). Tüm bu sebeplerle değerler, başta sosyoloji, psikoloji ve eğitim bilimleri gibi sosyal bilimler alanında yapılan bilimsel araştırmaların temel konularından biri haline gelmeye başlamıştır (Turan - Aktan, 2008, 228).

1918'de ilk kez sosyal bilimler alanında kullanılmaya başlanan “değer” kavramı (Bilgin, 1995, 83), kullanıldığı alana göre bir içeriğe sahip olmaktadır. Yani değerler; ahlakî bir alanda kullanıldığında ahlakî, ruhsal durumla ilgili bir alanda kullanıldığında ruhî, sanatsal ya da estetik alanda kullanıldığında ise sanatsal, bilim alanında kullanıldığında ise bilimsel bir değer vb. ifade etmektedir (Hançerlioğlu, 1996, 84).

Bir toplumun temel dinamiklerini etkileyen tecrübeler zamanla o toplumun kültürünü ve değerlerini oluşturup yansıtmaktadır. Toplumsal yapıda zamanla oluşabilecek değişimlerle birlikte bazı ihtiyaçlar da doğal olarak ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla bu ihtiyaçların karşılanması içinde toplumda bazı değerlerde aşınmalar, değişiklikler meydana gelebilmektedir (Kuşdil - Kağıtçıbaşı, 2000, 60). Toplumların kendilerine özgü kültürel yapıları olduğu gibi kültürlerin de kendilerine özel değer yargıları vardır. Bazı değerler bazı toplumlarda ortak olarak benimsendiği gibi, aynı değerler farklı toplumlarda farklı bir öneme sahip olabilmektedir (Aydın, 1994, 253).

Günümüzde hızla gelişen iletişim ve teknolojinin bir sonucu olarak dünyanın birbirinden çok uzak toplumlarının bile artık iç içe geçtiği inkâr edilemez bir gerçeklik olarak karşımızda durmaktadır. Küreselleşme olarak da adlandırılan bu durum birçok alanda önemli değişimler meydana getirmektedir. Küreselleşme süreci, insanlara ve toplumlara sosyo-kültürel vb. açılardan birçok faydalar sağlamakla birlikte maalesef bazı sorunları da beraberinde getirmektedir (Zengin, 2017, 433). Küreselleşmenin getirdiği önemli değişimlerden biri de değerler alanındadır ki, küreselleşme kendi oluşturduğu değerleri, toplumların kendi değerleri yerine sunmaktadır. Bunun bir etkisi olarak da değerlerin anlam ve içeriğine dair değişimler olmakta güven, saygı, adalet, gibi olmazsa olmaz temel değerlerin önemi ya azalmakta ya da bunlara yüklenen anlamlarda değişimler olmaktadır. Bunun yanında insan hakları, özgürlük gibi bazı değerlere olan vurgu ise artmaktadır. Tüm bu gelişme ve değişimler karşısında ise toplumlar, bir değerler karmaşası yaşamaktan kendilerini kurtaramamaktadır (Arabacı, 2007, 301; Zengin, 2017, 433).

Kişilerin sahip oldukları değerler, onların zihinsel düşünme biçimlerinin de temelini oluşturan öğelerin başında gelmektedir. Değerler aslında birbirlerinden bağımsız değil aksine birbirleriyle oldukça ilintilidir. Ancak kişilerin sahip oldukları değerler arasında karmaşa değil aksine bir uyum olmalı ki kişi çevreye uyumlu biri olabilsin, tutarlı ve duyarlı davranışlar sergileyebilsin (Özensel, 2003, 228).

Değerler alanında yaşanan uyumsuzluk en çok da toplumların geleceği olan genç nesilleri etkilemektedir. Gençler, böylece büyüklerinden çok daha uyumsuz ve zor bir durumla karşı karşıya kalmaktadır. Çünkü onlar yalnızca ebeveynlerinin ve kendi toplumunun değil aynı zamanda küreselleşmenin de etkilediği bir nesildir. Bu bağlamda gençlerin yetişmesinden sorumlu olan aile, okul ve toplumun görevlerinde de önemli değişimler kaçınılmazdır. Özellikle daha kontrol edilebilir bir ortam olan ve doğrudan gençlere etki eden eğitim alanında gençlerin ihtiyaçlarına yönelik onların dünya ile rekabet etmesini, etkileşim ve iletişimlerin de özgüvenli olmalarını sağlayacak değerlerle donanmalarını sağlayacak şekilde eğitim programlarının düzenlemesi gerekmektedir. Yaşanan bu değişimler ister istemez değerlerin yeniden ele alınması gerektiğini ve özellikle de gençleri değerlerle donatmanın ne kadar önemli olduğunu gözler önüne sermektedir (Zengin, 2017, 433).

Çalışmamızın öznesi olan gençlerin bu karmaşık durumdan en az hasarla kurtulabilmeleri için onların yetişmesinden ve eğitimlerinden sorumlu herkese önemli görevler düşmektedir. Bunun için de öncelikle gençlerin değerlere bakışlarını belirleyip yönelimlerini tespit etmek ona göre de eğitimlerini düzenlemek en mantıklı çözüm olarak önümüzde durmaktadır.

1.3.1. Değer Tanımı

Değer kavramının herkes tarafından kabul gören ortak bir tanımının yapılması diğer birçok soyut kavramda olduğu gibi oldukça zor bir durumdur. Özellikle, insanı merkeze alan ve konu edinen her bilimsel disiplinin bu kavrama atıf yapıyor olması (Parrillo, 2008, 989) yani her alanın değer kavramını kendi bakış açısına göre ele alıp açıklaması ve değerlendirmesi ortak bir tanım yapmayı zorlaştırmaktadır. Ayrıca aynı disiplin içinde bile değer kavramının farklı kavramlarla ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılması da ortak tanımı zorlaştıran bir diğer etkidir (Zengin, 2017, 433). Her ne kadar ortak tek tanımda anlaşılamasa da değer kavramıyla ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan birine göre değer, bir nesne, durum veya herhangi bir şeye ruhî, ahlâkî, estetik ve sosyal açılardan verilen önem, kıymet; kişi veya topluma göre herhangi bir şeyin niteliği demektir (Bakırcıoğlu, 2016, 432). Diğer bir tanıma göre ise herhangi bir şeyin önem derecesini anlamayı sağlayan soyut ölçüdür (Ünlü - Ünlü, 1992, 75). Bir başka tanıma göre ise de kısaca istenilen, olay ve durumlarla ilgili insanların tutumu anlamına gelmektedir (Aydın, 2010, 16).

Her ne kadar genellikle “değer” ile “değerler” birbirini yerine kullanılan kavramlar olsa da temelde farklı şeyleri ifade etmektedir. Zira değerler, kişinin davranışlarını belirleyen, onlara yol gösteren bir kılavuz olarak tanımlanmaktadır (Zengin, 2017, 433). Yani değerler, var olan şey, imkân, kılavuzlardır; değer ise bir şeyin kıymeti; önemi, özelliğidir (Özen, 2012, 168). Buradan değerlerin genel anlamda birçok kişi tarafından kabul gören ilkeler olduklarını değer in ise daha çok öznel bir nitelik taşıdığını anlamaktayız. Dolayısıyla genel kabul görmüş değerler, herkese göre değişmese de değer, kişiden kişiye, durum ve şartlara göre değişebilir. Örneğin yazın çok susamış ve etrafında su bulamayan Afrika’nın çöllerinde yaşayan bir insan için su birçok kıymetli madenden daha değerlidir. Ancak aksine su ihtiyacı olmayan veya olsa da ona kolaylıkla ulaşan biri için su birçok kıymetli madenden daha değerli değildir. Yine bir

çocuk için çok değerli olan bir oyuncak bir yetişkin için hiçbir değer ifade etmeyebilir (Bakırcıoğlu, 2016, 432). Ancak doğruluk, dürüstlük, güven, sevgi, saygı gibi neredeyse tüm toplumlar tarafından kabul görmüş ve üyelerinin sahip olmalarını istedikleri değerler ise genel ilkelerdir; kişiden kişiye veya toplumdan topluma değişmezler.

Değer kavramını bir kişinin bir nesneyi diğer nesnelerden farklı veya üstün görmesine sebep olan özellik olarak açıkladığımız da o kişinin bir nesneye farklı bir değer verdiğini anlıyoruz demektir. Örneğin arabasına çok değer veren biri arabasını diğer elde edebileceği eşyalardan farklı olarak düşünmekte ve yorumlamaktadır. Burada ifade ettiğimiz “farklı” kelimesi özellikle dikkat çekicidir zira değer duyuşsal olarak ancak fark etme ile başlamaktadır. Eğer herhangi bir şeye diğerlerinden farklı bir değer yüklediyseniz artık o şeye farklı gözle bakmaya, öncelik vermeye, onu tercih etmeye başlamışsınız demektir. Bu da sizin için o şeyin özel bir değer olduğunu ifade etmektedir (Bacanlı, 2015, 1/23).

Değerler, kişilerin düşünme tarzını, hareketlerini, kişisel ve sosyal hayatlarını yönlendirmektedir. Bu açıdan bakıldığında değerler, toplumların sosyal yaşamlarını düzenlemeye, dengelemeye kişilerarasındaki bağı güçlendirmeye destek olmaktadır.

Günümüz toplumlarının küreselleşen dünyasında özlerini kaybetmeden geleceğe güvenle bakabilmeleri; bir yandan da günümüz dünyasının yeni değerlerini özümseyebilmeleri gelecek nesilleri öncelikle kendi öz değerleriyle donatmalarıyla mümkün olacaktır. Zira ancak kendi toplumunun temel değerlerini özümsemiş bir gençlik, evrensel değerlere de küreselleşmenin etkisiyle oluşan yeni değerlere de kendi değerleriyle uyduğu oranda uyum sağlayacak ve özünü kaybetmeden yeniliklere açık olarak geleceğe güvenle bakabilecektir.

Bu anlamda gençlerin değer yönelimlerini anlamak, belirlemek büyük önem taşımaktadır. Çünkü gençlerin değer yönelimleri iyi tespit edilebilirse buna göre yönlendirmeler yapılarak, eğitimleri düzenlenerek varsa sorunlar, eksikler giderilerek kendi toplumunun değerleriyle donanmış ama yeni evrensel değerlere de açık, uyumlu nesiller yetişmiş olacaktır.

1.3.2. Değer Yönelimleri

Yönelim sözlükte yönelme; kişinin durumunu veya bulunduğu konunun durumunu başka yerlere göre belirleme; kişinin, karmaşık ve sıkıntılı durumlara karşı belirlediği tutum; kişinin bulunduğu yer ve zamanın, kendisinin ve çevresindekilerin bilincinde olması durumu (Yönelim, TDK, 2022) gibi ifadelerle tanımlanmaktadır. Yönelim kelimesinin anlamından hareketle değer yönelimi ifadesiyle de bireyin yaşamında hangi değerleri önemsendiği, özümsemiği ve hangi değerlere olumlu tutum sergileyerek yaşamında bunlara göre davranma eğilimi gösterdiği anlaşılmaktadır.

Günümüzde değer yöneliminin belirlenmesinin ve bu konularda yapılan araştırmaların artması değerlerin yeniden keşfediliyor olmasından değil aksine her zamankinden daha çok değerlere özellikle de evrensel ve toplumların benimsediği değerlerin yaşatılmasına ihtiyaç hissediliyor olmasından kaynaklanmaktadır. Günümüz modern toplumların çoğu bilim ve teknikte ilerlemesine görünürde kültür ve medeniyette gelişmesine rağmen maalesef insanî değerler noktasında bırakın ilerlemeyi maalesef gerilemiştir (Arslan - Yaşar, 2007, 9-11; Zengin, 2017, 435). Bu nedenle büyük bir değişim ve dönüşüm geçiren dünyanın yeni oluşan şartları, gençlerin değer yönelimlerini belirlemeye ve bu yönde eğitimlerini kurgulamaya toplumları âdeta zorlamaktadır.

Gençler, ait oldukları toplumun değerlerinin devamını ve gelecek nesillere aktarılmasını sağlayacak en önemli araç görevi görmektedir. Gençlerin bu görevi sağlıklı bir şekilde yerine getirmeleri ise ancak bu değerleri kendilerine özgü şekilde içselleştirmelerine bağlıdır. Gençler, dünyanın içinde bulunduğu dönüşümün etkisiyle oluşturdukları kendilerine has yaşam tarzlarıyla birlikte değerleri yorumlayıp içselleştirerek geleceğe taşımaktadır. Bu nedenle küreselleşmenin ve sekülerleşmenin hala etkilerini bir şekilde devam ettirdiği ve değerlerin dönüştüğü böylesi bir zamanda gençlerin değer yönelimini, hangi değerlerin düşünce ve davranışlarına etki ettiğini belirlemek önem kazanmaktadır.

Özellikle kimlik ve karakter gelişiminin oturmaya başladığı bir zaman dilimi olan gençlik, insan hayatının en verimli olan dönemine yön vermesi, ufuk çizmesi açısından da önemlidir. Birçok alanda olduğu gibi dünyaya bakış açısıyla da büyük değişim ve dönüşüm geçiren gençler, bu dönemde dini inançlarını, bilgilerini sorguladığı gibi değerlere bakışlarını da sorgular, kimlik ve karakter gelişimine en uygun değerleri belirleyerek düşünce ve davranışlarına yön verirler.

Beş duyu ile bilinmeyenler var olsa da bilgi alanımıza giremez ve ispat edilemezler dolayısıyla değerler gibi öznel olan kişiden kişiye değişen unsurlar eğitimin dışında kalmalıdır anlayışını savunan pozitivizm ve sekülerizmin etkisiyle geçmişte eğitim anlayışının temelini oluşturan değerler zamanla eğitim alanındaki etkisini kaybetmiştir (Kenan, 2007, 29). Ancak bu anlayışla yetişen gençlerin gerek yaşadıkları toplumun değerlerinden gerekse de evrensel değerlerden yoksun şekilde yetişmeleri ciddi sorunlara sebep olmuş ve çözüm için hızla bu anlayış terk edilmeye başlanmıştır.

Değerlerin yeniden eğitim alanındaki önemi günden güne artarken müfredatlarda da yer almaya başlamıştır. Hatta ülkemizde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017 yılında yaptığı basın açıklamasında okullarda uygulanacak adalet, sabır, sorumluluk gibi on kök değer belirlemiştir (MEB Basın Açıklaması, 2017, 8). Bu olumlu gelişmelere rağmen değerlerin öğrenilmesi, özümsemişi ve yaşatılmasında önemli roller üstlenen okullarda uygulanan eğitim, gençlerin kimlik ve karakterlerini sağlam bir zemine oturtacak şekilde yeterliğe sahip değildir. Her ne kadar müfredatlarda değerlere açıkça atıflar yapılsa da okullarda öğrencilere daha çok bilgi yüklemekle yetinilmektedir. Bilim ve teknolojinin hızla gelişmesine karşın aynı oranda insan yaşamında değerlerin öneminin hızla azalması yalnızlaşma, bunalım, manevi yoksunluk ve yaşamdan lezzet alamama gibi birçok sorunu da beraberinde getirmektedir (Zengin, 2017, 436).

Değer yönelimi zaman ve şartlara göre değişebilen özelliktir. Değer yönelimindeki bu değişimler genellikle insanların olumsuz gördükleri davranışlarını düzeltmeye yönelik çabalarının bir sonucudur. İnsanlar yaşamlarında kendileri için önemli gördükleri değerleri; bilgileri, tecrübeleri, çevrelerinde gördükleri olumlu ve olumsuz yansımaları dikkate alarak bir önem sırasına koyarlar. Eğer bu sıralamayı sağlıklı yapamazlarsa bir ikilem, uyumsuzluk yaşayacak nihayetinde maalesef bir kimlik ve karakter bunalımına girecektir. Bu sorunu aşmak için ise insanların değer yönelimlerini ancak eğitimlerine, içinde bulundukları toplumlara, kimlik ve karakterlerine uygun şekilde değiştirmekle mümkün olacaktır.

Günümüzde geleceğin büyükleri olan gençler arasında artık sıradanlaşmaya başlayan şiddet, kötü alışkanlıklar, saygısızlık, olumsuz cinsel yönelimler, sorumsuz tavırlar gibi sorunlar (Kagan, 2001, 50), bunlardan rahatsız olan herkesi tedbir alma konusunda acı bir uyarı niteliği taşımaktadır.

İşte bu gibi olumsuzluklardan ötürü hızla gerçek hayattan kopan ve giderek toplumdan uzaklaşan geleceğin büyükleri olan gençlerin değer yönelimlerini belirlemek bu konuda onları ihtiyaçlarına göre beslemek giderilmesi gereken acil bir ihtiyaç olarak karşımızda durmaktadır.

1.3.3. Değerlerin Sınıflandırılması

Bireyin düşünce ve davranışlarını yönlendiren değerler sayılamayacak kadar çoktur. Bu kadar çok olan bir şeyin herkesin üzerinde anlaşacağı ortak tanımını yapmak ne kadar zor ise belli kategorilere ayırmak da bir o kadar zordur. Çünkü değerler bakış açısına göre çok farklı şekillerde sınıflandırılabilirler. Mesela değerler, sosyal, bilimsel, ahlakî, dini, estetik, ekonomik şeklinde sınıflandırılabilirdiği gibi evrensel, yerel, temel, modern, kültürel, geleneksel veya içkin, aşkın ya da maddi ve manevi değerler şeklinde de sınıflandırılabilir (Güneş, 2015, 1/4).

Konuyla ilgili alan yazın tarandığında dünya üzerinde genellikle bilinen ve kullanılan değer sınıflamalarının Spranger, Rokeach ve Schwartz’a ait olduğu görülmektedir (Agle - Caldwell, 1999, 332-333).

Değerlerin sınıflandırılması ilgili çalışmalardan ilkinin Spranger yapmıştır. Bu çalışmasında Spranger, değerleri “sosyal, ekonomik, bilimsel, dini, estetik ve politik” olmak üzere altı gruba ayırmıştır. Spranger, daha sonra bu konuda araştırma yapanlara da örnek olmuş ve genellikle değerleri bu şekilde sınıflandırmak standart hâle gelmiştir (Güngör, 2000, 84). Erol Güngör ise kendi çalışmasında bu altı değere ek olarak “ahlâki” değer grubunu ekleyerek yedi gruba ayırmış ve çalışmasında uygulamıştır (Güngör, 2000, 85).

Değerlerin sınıflandırılması konusunda çalışmalar yapan bir diğer isim olan Rokeach ise değerleri “amaç ve araç değerler” olarak iki ana grupta incelemiştir. Amaç değerler, insanların ve toplumun ulaşmak istedikleri eşitlik, öz saygı, başarı gibi değerleri ifade eder. Araç değerler ise amaç değerlere ulaşmayı sağlayan “nezaket, dürüstlük, mantık” gibi değerlerdir (Güngör, 2000, 85).

Rokeach, amaç değerleri de kendi içinde “kişisel” yani “iç huzuru, öz saygı” gibi ben merkezli değerler ve “sosyal” yani “eşitlik, kardeşlik ve barış” gibi biz merkezli değerler olmak üzere iki alt grupta incelemiştir. Araç değerleri de aynı şekilde kendi içinde “ahlâki” yani affedici, yardımsever gibi uyulmadığında insanı huzursuz eden

değerler ve “kişisel yetkinlik” yani “otokontrole sahip olma, mantıklı olma” gibi uyulmaması halinde insanı yetersiz hissettiren değerler olmak üzere iki alt grupta incelemiştir (İmamoğlu - Aygün, 1999, 2).

Değer sınıflandırma çalışması yapan isimlerden bir diğeri olan Schwartz ise değerleri “bireysel” yani “başarı, zevk alma ve özyönelim” gibi bireysel özellikleri ön plana çıkaran değerler ve “toplumsal” yani “güvenirlilik, yardımseverlik ve evrensellik” gibi toplumsal özellikleri ön plana çıkaran değerler olmak üzere iki ana grupta incelemiştir (Schwartz, 1994, 38).

Her ne kadar değerlerle ilgili böyle farklı sınıflandırmalar yapılıyor olsa da herhangi bir toplumda zaman ve şartlara göre hangi değerın daha öncelikli ve önemli olduğu her zaman tartışma konusu olacaktır. Yaşanan toplumsal olaylara bağılı olarak şartların değışmesiyle birlikte değerlere verilen önemde de değışiklikler mutlaka olacaktır. Bir kişi belli bir toplumsal durumda önem verdiğı bir değere başka bir durumda hiç önem vermeyebilir. Mesela barış ortamında demokratik ve bireysel özgürlükler sınırlandırılmaz ve öncelik tanınırken; bir savaş durumunda ise gerekli hallerde demokratik ve bireysel özgürlükler sınırlandırılır, güvenlik ile ilgili değerleri ise ön plana çıkarılır (Özensel, 2003, 235-236).

Günümüzde küreselleşmenin de etkisiyle toplumlar çok hızlı bir değışim ve dönüşüm geçirmektedir. Dolayısıyla toplumların ve insanların değer dünyalarında da ciddi değışimler meydana gelmektedir. Buna günümüzde yaşanan toplumsal değışim ve küreselleşmenin etkisiyle geleneksel değerlerin hızla yerini yeni değerlere bırakmasını örnek olarak verebiliriz. Mesela kanaatkârlık değeri eskisi kadar rağbet görmeyen bir değere dönüşürken onun yerine girişimcilik rağbet gören bir değere dönüşmüştür (Turgut, 2010, 7). Değerler alanında çok hızlı bir dönüşümün gerçekleştiğı günümüzde hiçbir aile veya toplum sorumlulukları altındaki evlatları bu değışimi yok sayarak yetiştiremez. Ancak yapılması gereken en önemli şey geleneksel değerlerle yenilikçi değerler arasında uzlaşma sağlayarak dengeli bir değerler sistemini özümsetmeye çalışmak olmalıdır (Meydan vd., 2015, 151).

Toplumların geleceklerine güvenle bakabilmeleri için geleceğin büyükleri olan, dinamik yapıları nedeniyle yaşanan değışimlerden hızlı şekilde etkilenen gençlerin, hangi değerleri öncelikle ve önemsediklerini tespit edip ona göre sağlıklı bir değer dünyası inşa edebilmeleri için eğitimlerini buna göre düzenlemeleri gerekmektedir.

1.3.4. Değerler Eğitimi

Değer merkezli yapılan araştırmaların günümüzde hızla artması daha önce de belirttiğimiz gibi değerlerin yeniden keşfediliyor olmasından değil aksine insanların ve toplumların her zamankinden daha çok değerlere ihtiyaç hissetmesindendir. Bu nedenle insan davranışlarını etkileyen ve yönlendiren önemli olgulardan biri olan değerlerin öğrenilmesi ve özümsemişi günümüzde hiç olmadığı kadar insanlar ve toplumlar için önemli hale gelmiştir. Günümüz toplumlarının çoğu her ne kadar bilim ve teknikte çok ileri seviyelere ulaşsa da aynı şekilde değerler noktasında özellikle de toplumları bir arada tutacak, kenetleyecek, zorluklara birlikte göğüs germeyi sağlayacak insanî değerler konusunda ise bırakın ilerlemeyi maalesef gerilemiştir (Arslan - Yaşar, 2007, 9-11; Zengin, 2017, 435).

Değerler konusundaki bu gerileme, değişim ve dönüşüm insanları ve toplumları değerlerin yeni nesillere öğretilmesi ve özümsetilmesi için harekete geçme gereğini ortaya çıkarmıştır. Çoğu insan tarafından günlük hayatta yapılan konuşmalarda sıklıkla sosyal hayatın çeşitli alanlarında değerlerle ilgili bazı hassasiyetlerin hızla yok olduğunu belirtip dert yanması bile başlı başına değerler eğitiminin gerekliliğine vurgu yapan bir durumdur (Ekşi, 2003, 82).

Günümüzde hızla artan ve toplumları ümitsizliğe sürükleyen bu tür dert yanmalar, insanları ve toplumları, teknik ve bilimin hızla ilerlemesinin etkisiyle eğitimin merkezine oturan akademik başarının tek başına yeterli olmadığı gerçeğini yeniden düşündürmeye başlamıştır. Her ne kadar yeni yetişen nesillerin bilgi yüklü olmasının onları hayatta daima başarılı yapmaya yetecekmiş gibi algılansa da değerlerden yoksun olmaları önünde sonunda onları başarısızlığa götüreceği artık gizlenemeyen bir gerçektir. Bunun aksine yetişen nesillere, akademik gelişimlerinin yanında; sosyal hayatta onları başarılı kılacak değerleri de, tercihlerini doğru yönde yapabilecek bilinci de, şımarıklıktan, ukalalıktan ve içe kapanıklıktan uzak şekilde kendini ifade edebilecek özgüveni de, kendi aleyhine de olsa doğruluktan ve adaletten ayrılmayacak dürüstlüğü kazandırmanın (Aydın, 2010, 17-19) da önemli olduğunu ve bu değerlerle donandığında gerçek başarıya ulaşacağı bilinmelidir. İnsanlar ve toplumlar hızla bu durumun farkına vardıkları için dünya genelinde değerler eğitimine verilen önem hızla artmaktadır.

İnsanlar dünyaya değerlerle donanmış şekilde gelmezler dolayısıyla değerler, sonradan öğrenilen ve özümsenen olgulardır. Değerlerin, her toplumda önem sırasının farklı

olması, toplumdan topluma değışiklikler göstermesi de sonradan öğrenilen olgular olduğunun bir kanıtıdır ve her ne kadar zaman zaman tartışma konusu olsa da değerler her şeyden önce bir eğitim konusudur (Aydın, 2010, 16). Tam da bu noktada bu eğitimin nasıl ve nerede yapılması gerektiği konusu önem kazanmaktadır. Bu eğitimi, sadece okullarda verilenle sınırlı tutmak doğru değildir çünkü bizatihi toplumun kendisi de aile de nihayetinde bir okul gibidir ve burada da informal de olsa bir eğitim söz konusudur.

Yaşı gereği henüz kendini ve dünyayı tanıma sürecinde olan yeni yetişen nesillerin gerek çok hızlı değışen değer yargıları gerekse de içinde bulundukları toplumların önem verdikleri değerlerin hızla değışmesi ve dönüşmesi onları iki arada bir derede bırakmaktadır. Elbette bu noktada ilk ve en önemli görev ailelere düşmektedir. Zira aileler, diğer hiçbir kurumun ulaşamayacağı şekilde yeni yetişen nesillerle doğumlarından itibaren özel ilişki içindedirler (Kaymakcan - Meydan, 2016, 25). Bu nedenle değerlerin öğrenilmesi ve özümsemesinde öncelikle ailenin çok önemli görevleri vardır. Çünkü aile, yetişen nesillerin dünyaya gözlerini açtığı ve birçok şey de olduğu gibi değerlerin de ilk tecrübe edildiği, öğrenildiği ve özümsemeye başladığı yerdir. İnsanlar içinde büyüdükleri aile ortamında sevgi, saygı, hoşgörü gibi değerleri aile bireylerinden görerek örnek almakta, anlamlandırmakta ve özümsemektedir. Zamanla bu değerleri kullanarak kendilerini geliştirmekte ve yaşamlarını yönlendirmektedir. Büyüdükçe aile dışındaki toplumda, eğitim çağı geldiğinde ise okul ortamında yeni ve farklı değerleri de öğrenmeye ve özümsemeye devam etmektedir. Bu şekilde değerleri edinme süreci, aileden başlayarak sonrasında toplumsal hayatta ve eğitim ortamında birbirlerine eklenilerek devam etmektedir (Güneş, 2015, 1/6).

Geleceğin büyükleri olan gençler arasında günümüzde artık sıradanlaşmaya başlayan şiddet eğilimi, büyüklere karşı gelme, madde bağımlılığı, intihar, cinsel sapkınlıklar, sorumsuz ve bencil davranma gibi sorunlar (Ekşi, 2003, 82-83) aileleri, toplumları ve devletleri bu konuda tedbirler almaya zorlamaktadır.

Bir toplumu ayakta tutan değerlerin yozlaşması, bazı değerlerin tamamen kaybolması veya önemini yitirmesi durumunda yetişen nesillerin sağlam bir kişiliğe sahip olmaları oldukça zordur. Çünkü değerler, davranışlara etki eden ve yön veren temel ilkelere dir. Değerlerin zayıflaması ya da yeterince özümsememesi durumunda sağlıklı kişilikler oluşamayacağından böyle insanlarda bencillik, sorumsuzluk ve şiddet eğilimi gibi

olumsuz davranışların ortaya çıkması kaçınılmaz olacaktır. Dolayısıyla insanın karakterini yüceltecek, kişiliğini sağlam temellere oturtacak, iyi olma kapasitesini artıracak ve onu erdemli kılacak olan gerçek bir eğitim almadan kendi kendine güzel işler başarması neredeyse imkânsızdır. Bu bakımdan yapılan eğitim ve öğretimin temel hedefinin yetişmekte olan nesillerin yüce erdemlere ulaşmasına yardımcı olmak olmalıdır. İnsanın ahlâk, karakter ve kişiliğinin olgunlaşmasını sağlamayan yerel ve evrensel değerleri özümsetmeyen bir eğitim ve öğretimin kimseye faydası olmayacaktır (Zengin, 2017, 435-436). Sonuç olarak her ne isim altında yapılırsa yapılsın değer eğitimiyle amaçlanan yetişen nesillerin iyi yönde kendini geliştirmesi sonrasında ise ailesini, mensubu olduğu toplumu, ülkesini ve en sonunda da dünyayı geliştirmesi ve değiştirmesidir (Güneş, 2015, 1/6).

Maalesef günümüzde okullarda verilen eğitim, yetişmekte olan nesillerin kişilik ve karakterlerini yüceltecek şekilde yeterince değerlerle donanmış değildir. Okullarda sınavlara hazırlamaya yönelik olarak öğrencilere daha çok bilgi yükleme ve aktarma temel bir görev olarak algılanmaktadır. İletişim ve bilişim araçlarının hızla gelişmesine ve artmasına rağmen aynı oranda toplumsal değerlerin öneminin insan hayatında hızla zayıflaması ve daha çok bireyi ön plana çıkaran değerlerin önem kazanması beraberinde yabancılaşma, hayattan zevk almama, varoluş bunalımı, amaçsızlık, manevi açlık gibi birçok sorunu da getirmektedir. Bu gibi olumsuz sebeplerden ötürü özellikle de hızla gerçek hayattan kopan ve giderek toplumdan uzaklaşan geleceğin büyükleri olan yeni nesilleri değerler konusunda beslemek, doyurmak bir ihtiyaç haline gelmektedir. Dünyada farklı isimler altında uygulansa da aynı hedef için kurgulanmış olan değerler eğitimi konusunda ülkemizde de son yıllarda önemli çalışmalar yapılmaktadır. Eğitim şûralarında konuyla ilgili tavsiye kararları alınarak bunların uygulanmasının önemi vurgulanmakta; müfredatlara değerler eğitimi ile ilgili konular eklenerek, okulların ve öğretmenlerin bu konuda etkin olarak sorumluluk üstlenmeleri istenmektedir. Ayrıca değer eğitiminin okullarda verilen tüm eğitimlerin özü olduğu dolayısıyla ayrı bir konu veya müfredat olarak görülmemesi gerektiği ancak öğrencilere verilen eğitimlerin hepsinde bulunması ve uygun yaklaşımlarla öğrencilere kazandırılması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB Basın Açıklaması, 2017, 7; Zengin, 2017, 433-436).

Okullardaki değerler eğitimi çalışmalarında yapılan araştırmalara göre gençlerin eskiye oranla olumsuz davranışlarının ciddi oranlarda azaldığı görülmüştür. Dolayısıyla

araştırmacılar bu çabaların okulları daha güvenli hâle getirdiğini belirtmişlerdir (Berkowitz - Bier, 2004, 79). Elbette bu sadece okulla sınırlı kalmayacak bu gençlerin oluşturduğu toplum da daha güvenli ve huzurlu olacaktır. O nedenle değerler eğitimi çalışmaları ve çabaları istenen seviyeye ulaşabilmesi için okulla sınırlı kalmayarak aile, toplum vb. tüm kesimlerin bütüncül olarak bu konuya gereken hassasiyeti göstermeleri gerekmektedir.

Gençler, ailesiyle ve çevresiyle kurduğu ilişkilerde birçok şeyi rol model aldığı gibi öğretmenleri ve okulun diğer mensuplarını da örnek almakta onlarda gördükleri ahlaki yapıyı düzenleyen insani değerleri de örnek alarak benimsemesi kolaylaşmaktadır. Gençler, örnek aldıkları ve okul ortamında edindiklerini değerleri, duygu ve düşünce süzgecinden geçirerek kendilerine özgü bir değerler sistemi oluşturmaktadır. Okullarda yapılan değerler eğitimi çalışmaları gençlerin kendilerine özgü değerler sistemi oluşturmalarındaki en büyük katkılardan birini sunmaktadır.

Eğitim alanlarının birçoğunda olduğu gibi değer eğitimi çalışmalarında da birbirinden farklı anlayışlar ve yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu anlayış ve yaklaşımlar genellikle yaklaşımı geliştirenlerin konuya bakış açılarına ve bunları ele alış biçimlerine göre sınıflandırılmaktadır.

Genellikle değerler eğitimi çalışmalarında kullanılan yaklaşımlar:

- a) Bireyin tabiatını ve birey-toplum/çevre ilişkilerini açıklamaları,
- b) Değerleri edinme süreçlerine vurgu yapmaları,
- c) Değerlerin kaynağına vurgu yapmaları,
- d) Değerler eğitiminin temel ve ileri amaçlarına vurgu yapmaları,
- e) Değerler eğitiminde uygulanan yöntemler bakımından birbirlerinden ayrılmakta ve bu ayrılıklara göre de sınıflandırılmaktadır (Meydan, 2014, 96).

Dünya genelinde çok çeşitli değer eğitimi yaklaşımları geliştirilmiştir. Bunlardan en dikkat çekenleri “bilişsel, geleneksel ve yapılandırmacı” olarak adlandırılanlardır. Değerler eğitimi yaklaşımlardan birincisi olan “bilişsel yaklaşım”, bilişsel işlem ve süreçleri merkeze alan bir anlayış üzerine kuruludur. Bu yaklaşımdaki temel amaç değerleri bilişsel yönden ele alarak, yaklaşıma uygun etkinliklerle bireylere değerlerin önemini kavramasını, onlar üzerinde düşünmesini, değerlerin olumlu ve varsa olumsuz taraflarını görmelerini sağlayarak her şeyden önce değerlerin bireyin zihnine her yönüyle oturmasını sağlamaktır. Yani temel amaç bireylerin bilişsel dünyalarına

değerleri olduğu gibi yerleştirmek değil aksine sosyal hayatta davranışlarına yön verecek değerleri fark etmelerine ve özümsemelerine destek olmaktır. (Güneş, 2015, 1/8-9).

Değerler eğitimi yaklaşımlardan ikincisi olan “geleneksel yaklaşım”, değerlerin eğitiminde davranış süreçlerini merkeze alan bir anlayış üzerine kuruludur. Bu yaklaşımda bireylere öğretilecek değerlere ilişkin önce bilgi verilmekte sonra o değerlerle ilgili davranışlar gösterilmekte sonrasında ise bireylerden o davranışları yapmalarını istenmektedir. Bu davranışlar bireylere tekrarlatılarak değerlerin alışkanlık haline getirilerek özümsemesine çalışılmaktadır. Bu yaklaşımda değerleri açıklama, örnek verme, örnek olma, değerleri davranış olarak tekrarlama gibi süreçler işletilmektedir. Geleneksel yaklaşım, bir zamanlar rağbet görse de sonraları ezber, taklit yoluyla davranışlara ağırlık verilmesi, bireylerin değerler ile ilgili davranışları içselleştirmeden sergilemeleri gibi gerekçelerle yoğun eleştirilere maruz kalarak hızla terk edilmeye başlanmıştır (Güneş, 2015, 1/8).

Değerler eğitimi yaklaşımlarının bir diğeri olan “yapılandırmacı yaklaşım”, değerler eğitiminde bireyin değerleri kendi çabası ile bilişsel dünyasında yapılandırmasını merkeze alan bir anlayış üzerine kuruludur. Bu anlayışta temel nokta öğretimden ziyade öğrenmedir. Bu yaklaşımda değerlerin öğrenilmesi sürecinde daha çok sosyal ve etkileşimsel yapılandırmacılık ön plandadır. Bireyler, kendi tecrübeleri, aile ve toplumsal hayatta karşılaştıkları değerleri diğer bireylerle etkileşime girerek bilişsel olarak yapılandırmakta ve özümsemektedir. Bu anlayışta bireyler tek başlarına değerleri öğrenemez ve özümseyemez mutlaka başkalarıyla etkileşime girmeleri gerekmektedir (Güneş, 2015, 1/9). Yapılandırmacı yaklaşımda değerlerin öğrenilmesi karşılıklı iletişim ve etkileşim ile bireyin bizzat kendi çabası ile mümkündür. Bu nedenle değerler eğitimi verilecek bireylerin sosyalleşmesi ve etkileşime girmeleri oldukça önemlidir. Bu yaklaşım özellikle okullarda uygulanan işbirlikçi öğrenme modellerine uygundur (Zengin, 2017, 61).

Bu yaklaşımların her üçü de aslında değer eğitiminde önemli yaklaşımlardır. Çünkü bu yaklaşımlardan her biri önemli bir alana vurgu yapmaktadır. Örneğin geleneksel yaklaşım değerleri tanımaya, bilişsel yaklaşım değerleri zihinsel olarak kavramaya ve yapılandırmacı yaklaşım da değerleri uygulamalı olarak içselleştirmeye çalışan yaklaşımlardır. Bu yaklaşımların hiçbiri tek başına uygulandığında etkili bir değer

eğitimi sunamazlar. O nedenle bu yaklaşımların üçü birlikte yani karma bir anlayışla uygulandığı takdirde daha etkili bir şekilde değeri eğitimi yapılabileceğini söylemek daha doğru olacaktır.

Değerlerin aktarılması, öğrenilmesi ve özümzenmesi süreci uygun yaklaşımlar ve yöntemlerle yönetilebilirse, dürüst, güvenilir, başkalarını da düşünen, sorumluluklarının bilincinde, insan haklarına saygılı yerel ve evrensel değerlerle donanmış genç nesillerden oluşan bir gelecek kurulabilir (Meydan vd., 2019, 129). Bunu gerçekleştirebilmek için de gençlerin sahip oldukları ve ihtiyaç duydukları değerleri ve yönelimlerini etkileyen unsurları çok iyi belirlemek ve buna göre eğitimlerini düzenlemek gerekmektedir.

1.4. Din Eğitimi ve Tutum

İnsanoğlu, ruh ve bedenden oluşan bir varlıktır. Bütünleşerek insanı oluşturan ruh ve bedenin giderilmesi gereken çeşitli ihtiyaçları vardır. Mesela bedenin yeme içme, dinlenme gibi ihtiyaçları vardır ve bunlar giderilmediğinde ciddi sorunlar ile karşılaşmaktadır. Bedenin olduğu gibi ruhun da güvenmek, inanmak ve sığınmak gibi çeşitli ihtiyaçları vardır ki bunlar da giderilmediğinde yine ciddi sorunlar yaşanabilmektedir. Dolayısıyla insanların gerek beden gerekse de ruhî yönden ihtiyaçları sağlıklı ve dengeli bir şekilde doyurulmalıdır. Aksi halde bunların ihmal edilmesi veya eksik bırakılması insanın dengesini bozacak ve ciddi sorunlara sebep olacaktır (Bahçekapılı, 2011, 8; Gürtaş, 2000, 9).

İnsanların ruhunun yani manevi yönünün ihtiyaçlarını karşılayacak, onu bu yönde geliştirecek, dengesini bulmasına yardımcı olacak en önemli kaynak ise dinlerdir. Dinlerin insanlık tarihiyle birlikte var olmaya başlaması ve günümüzde materyalist düşünce ile dinlere olan olumsuz bakışın artmasına rağmen hala varlığını ciddi olarak sürdürmesi dinlere olan ihtiyacın her daim önemini koruyacağını önemli bir göstergesidir.

Geçmişten günümüze devletler, toplumlar ve aileler yetişen yeni nesillerin bedenî ihtiyaçlarını gidermek için gayret ettikleri gibi ruhî ihtiyaçlarını giderebilmek için de gayret etmişlerdir. Bunun için inandıkları dini, yeni nesillere öğretebilmek ve özümsetebilmek amacıyla uyguladıkları din eğitimi çalışmaları tarihin her döneminde bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır.

İnsanların giderilmesi gereken temel ihtiyaçlarından olan inanma, sığınma ve güvenme gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayacak olan dinlerin yeni nesillere sağlıklı ve doğru şekilde öğretilmesi için mutlaka bu dinlerin eğitiminin bilimsel temeller ışığında gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Zira hayat boşluk kabul etmemektedir. O nedenle eğer giderilmesi zaruri olan ihtiyaçlar giderilmez ise insanlar bu boşluğu yanlış ve sağlıklı yollardan doldurmaya çalışacaklarından daha büyük sorunlara, dengesizliklere yol açılacaktır. Bu sorunu fark eden bazı devletler çözümü insanların ruhi ihtiyaçlarının sağlıklı ve dengeli bir şekilde giderilmesinde bulmuşlardır. Bunun için de vatandaşlarına verdikleri eğitimi, din ve değerler eğitimi de içerecek şekilde düzenlemekte, bu yöndeki bazı engelleri kaldırarak din ve değerler eğitimi çalışmalarını teşvik etmektedirler.

Gerek devletlerin gerek toplumların gerekse de insanların din eğitimine yönelik tutumları din eğitimi çalışmalarını şekillendirmesi açısından oldukça önemlidir. O nedenle tam da bu noktada davranış bilimlerinin temel kavramlarından biri olan tutum kavramı ön plana çıkmaktadır. Tutum, kısaca insanların diğer varlıklar ve durumlar hakkında bir tavır belirleme eğilimi olarak açıklanmaktadır (İnceoğlu, 2010, 5). Dolayısıyla din eğitimi çalışmalarının sağlıklı bir zemine oturtulabilmesi için bu konuda sorumluluğu olan tüm paydaşların olumlu ve sağlıklı bir tutum geliştirmeleri gerekmektedir.

Geçmişte yaşanan ciddi sorunlara çözüm olması nedeniyle her ne kadar günümüzde din eğitimine yönelik tutumlarda olumlu yönde değişimler meydana gelse de hala olumsuz tutumlara rastlanabilmektedir. İnsanların dinlere yönelik bakış açıları ve tutumları onların din eğitimine yönelik tutumlarını da mutlaka etkileyecektir. Zira yaşamlarını dini inançlarına göre düzenleyenler din eğitimine olumlu bir tutum geliştirirken aksine yaşamlarında dine yer vermeyenler ise olumsuz bir tutum geliştireceklerdir. Her iki tutum da geleceğin toplumunu oluşturacak olan yeni nesilleri etkileyecektir. Gençlerin içinde büyüdükleri ailelerin ve bulundukları toplumların din eğitimine yönelik tutumları da gençlerin din eğitimine yönelik tavırlarında belirleyici bir rol oynayacaktır. Ayrıca din eğitimi çalışmalarının gençlerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenebilmesi için onların din eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmesine de ihtiyaç vardır.

1.4.1. Din Eğitimi

Hangi ismi taşırsa taşırsın tüm ilahi dinlerin, inananlarını hem dünya hem de ahiret mutluluğuna ulaştırmayı hedeflediği bir gerçektir. Dinler, bu temel hedeflerini gerçekleştirmek için inananlarını çeşitli uyarı, emir veya yasaklamalarla disiplin altına almaya ve onları eğitmeye çabalar. İnsanlık tarihi kadar eski bir kurum olan dinler inananları tarafından bir şekilde öğrenilmiş, öğretilmiş ve öğrendiklerini de yaşama gayretinde olmuşlardır.

Dinlerin öğretilmesi adına yapılan çalışmalar tarihi seyir içerisinde öncelikle ilahi dinler o dinlerin peygamberleri aracılığıyla; insanlar tarafından oluşturulan beşeri inanç sistemleri de kurucuları aracılığıyla insanlara öğretilmiş öğrenenler de nesilden nesile bunları aktarmışlardır. Zamanla bu dinler, ibadethaneler ve görevli din adamları aracılığıyla daha sistemli şekilde öğretilmeye başlanmıştır. Ancak zaman içerisinde modern tarzda okulların yaygınlaşmaya başlaması, ailelerin çalışma yoğunluğu nedeniyle yeterince çocuklarıyla ilgilenememesi ve din eğitiminde yetersiz kalmaları gibi sebeplerle din eğitimin daha disiplinli, planlı ve programlı bir şekilde verilmesi için okullara din eğitimi dersleri konulmaya başlanmıştır.

Varlığı, içeriği ve yapılışı konusunda hala tartışmalar olmasına rağmen din eğitimi, günümüz okul eğitiminin önemli unsurlarından biridir. Tarihi süreç içerisinde dinlerin baskın olarak tasarladığı bir eğitim düşüncesinden seküler sistemin tasarladığı okul yapısı bünyesinde ayrı bir ders olarak dinin öğretilmesine evrilen bir dönüşüm gerçekleşmiştir. Din eğitiminin, çok farklı inançlara sahip insanların oluşturduğu bir toplumda yaşayanların hem kendi dinlerini öğrenmesi hem de farklı dinleri öğrenerek onları anlamaya çabalamasının daha anlamlı olduğu söylenebilir (Osce, 2007, 19; Zengin, 2017, 19). Dünyadaki farklı ülkelerin okullarda ayrı bir ders olarak din eğitimi verip vermedikleri araştırıldığında bu durum daha iyi görülebilir (Arslan, 2005, 198-199). Bu dersler geçmişte genellikle ülkelerde hangi dini inanç yaygınsa o dinin eğitimini kapsar şekilde verilmiştir. Ancak günümüz dünyasında ortaya çıkan küreselleşme ve göçlerin de etkisiyle giderek artan farklı kültür ve inançtaki insanların bir arada yaşadığı çoğulcu toplum yapıları nedeniyle geçmişten beri uygulanan geleneksel din eğitiminde de yeni arayışlara girilmiştir (Zengin, 2017, 43). Çünkü geleneksel din eğitimi anlayışında bu koşullarda insanların sadece kendi dinlerini öğrenmesi yeterli gelmemektedir. Çünkü insanlar geçmişin aksine günümüzde ya farklı

inançtaki insanların bulunduğu çoğulcu bir toplumda ya da her an bir şekilde farklı bir inanca sahip insanlarla karşı karşıya gelebilecek şekilde yaşamaktadır. Dolayısıyla böyle bir dünyada insanların sadece inandığı dini öğrenip diğer din ve inançları görmezden gelip yok sayması mümkün değildir (Zengin, 2017, 176).

Değişen ve gelişen şartlar altında insanlara verilecek olan gerek kendi dinlerinin gerekse de diğer dinlerin eğitiminin doğru, bilinçli, etkili ve daha sistematik bir şekilde verilmesi ihtiyacı bu şekilde ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyaç doğrultusunda öncelikle Batıda bir müddet sonra da ülkemizde yeni bir eğitim alanının yani din eğitimi biliminin ortaya çıkmasına da sebep olmuştur.

Din eğitimi ifadesi, anlam olarak geniş bir çerçeveye sahip ve günlük yaşamda sıkça karşılaşılan bir kavramdır. Ancak bu ifadeyle vurgulanan iki anlam daha çok ön plana çıkmaktadır. Bunlardan birincisi bir dinin öğretilmesi için yapılan etkinlikleri ifade etmek için kullanılmasıdır. Bu etkinlikler dinlerin önderleri olan peygamberlerin bu dinleri insanlara iletilmesiyle başladığı için dünya tarihiyle yaşıttır. Bu anlama göre din eğitimi ifadesi herhangi bir dine inananların tarihi süreç içerisinde uyguladığı ve günümüzde de hala uygulamaya devam ettiği evrensel bir eğitim çabasını vurgulamaktadır (Aydın, 2021, 87). Din eğitimi ifadesinin diğer anlamı ise önceki anlamında vurgulanan etkinliklerin neler olması, nasıl yapılması ve nelere dikkat edilmesi gerektiği gibi durumları anlamaya, anlamlandırmaya ve açıklamaya çabalayan oldukça yeni sayılabilecek bir bilimsel disiplin olan din eğitimi bilimini vurgulamaktadır.

Din eğitimi ifadesiyle din öğretimi ifadesi de zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılan kavramlardır. Her ne kadar yakın anlamlı olan eğitim ve öğretim kelimelerinin genellikle birbirlerinin yerine kullanılması kaynaklı olan bu durum alanın uzmanları tarafından tartışılan konulardan biridir. Bazı alan uzmanlarına göre bu kavramlar her ne kadar farklı isimler taşıysalar da aslında aynı şeyin farklı yöntemlerle yapılmasını ifade eden yani biri genel eğitimi diğeri ise planlı, programlı okulda yapılan eğitimi ifade eder görüşündedirler (Tosun, 2005, 26). Diğer bir görüşe göre ise din öğretimi kavramıyla genellikle, bireylerin inandıkları veya merak ettikleri dinlerin kurallarını öğrenmesi, yani kısaca bir dini öğretme veya tanıtma sürecinin kastedilmekte olduğu; din eğitimi kavramıyla da genellikle, din ile ilgili öğrenilen bilgileri davranışlara yansıtma ve istendik davranışlar kazandırma çabası kastedilmekte

olduğudur. Her ne şekilde anlaşılırsa anlaşılın din eğitimi ve din öğretimi birbirlerinin yerine kullanılacak farklı alternatifler değil aksine birbirini tamamlayan, destekleyen iki önemli süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Ayhan, 1997, 50; Keyifli, 2013, 118).

Din eğitimi bilimcilerinin din eğitimi tanımları genellikle dine bakış açıları ile kuralları veya betimleyiciliği ön plana çıkaran nitelik taşımaları bakımından farklılıklar göstermektedir. Bunlardan dini, insanın aşkın varlık ile olan ilişkisini ve emredilen kuralların özümsemesini temele alan bakış açısına göre din eğitimi; insanın aşkın varlık ile ilişkisi, aşkın varlığın insan için ortaya koyduğu emir ve yasakların öğretilmesi olarak tanımlanmaktadır. Dini bir hayat tarzı olarak gören ve betimleyici bakış açısına göre ise din eğitimi; dinlerin koydukları kurallara göre inananların hayatlarını şekillendirmelerini sağlama çabası olarak tanımlanmaktadır. Aslında her iki din eğitimi tanımı da birbirini tamamlayan yapıdadır. Zira din hem bir kurallar bütünüdür hem de bu kuralların benimsenerek yaşanmasıyla oluşan bir hayat tarzıdır dolayısıyla din eğitimi tanımı için her ikisi de doğrudur (Okumuşlar - Genç, 2015, 60-61).

Diğer bir tanıma göre ise kişinin dini davranışlarında bilinçli bir şekilde tecrübe yoluyla olumlu yönde değişim sağlama çabaları din eğitimi olarak ifade edilmiştir (Tosun, 2005, 23). Bu tanımlarından hareketle din eğitimi, insanın doğuştan getirdiği temel ihtiyaçlarından olan inanma duygusu sonucu kabul ettiği dinin kendisine tavsiye ettiği hayat tarzını öğrenmesi ve yaşaması ile farklı dinleri öğrenerek o dine mensup insanlara saygı duyma, onları anlama ve onlarla bir arada huzur içinde yaşayabilmesini sağlama süreci olarak ifade edebiliriz.

Din eğitimi etkinlikleri, bu açıdan değerlendirildiğinde bir çerçeveye sınırlandırılmadığı sürece hedefleri bakımından herhangi bir dinin inananını eğitmeyi önceleyen bir çaba olmasına ek olarak yine bu çabanın gerçekleşmesini destekleyen çoğulcu bir din öğretimini de kapsar (Aydın, 2021, 85). Yine din eğitimi etkinliklerinin gerçekleşme şekliyle ilgili bir sınırlama olmadığı sürece de formal ve informal olmak üzere tüm din eğitimi etkinliklerini de kapsar. Bu çalışma kapsamında formal bir eğitim süreci olarak örgün eğitim kurumlarında uygulanan din eğitimi etkinlikleri konu edilmektedir. Bu konu çerçevesinde geniş anlamıyla genel olarak okulda din eğitimi olgusuna bakışı incelemenin yanında Türkiye'deki eğitim kurumlarında zorunlu bir ders olan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi de çalışma kapsamına dahil edilmiştir.

Din eğitimi çalışmalarında hedeflenen sonuçlara ulaşılması çeşitli etkenlere bağlıdır. Müfredat, öğretmen, ders kitabı, ders materyalleri gibi önemli bileşenlerle birlikte özellikle dersin içeriğinin kaliteli şekilde yapılandırılması ve sağlıklı şekilde sunulması oldukça önemlidir. Burada özellikle toplumun beklentileri ve öğrencilerin ihtiyaçlarına ek olarak evrensel sorunları önemsemeyen bir din eğitimi içeriğinin yetersiz kalacağı açıktır (Bilgin, 2001, 45-47). Özellikle günümüz dünyasında küresel ısınma gibi çevre sorunları, kadına şiddet vb. evrensel özellikte ve geleneksel din eğitiminde pek dikkate alınmayan sorunların din eğitiminin kapsamı dışında görülmesi doğru bir yaklaşım değildir. Din eğitimi etkinliklerinde tüm insanlığı ilgilendiren bu ortak sorunlar hakkında da öğrencilerin aydınlatılması, bilgi ve beceri olarak desteklenmesi gerekir. Bunun yanında din eğitimi müfredatının zengin bir içerikle ve bireysel farklılıkları ve farklı öğrenme stillerini önemseyen öğrenciyi merkeze alan anlayışla sunulması da gözden kaçırılmaması gereken diğer bir konudur (Bilgin, 2001, 89-92).

Din eğitimi süreçleri bakımından Türkiye incelendiğinde kendi özel şartları bakımından okullarda verdiği din eğitimi açısından önemli bir deneyim sahibidir. Türkiye’de okullarda verilen din eğitiminden bahsedildiğinde öncelikle akla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri (DKAB) ile seçmeli din dersleri ve imam hatip okulları gelmektedir. Bu çalışmayla okulda din eğitimi ile zorunlu DKAB dersi kastedilmektedir. Din dersinin tarihi gelişimi incelendiğinde çeşitli modellerin uygulandığı görülecektir. Cumhuriyetin ilk dönemlerinde devlet okullarında zorunlu olan daha sonra tek parti dönemiyle eğitim programlarından bütünüyle çıkarılan din dersi çok partili hayatla birlikte 1948 yılında isteğe bağlı şekilde yeniden eğitim programına dahil olmuş, 1982’de ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ismiyle zorunlu dersler arasında alınmıştır (Bilgin, 1999, 75-77). Dersle ilgili Türkiye’de yaşanan tüm bu deneyimler sonucu toplumun farklı kesimleri arasında değişik tutum ve bakış açıları mevcuttur. Yapılan bazı araştırmalarda dersin zorunlu olması ile isteğe bağlı olması ya da hiç olmaması şeklindeki tutumlar arasında zorunlu olmasına yönelik desteğin daha güçlü olduğu görülmektedir (Genç vd., 2017; Zengin - Hendek, 2021).

Din eğitiminin temel amaçları incelendiğinde birincil amacının; insanların hayatlarını aşkın varlığın istediği şekilde yaşamalarını sağlamak, manevi olarak geliştirmek, dünya ve ahiret mutluluğuna ulaştırmak olarak karşımıza çıkmaktadır (Dodurgalı, 1998, 20; Ez-Zernuci, 1979, 28). Din eğitiminin ikincil amacı ise insanlara diğer dinleri de

tanıtarak o dinlere mensup insanları anlamalarını, gerektiğinde onlarla bir arada saygı içerisinde yaşayabilmelerini sağlamak olarak ifade edilebilir. Bu amaçların gerçekleşmesi ancak bilimsel temeller ışığında yeni nesillerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmış program ve yöntemler ile yapılan din eğitimiyle mümkün olacaktır.

Eğitim tarihi incelendiğinde dünya üzerinde eğitimi etkileyen en önemli unsurun din olduğu görülmektedir. Mesela batı toplumlarında Reform ve Rönesans hareketlerine kadar uzun süre eğitimin merkezinde tek başına kiliseler yer almıştır (Ayhan, 1999, 62-63). Kiliseler günümüzde de eğitimdeki varlığını hala bir şekilde devam ettirmektedir (Kaymakcan, 2004, 115). Müslüman toplumlarda da eğitim temelde cami/mescit merkezli olarak başlamıştır. Dolayısıyla din ve eğitim birbirinden ayrılamayacak şekilde iç içe geçmiş birbirini tamamlayan iki önemli alandır. Çünkü her iki alan da insanları yaşadıkları toplumda huzurlu, mutlu ve birlik içinde yaşayacak nitelikte yetiştirme gayretinde olduklarından her iki alanın birbirleriyle işbirliği içinde birbirlerine uyumlu olmaları gerekmektedir (Keyifli, 2013, 112; Altaş - Arıcı, 2011, 69).

Din eğitimi de diğer eğitim alanları gibi insanın yetişmesine ve gelişmesine katkı sunan önemli bir alandır. Bu nedenle herhangi bir dine inansın veya inanmasın günümüz dünyasında herkesin bu eğitimi alması artık bir zorunluluk haline gelmiştir. Ülkemizde bu eğitim devletin denetimi ve gözetimi altında verilmektedir. Ancak verilen bu din eğitimi, diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de zaman zaman gerek yapısı gerek içeriği tartışma konusu yapılmaktadır. İşte tam da bu noktada gençlerin din eğitimine yönelik tutumlarının belirlenip onların ihtiyaçlarına ve günümüz dünyasının gereklerine göre din eğitiminin planlanıp verilmesi önem arz etmektedir.

1.4.2. Din Eğitimi Uygulamaları

Din eğitimi, insan yaşamında doğum ile başlayıp vefatına kadar olan süreci kapsayan önemli bir eğitim alanıdır. Doğumla birlikte temelleri ailede atılan bu eğitim zamanla içinde bulunulan çevrenin de etkisiyle bu temeller üzerine yükselmeye devam eder. Okul çağının başlamasıyla birlikte daha planlı, programlı şekilde din eğitimi uygulamaları başlamış olur (Cebeci, 1996, 115). Yetişkinlik çağında ise din eğitimi yaygın eğitim uygulamaları kapsamında insan hayatı son bulana dek devam eder.

Din eğitimi uygulamalarının sağlıklı ve verimli olması bireyin ailesinin, çevresinin, eğitim aldığı okulun, din ve din eğitimine yönelik tutumlarıyla doğrudan ilgilidir. Eğer

bireyin aile yapısı, çevresi ve eğitim gördüğü okul, dine ve din eğitime yönelik olumlu bir tutum içerisindeyse bireyin sağlıklı ve verimli bir din eğitimi alması kolaylaşacaktır aksi halde ise birey ya hiç din eğitimi alamayacak veya sağlıklı, yetersiz bir din eğitimi alacaktır.

Buradan hareketle bir şekilde hayat boyu devam eden din eğitimini iki kısma ayırabiliriz. Bunlar okullarda planlı ve programlı bir şekilde yapılan formel yani resmi din eğitimi diğeri ise okul dışında bireylerin isteklerine bağlı olarak aldıkları informel din eğitimi yani resmi olmayan din eğitimidir.

Yetişmiş olan neslin yetismekte olan nesli belli bir plan ve hedef doğrultusunda gelişimini sağlamak için yaptıkları her türlü çalışmalar olarak tanımlanabilecek olan eğitime (Ayhan, 1997, 16) formel eğitim adı verilmiştir. Formel eğitim, devletin ilgili birimlerinin kontrolünde okul gibi kurum ve kuruluşlarda gerçekleştirilmektedir (Selçuk, 1999, 2).

Okul dışında yapılan formel eğitim çalışmalarına sanayi, hizmet ve tarım gibi sektörlerde bireyleri bir mesleğe yönelik hazırlamak, yetiştirmek ve geliştirmek amacıyla yapılan etkinlikler ile halk eğitim ve meslek eğitim merkezlerinde açılan kurslar örnek olarak verilebilir. Bu eğitimin okullardaki eğitimden en önemli farkları ise süre olarak kısa olması, yaş gruplandırılması yapılmaması, ihtiyaca ve belli konulara yönelik olarak yapılmasıdır. Bu farkların dışında benzer süreçler işletilmektedir. Okul dışı eğitim aslında bir bakıma okul eğitiminde eksik veya yetersiz kalan kısımları tamamlamak, bireyleri ihtiyaçları doğrultusunda hayat boyu eğitilmelerini sağlamak amacıyla gerçekleştirilmektedir (Fidan, 2012, 4-5).

Formel eğitim, kendi içinde örgün ve yaygın olmak üzere iki kısma ayrılır. Örgün eğitim, okul çağına gelmiş bireylere belirli amaçları gerçekleştirmek hedefiyle oluşturulan programlarla okul ortamında düzenli şekilde verilen eğitimi ifade eder. Örgün eğitim, okul öncesinden başlayıp yüksek öğretime kadar genel, mesleki ve teknik eğitim programlarının uygulandığı tüm kurumlarda yapılmaktadır (Fidan, 2012, 5; Selçuk, 1999, 2).

Formel din eğitimi de diğer eğitim alanları gibi örgün ve yaygın eğitim kurumlarında gerçekleştirilmektedir. Ancak bazı ülkeler (Fransa ve İsviçre'nin bazı bölgeleri gibi) devlet okullarında din eğitimi dersine izin vermeyip özel okullarda izin vermekten bazıları ise (İngiltere ve Hollanda gibi) hangi dine inanırsa inansın isteyenlere din

eğitimi vermektedir. Yine bazı ülkeler ise (Avusturya ve Almanya gibi) sadece resmi olarak kabul ettiği dinlerin eğitimine okullarında izin vermektedir (Bahçekapılı, 2011, 32-55).

Türkiye de ise bazı sınırlılıklar olsa da ister formel olsun ister informal olsun din eğitimi yapılabilir. Türkiye’de her vatandaşın okula gitme zorunluluğu olup anayasaya göre devletin örgün eğitim kurumları programlarında din eğimine yer vermek zorunludur (T.C. Anayasası, 1982 md.24). Türkiye’de devlete bağlı okullarda 4 ile 12.sınıfa kadar olan her kademedede Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerine yer verilmektedir. Bu derse ek olarak ortaokul ve liselerde seçmeli olarak din dersleri; imam hatip ortaokulu ve liselerinde ise hem zorunlu hem de seçmeli din ve meslek derslerine yer verilmektedir (Tebliğler Dergisi, 2018, 1802-1827). Yükseköğretimde din eğitimi almak isteyenler için ise üniversitelerin çoğunda ilahiyat fakülteleri yer almaktadır (cal, 2017, 389-391).

Din eğitimi çalışmaları yapan diğer bir kurum ise Diyanet İşleri Başkanlığı’dır. Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 yaş grubundan başlamak üzere tüm yaş seviyelerinde açtığı kurslarla din eğitimi faaliyetlerini sürdürmektedir (DİB Yönetmeliği, 2014, 44-46; K.Kursu Uygulama Esasları, 2018, 1-5). Açılan bu kurslara halkın talebi yıldan yıla artmakta olup özellikle okul öncesi din eğitiminin daha nitelikle olabilmesi ve yaygınlaştırılması için araştırmalar yapılıp raporlar sunulmaktadır (Kaymakcan, 2021, 13). Bunun yanında cemaat, dernek ve vakıfların açtıkları kurslar ile kreşlerde uygulanan eğitim programlarında Milli Eğitim Bakanlığı veya Diyanet İşleri Başkanlığı’na bağlı olarak din eğitimi konularına yer vermektedirler (zel Kreş vb. Yönetmeliği, 2015, 68).

Çalışma konumuz bağlamında formel din eğitimi bakımından bizleri 9-12.sınıf lise ğrencilerinin aldıkları eğitim ilgilendirmektedir. Lise ğrencileri zorunlu Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersleri yanında seçmeli olarak din, ahlâk ve değerler bölümünden Kur’an-ı Kerim, Peygamberimizin Hayatı ve Temel Dini Bilgiler derslerini seçebilmektedir. İmam hatip liselerinde okuyan gençler ise bunlara ek olarak Kuran-ı Kerim, Fıkıh, Tefsir, Dinler Tarihi gibi meslek derslerini de görmektedir. Gençlerin iyi bir din eğitimi almaları varsa eksik veya yanlış bilgileri dzeltebilmeleri, inandıkları dini tüm yönleriyle öğrenip yaşamlarına aksettirebilmeleri bu derslerin en güzel şekilde gençlere sunulmasıyla gerçekleşebilecektir. Bu da öncelikle dersin içeriğinin gençlerin

ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde olmasına, ğretmenlerinin iyi yetişmiş olmalarına ve kendilerinin din eğitime yönelik olumlu bir tutuma sahip olmalarıyla doğrudan ilişkilidir.

Bireylerin ailelerinde, çevrelerinde, iş ortamlarında özetle yaşamlarının her anında tecrübeleriyle elde ettikleri eğitime, informal yani resmi olmayan eğitim denir (Selçuk, 1999, 3). Günümüzde eğitim denilince insanların aklına hemen planlı, programlı şekilde okullarda yapılanlar gelse de eğitim bunlardan çok daha fazlasıdır. Zira insanlar, doğdukları andan itibaren aile bireylerinden, çevrelerindeki akranlarından, büyüklerinden, çalıştıkları ortamlardan, ibadethanelerden daha birçok ortamdan tecrübe ettikleriyle eğitilmektedir. Aslında geçmişte tüm eğitimler informal şekilde yapılırken zamanla toplumlar geliştikçe, ihtiyaçlar çeşitlendikçe, belli alanlarda yetişmiş insan gücüne gereksinim duyuldukça formel eğitim yapılmaya ve ön plana çıkmaya başlamıştır. Buna rağmen yine de insanlar değerlerinin büyük kısmını informal yolla edinmekte ve yeteneklerinin birçoğunun farkına yine bu yolla varmaktadır (Fidan, 2012, 4-6).

Bireylerin herhangi bir okul veya kurumdan bağımsız olarak, sistemli bir plan ve programdan uzak, amaçsız, kendiliğinden ve genellikle gelişigüzel edindikleri bilgi, tecrübe ve kazanımlar informal olarak elde edildiklerinden bu şekildeki eğitime informal eğitim denir. Çünkü bireyler hayatlarının akışında karşılaştıkları durum ve içinde bulundukları ortamlarda başkalarıyla etkileşime girdikçe örneğın çocuklar oynarken, gençler akranlarıyla zaman geçirirken birbirlerinden çok şeyler öğrenirler (Fidan, 2012, 5).

İnformel eğitim, genellikle gözlem ve taklit yoluyla gerçekleşir. Örneğın bir işyerinde çıraklar ustalarını görerek zamanla onları taklit ederek mesleki bilgi ve becerileri edinmeye başlarlar. Hatta formel eğitim sürecinde bile informal eğitim söz konusu olabilir zira öğretmenlerin ve eğitimcilerin ders esnasında öğrencileri tarafından gözlem yoluyla düşünce tarzları, değerleri, hal ve tavırları farkında olmadan örnek alınabilirler. Ancak informal eğitim her zaman olumlu olmayabilir maalesef bazen olumsuz durum ve tavırlar da örnek alınabilir. Ailesinden bazı bireyleri sigara içerken gören bir çocuğın onları taklit edip sigara içmesi buna örnek olarak verilebilir. Dolayısıyla informal eğitim sağlıklı ve olumlu bir ortamda gerçekleşiyor ise olumlu; aksine sağlıklı ve olumsuz bir

ortamda gerçekleşiyor ise de olumsuz bir içerikte olacaktır (Fidan, 2012, 5; Selçuk, 1999, 3).

Buradan hareketle informal din eğitimi bireylerin ailelerinde, çevrelerinde yani hayatlarının olağan akışlarında plansız ve programsız şekilde, gözlem, taklit vb. şekillerde kendiliğinden, gelişigüzel edindikleri her türlü dini bilgi, ibadet tecrübeleri vb. din adına öğrenilen her şeyin toplamı olarak ifade edebiliriz. İnfornel din eğitiminin sağlıklı ve doğru olabilmesi için bireylerin öncelikle ailelerinin, yetiştikleri çevrelerin, okul ortamlarının kısaca hayatlarını idame ettirdikleri tüm ortamların olumlu öğrenmelere uygun olmaları gerekir.

Çalışma konumuzun odak noktasını oluşturan gençlerin genellikle informal din eğitimi ailelerinden, çevrelerinden ve kitle iletişim araçlarından aldıkları bilinmektedir.

Dünyaya gelen her çocuk, temel bilgileri, becerileri ve iletişim kurma gibi birçok şeyi ailede öğrenmeye başladığı gibi dünyaya bakış açısını, inançlarını, değerlerini de yine aile ortamında öğrenmeye başlar. Bu anlamda aile, çocukların informal de olsa eğitim almaya başladıkları ilk ortam olmasından ötürü oldukça önemlidir. Çocuklar, gördüklerini yaparlar o nedenle anne-babalarını varsa diğer büyüklerini görüp izleyerek ve taklit ederek kendilerini onlarla özdeşleştirirler. Çocukların genellikle küçükken oynadıkları evcilik oyunlarında anne-baba rollerini doğrudan kendi anne-babalarından gördükleriyle oynamaları bunun önemli bir göstergesidir.

Ailelerin mutlaka sağlam temellere oturtulmuş, sevgi, saygı ve hoşgörünün hâkim olduğu sıcak bir ortam olması gerekir. Çünkü çocuklar ailelerindeki büyüklerin davranışlarını, tavırlarını örnek alarak gençlik çağına geldiklerinde onların inanç ve değerlerini benimseyerek hareket edeceklerinden ailelerin bu konuda bilinçli olması gerekir (Bayraktar, 1997, 113). Sağlıklı ve doğru bir iletişim ortamına sahip, üyeleri arasında sevgi ve saygının ön planda olduğu bir aile ortamı çocukların gelişimi ve eğitimi için mükemmel bir okul niteliği taşımaktadır.

Aileler, çocuklarının manevi gelişimlerini sağlam temellere oturtmak, örnek olmak, bu konularda onları desteklemek, temel dini bilgi ve becerileri edinmelerini sağlamak amacıyla kendileri çaba sarf ettikleri gibi yetersiz kaldıkları veya daha iyi eğitim alacaklarını düşündükleri için cami, Kur'an Kursları, manevi eğitime önem veren anaokulu gibi yerlere göndermektedir. Çocukların büyüklerini ibadet ederken görmeleri,

ibadethanelere giderek birlikte ibadet heyecanını paylaşmaları, oralarda tecrübe ettikleri her türlü güzel ve olumlu şey çocukların dini gelişimleri için oldukça önemlidir. Yapılan bir araştırmada camiye devam eden cemaatin ilk kez camiye gitmelerinin altındaki nedenler araştırılmış sonuç olarak anne-baba etkisinin en önemli etken olduğu ortaya çıkmıştır (Çınar - Şener, 2016, 1052).

Gençler için diğer bir informel eğitim ortamı ise içinde bulundukları çevredir. İnsanların sosyal bir varlık olmaları onları ister istemez dış etkenlere açık hâle getirmektedir. Dünyaya, bir şey bilmeyen bir varlık olarak gelen insanoğlu, canlılar arasında uzun süre bakıma ihtiyaç duyan neredeyse tek varlıktır. Dolayısıyla insanlar, davranış, inanç, düşünce yapıları gibi birçok özelliği sonradan çevrelerinden görerek, taklit ederek ve örnek alarak edinmektedir (Gözütok, 2007, 189). Bu nedenle çevre, insanın hangi yaş seviyesi olursa olsun gelişimlerini informel olarak etkileyen önemli unsurlardan biridir. Her insan dünyaya geldiğinde kendini hazır olarak bir çevrenin içinde bulmaktadır. Bu çevre, başta aile olmak üzere akran, arkadaş grubu gibi maddi bir unsur olabileceği gibi gelenek, görenek, kültür gibi soyut da olabilir. Çevreyi oluşturan tüm bu öğeler toplumun dini ile de etkileşim içindedir ve dolayısıyla birbirlerini şekillendirirler. O çevrenin içinde doğan, büyüyen ve gelişen her birey, bu etkileşimden olumlu veya olumsuz etkilenmektedir.

Günümüz dünyasında özellikle gençler arasında rağbet gören diğer bir informel eğitim ortamı ise kitle iletişim araçlarıdır. Akran grupları arasında dikkat çekme, popüler olma ve beğenilme gibi özelliklerin ön plana çıktığı gençlik döneminde filmler, diziler, şarkılar, sporcular ve mankenler gibi karakterler kitle iletişim araçlarıyla gençlere rol model olarak sunulurken etki altına alınmaya çalışılmaktadır. Yapılan bir araştırmada gençlerin %72'sinin dizilerdeki karakterleri kendilerine örnek aldığı tespit edilmiştir (Erjem - Çağlayandereli, 2006, 24) oldukça düşündürücü ve konuya hassasiyetle yaklaşılarak durumun kontrol altına alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Günümüzde gençleri etkileyen özellikle sosyal medya araçlarıyla yaygınlaşan bir diğer unsur da popüler kültürdür. Popüler kültür, genellikle birileri tarafından istenilen konularda algı oluşturularak insanları özellikle de gençleri yönlendirmek için kullanılmaktadır (Güllüoğlu, 2012, 65). Popüler kültürün, özellikle gençlerin dini algılarını olumsuz yönde etkilemek onları ateizm, deizm gibi akımlara yönlendirmek için kullanıldığı da görülmektedir. Maalesef birçok genç, popüler kültüre esir olarak

sadece kendilerine sunulanları doğru kabul edip aslında ne olduğunu tam olarak bilmediği şeylere karşı çıkmakta veya aksine onlara sahip çıkabilmektedir.

Sosyal medyada popüler kültüre yenik düşen gençler, kasıtlı ve algı ile oluşturulan her türlü din ile ilgili paylaşımları araştırmadan, incelemeden, yazılanları doğru kabul edip tahriklere kapılarak tepki verebilmekte veya aksine dinden, din eğitiminden ve din ile ilgili her şeyden soğuyabilmektedir. Elbette sosyal medyada veya diğer kitle iletişim araçlarında olan her şey kötü ve yanlış değildir. Ancak bu ortamların her an birileri tarafından kötü amaçlarla kullanılmaya özellikle de çocuk ve gençlerin bilinçli şekilde algılarla yönetilmesine müsait ve kontrolünün zor olması nedeniyle dikkatli olmak gerekmektedir. Özellikle gençlerin dini konularda bilgi alışverişinde bulunmaları, sağlıklı ve doğru kaynaklardan beslendikleri sürece bir sorun değil aksine olumlu bir şeydir. Ancak aksine sağlıklı ve yanlış kaynaklardan beslenmeleri sorunlu ve hatta bazı durumlarda telafisi güç sorunlara sebep olması nedeniyle tehlikelidir. Dolayısıyla böyle ortamlarda yayılan her türlü yanlış dini bilgi, gençlerin din eğitimine yönelik tutumlarını olumsuz etkileyecektir.

1.4.3. Tutum

Herkesin çevresindeki varlık, olgu veya durumlara karşı kendine özgü fikirleri vardır. Bu kişiye özgü fikirlerin kaynağında ise sahip olduğu tutumlar yer alır. Kişilerin davranışlarının çoğu bu tutumlar tarafından şekillenir. Bu nedenle tutum kavramı başta sosyal psikoloji olmak üzere sosyoloji, eğitim gibi insanları ve davranışlarını kendine konu edinen tüm disiplinleri ilgilendirdiğinden her disiplin kendi bakış açısına göre bir tanımlama yapmıştır (İnceoğlu, 2010, 5-6; Özkalp, 2004, 281). Sözlükte “tutulan yol, tavır” (tutum, TDK, 2022) olarak ifade edilen tutum, bireyin herhangi bir nesne veya durumla ilgili takındığı tavır, duygu ve düşüncelerini örgütlü ve tutarlı bir şekilde belirleyen bir eğilim olarak tanımlanmaktadır. Zira insan yaşamı boyunca çevresinden aldığı kültürü, eğitimi, tecrübeleri zamanla dünyaya, nesnelere ve olaylara bakışını olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Birey zamanla benzer olay ve nesnelere karşı gelip geçici olmayan, kolaylıkla değişmeyen tarzda bir eğilim içinde girmektedir (Peker, 2003, 146). İşte bu eğilime tutum veya diğer ifadeyle tavır denilmektedir.

Diğer bir tanıma göre ise tutum, bireyin öznel dünyasıyla ilgili sahip olduğu değerleri ve inançları doğrultusunda çevresini tanıma süreçleri olarak ifade edilmektedir (Şimşek

vd., 2019, 79). Dolayısıyla bu tanımlardan yola çıkarak tutumun genellikle bireyin çevresindeki bir durum, olay veya nesnelerle ilgili olarak kendisinde var olan tepki eğilimi olduğu anlaşılmaktadır. Yani diğer bir ifadeyle bireylerin bir olay ya da nesne karşısında göstermesi beklenen muhtemel davranışların nasıl olacağını belirleyen yönelim olarak da tanımlanabilir. Tutumlar, dışarıdan görülmeyen öznel yaşantılar olduğundan ancak insanların davranışlarını, tepkilerini, söylediklerini, yazdıklarını, sorulara verdikleri cevapları vb. inceleyip yorumlayarak onları ortaya çıkarabiliriz. Örneğin bir futbolseveri bir maçta görürsek; takım gol attığında sevindiğine şahit olursak ve takımı lehine tezahüratlarını işitirsek o kişinin bu takımı tuttuğunu dolayısıyla da o takıma ilişkin olumlu tutumlara sahip olduğunu ortaya koyabiliriz. (Özkalp, 2004, 281; Peker, 2003, 147). Benzer şekilde herhangi bir konu hakkında tutumlarını öğrenmek istediğimiz kişilere o konuyla ilgili sorular sorar verdikleri cevapları analiz ederek tutumları hakkında genel bir değerlendirme yapabiliriz.

Tutumlar temelde “düşünce, duygu ve davranış” olmak üzere üç bileşenden meydana gelmektedir. Bunlardan “düşünce”, bireyin tutumuna konu olan varlığa karşı olan olumlu veya olumsuz her türlü bilgi, tecrübe ve inançlarını içermektedir. Tutumların “duygu” bileşeni, tutumlara süreklilik ve yönlendirme özelliği katan, tutuma konu olan varlığı sevip sevmeme, ondan hoşlanıp hoşlanmama gibi yani ona nasıl bir duyguyla yaklaşacağıyla ilgili durumları içermektedir. Diğer bir bileşen olan “davranış” ise, düşünce ve duyguya dayalı olarak tutuma konu olan varlıkla ilgili olarak nasıl bir tavır sergileyeceği durumunu içermektedir (İnceoğlu, 2010, 20; Morgan, 2011, 340; Ok, 2011, 531; Özkalp, 2004, 281-283; Peker, 2003, 146)

Tutumları oluşturan bu üç bileşen birbirlerine bağlıdır, birbirlerinden etkilenir ve birbirlerini etkilerler. Şayet bu bileşenlerin hepsi tutarlı şekilde etkileşim içinde bir tutum oluşturuyorsa bu tutum davranışa dönüşmeye hazır güçlü bir tutum olarak algılanır. Ancak davranış bileşeninde eksiklik olan bir tutum zayıf bir tutum olarak algılanır ve genellikle bir davranışa dönüşmez (Özkalp, 2004, 283).

Tanımlara baktığımızda aslında tutumların bir davranış olmadıkları ancak davranışlara zemin hazırlayan (Başaran, 2000, 236) ve o davranışın ne şekilde gerçekleşeceğini belirleyen önemli bir eğilim olduğu görülmektedir. Dolayısıyla buradan tutumların kişinin davranışların yönünü belirleyen, belli bir konu, nesne veya olay hakkında

olumlu veya olumsuz değerlendirmelerde bulunmasını sağlayan önemli etkenlerden biri olduğu anlaşılmaktadır.

Herhangi bir nesne, bir şekil, bir olay, bir durum ya da bir kişi veya topluluk tutumun öznesi olabileceği gibi; soyut bir kavram, herhangi bir durumdaki sevinç veya üzüntü, iyi, kötü, kutsal, din, inanç, ilah vb. şeyler de tutumun öznesi olabilirler (İnceoğlu, 2010, 7; Morgan, 2011, 336).

Açık ve örtük olmak üzere iki çeşit tutum vardır. Açık tutum, birey tarafında bilinçli şekilde doğrudan ortaya konan tutumları; örtük tutum ise adı üzerinde birey tarafından farkında olmadan bilinçsizce ortaya konan tutumları ifade etmektedir. Örneğin bir kişi din eğitimine yönelik olumlu tutuma sahip olmasına rağmen bazı yönlerden ise din eğitimine yönelik farkında olmadan eleştirel bir tutum sergiliyor olabilir (Ok, 2011, 532). Ancak bu durum her zaman eleştirel tutumun farkında olmadan yapıldığı anlamına gelmez zira insanların sergiledikleri tavırların altında birçok neden olabilir. Dolayısıyla tek bir veriden hareketle kesin şekilde yargıya varılması doğru olmamakla birlikte yine de bizlere bir fikir vermesi açısından oldukça değerlidir.

İnsanlar, dünyaya tutumlarıyla birlikte gelmezler. Tutumlar sonradan ailede, çevrede, okulda, yaşam tecrübelerinde edinilenlerle kazanılır (Arslan, 2009, 79). Tutumlara eğitim açısından bakıldığında öğrencilerin aldıkları eğitime yönelik tutumları da aldıkları eğitimi olumlu ya da olumsuz şekilde etkileyecektir. Tutumların kökeninde duygu, bilgi, istek gibi durumlar vardır. Bir bireyin sahip olduğu olumsuz tutumlar; olumlu duygular, doğru bilgiler ve teşvik edici yönlendirmeler ile rahatlıkla değiştirilebilir (İnceoğlu, 2010, 19; şimşek vd., 2019, 82).

1.4.4. Dini Tutum

Dini inançların insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Bu önem özellikle inananların tutum ve davranışlarını etkilemesi ve yönlendirmesi sebebiyledir (Özbaydar, 1970, 5). İnsanların tutumları tutuma konu olan varlık hakkındaki bilgi, tecrübe ve inançlarından oluşur. Dolayısıyla tutumlarda inançların etkisi yadsınamaz derecede önemlidir. İnsan yaşamının her döneminde din önemli bir unsur olduğu için her insanın dini konularda bir şekilde olumlu veya olumsuz tutumu vardır. İnsanlar çevrelerindeki varlıklara karşı duygu ve inançlarına uygun hareket etme eğiliminde olurlar aksi halde kendilerini huzursuz hissederler.

Bireylerin tutumunun din, inanç, ibadet, iman gibi konulara yönelik olması durumunda bu dini tutum olarak ifade edilmektedir. Yani dini tutum, bireylerin dinlerle ilgili duygu, düşünce ve hareketlerini belirleme ve yönlendirme tarzıdır. Bireylerin herhangi bir dinle ilgili bilgi, tecrübe ve inançları, bu dinin bütün yönlerinden veya herhangi bir yönünden duygu olarak memnun olup olmaması ve dinle ilgili hareketleri, olumlu veya olumsuz bir takım davranışları o bireyin dini tutumunu meydana getirmektedir (Peker, 2003, 147).

İnsanlar inandıkları dinin gereği olarak yaşamlarını o dinin emirlerine göre düzenlemek, yapılması gerekenleri yapmak, kaçınması gerekenlerden kaçınmak yönünde bir tutum geliştirebilir. Bu şekilde tutum geliştiren insanların bu durumu onların dine karşı olumlu bir tutum edindiklerini göstermektedir. Dolayısıyla dini emir ve yasaklara dikkat eden, bunları yerine getirmekte titiz davranan kişilere dini tutumları güçlü; aksi durumda olanlara ise dini tutumları zayıf denilebilir (Uysal, 1996, 30).

İnsanların dini davranışlarının arkasında birçok neden olabileceğinden illa o davranışla birebir uyumlu bir tutumu olmayabilir. Ancak yine de insanların dini tutuma konu olan varlıkla ilgili tüm davranışları dikkate alınarak o konuyla ilgili genel bir kanaate ulaşılabilir. Bu durum dikkate alınarak dini tutumlar olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoride incelenmektedir. Olumlu dini tutum, insanların din ve onunla ilgili şeylere karşı olumlu duygu, düşünce ve davranış içinde olmasını; olumsuz dini tutum ise insanların din ve onunla ilgili şeylere karşı olumsuz duygu, düşünce ve davranış içinde olmasını ifade etmektedir (Kaya, 1998, 35). Ancak insanların tutumlarında nötr durumlar da yaşanabilir. Yani ne olumlu ne de olumsuz ya da hem olumlu hem de olumsuz tutumlar yaşanabilir ki bu durumlarda genellikle tutumlar bir davranışa dönüşmezler. Örneğin kediden hoşlanmayan bir anne, kızı çok sevdiği ve istediği için kedi alıp beslemek isteyebilir ancak kendisi tüylü şeylerden özellikle de kedilerden hoşlanmadığı için de bir türlü karar veremeyebilir. Dolayısıyla burada annenin kediye ilişkin tutumunun bileşenleri arasında bir uyumsuzluk vardır. Eve kedi alıp beslediklerinde kızı mutlu olacağı için düşünce bileşeni olumludur. Ancak tüylü şeylerden özellikle de kedilerden hoşlanmadığı için duygu bileşeni olumsuzdur. Anne bu durumda kedi alıp almamaya karar veremediği ve harekete geçemediği için davranış bileşeni nötrdür. Bu tür davranışa dönüşemeyen nötr tutumların diğerlerine göre daha kolay değişeceği bilinmektedir. Hatta bir insanın tutumlarında değişiklik yapılmak

istendiğinde o kişinin tutumlarını oluşturan bileşenlerinde bir tutarsızlık veya çelişki oluşturmak en kolay yol olduğu düşünülmektedir (Özkalp, 2004, 284).

Tutumlarla ilgili yapılan bazı araştırmalarda tutum ile ortaya çıkan davranışlar arasında uyumsuzluk olduğu fark edilmiştir. Örneğin Batıda yapılan araştırmalarda insanların din ile ilgili olumlu tutuma sahip olmalarına rağmen Pazar ayını için kiliselere gitme arasında yüksek oranda bir bağ olması beklenirken orta düzey bir bağ olduğu tespit edilmiştir (Myers, 2010, 124). Buradan hareketle bazı durumlarda dış etkenlerin iç etkenlere göre yani inanç ve duygulara göre daha etkili olabildiğini göstermektedir. Yani insanlar bazı durumlarda özellikle dış etkenler sebebiyle tutumlarının aksine davranış sergileyebilirler. Dış etkenler bazen kökleri derinlerde bulunan sağlam dini tutumlara rağmen bile aksi davranışlara yol açabilir (Myers, 2010, 127).

Her ne kadar bazı durumlarda böyle örnekler yer alsa da insanların dini tutumlarının aksine bu tür davranışa yansımayan durumlar illa onların olumsuz tutum sergiledikleri anlamına gelmez. Örneğin ülkemizde Müslüman olmasına rağmen bazı kişisel sebeplerden ötürü oruç tutmayan, namaz kılmayan insanlar vardır. Halbuki bu insanlar dini anlamda olumsuz tutuma sahip değilken bunları davranışlarına yansıtma noktasında sorunlar yaşamaktadır. O nedenle bazen böyle durumlar yaşansa da dini tutumların o insanların davranışlarını etkilediği ve bizlere genel bir fikir verdiği kabul edilmektedir.

Dini tutumlara çalışma konumuz açısından bakıldığında geleceğin büyükleri olan gençlerin din eğitimine yönelik tutumlarının belirlenip onların ihtiyaçları ve tutumları ışığında yeniden tasarlanarak olumlu bir tutum geliştirecek şekilde eğitilmelerine ihtiyaç vardır. Çünkü genç eğer din eğitimine karşı olumlu bir tutum içindeyse onu desteklemeye, öğrenmeye hazır olacak ancak aksine olumsuz bir tutum içindeyse de ona karşı çıkacaktır (Peker, 2003, 146). Bunun önüne geçmek de ancak gençlerin din eğitimine yönelik tutumlarını belirleyip ona göre din eğitimini planlamak ve tasarlamakla mümkün olacaktır.

1.4.4.1. Dini Tutumun Düşünce Bileşeni

Dini tutumun düşünce bileşeni bireyin dini inanç, düşünce ve bilgilerinden meydana gelmektedir. Örneğin bir bireyin din eğitiminin gerekli olup olmadığı konusundaki tutumunu ele aldığımızda bu tutumun düşünce bileşeni bireyin din eğitiminin yapısı, etkileri, faydaları, eksik yanları, bunların nasıl giderilebileceği, engellenirse ne gibi

zararları ortaya çıkabileceği konusundaki bilgi, düşünce ve inançlarından oluşacaktır (Özkalp, 2004, 282).

İnsanlar gerek informel olarak gerekse de formel olarak aldıkları din eğitimiyle edindikleri bilgilerin üzerine dini tutumlarını inşa etmektedir. Bir kişinin dini tutumunun olumlu veya olumsuz olmasını etkileyen en önemli nedenlerden biri bu konuda edindiği bilgilerdir. Dolayısıyla kişinin edindiği dini bilgiler ne kadar sağlıklı, doğru ve gerçeklere dayalıysa onunla ilgili sahip olduğu dini tutumları da o derece sağlıklı, doğru ve gerçekçi olacaktır (Kaya, 1998, 46). Ancak aksi halde kişi sağlıklı, yanlış ve gerçeklerle bağdaşmayan algılara dayalı dini bilgiler edinmişse dine karşı sağlıklı, yanlış ve önyargılı bir dini tutum geliştirecektir. Eğer kişi hiçbir bilgi edinmemişse düşünce olarak hiçbir fikir yürütemiyorsa bu durumda dini tutum oluşmaz ve tutumları nötr olur.

İnançlar dini tutumların düşünce bileşeni içerisinde yer almakla birlikte eğer buna duygusal bileşen de eşlik ederse o takdirde bu inançlar büyük oranda dini tutumlara dönüşürler. Her dini tutumda inançlar vardır ancak her inanç bir dini tutum oluşturmayabilir (İnceoğlu, 2010, 152). Her inanç davranışa dönüşmeyebilir ancak iman gelişmesine vesile olabilir iman da teslimiyete, teslimiyet de davranışa kapı açabilir (Kavas, 2013, 3).

Gençlerin din eğitimine yönelik tutumlarının sağlıklı, doğru ve gerçeklere dayalı olması için mutlaka dini tutumlarının da bu temellere dayanması gerekmektedir. Bunun için de gençlerin dini tutumlarını inşa ederlerken dini tutumların düşünce bileşeninin sağlam olması için mutlaka bu konularda doğru kaynaklardan beslenmeleri gerekmektedir.

1.4.4.2. Dini Tutumun Duygu Bileşeni

Dini tutumun duygu bileşeni bireyin tutuma konu olan varlığa karşı duygularını ve değerlendirmelerini içermektedir. Yani duygu bileşeni din ile ilgili bireyin öznel dünyasındaki izlenim, heyecan ve duygulardan oluşmaktadır. Örneğin Müslümanların yoğun olarak yaşadığı bir ülkeye karşı olumlu tutumlara sahip bir birey o ülkeyi iyi olarak değerlendirecek, o ülke halkına dost ve kardeşçe duygular besleyecek, o ülkenin başarılarına sevinecek, o ülkeye yapılan saldırılar ise onu üzecektir. Aynı şekilde olumsuz tutuma sahip olduğunda ise tam aksine o ülkeye karşı olumsuz duygular besleyecektir (Özkalp, 2004, 282).

Duygu bileşeni, bireyin tutumunu istenilen ya da istenilmeyen sonuçlarla ilişkilendirmesi sonucu ortaya çıkan duygularıdır. Önceki tecrübelerle ilgili olarak gelişen bu bileşen, düşünce bileşenine göre daha basit olmasına rağmen ağır bastığı tutumların değişmesi hem zordur hem de bireyin davranışlarına etki etme gücü daha fazladır. Zira bu bileşen bireyin önem verdiği değerlerle yakından ilgilidir (İnceoğlu, 2010, 21; Kavas, 2013, 3). Değerler, insanların davranışlarına yön veren önemli ilkelerdendir

Bir tutumu, bir gerçeklikten veya olgudan farklı kılan en önemli özellik duygu bileşenini içermesidir. Örneğin dünyanın batıdan doğuya doğru dönmesi bir gerçekliktir. Bu gerçekliği insanlar kabul edebilir, inanabilir veya reddedebilir ancak bu gerçeklik iyi veya kötü olarak değerlendirilmez yani bu gerçeklik insanları mutlu veya mutsuz etmez çünkü bu gerçeklik içinde duygu bileşeni yoktur. Bir de yaşadığı şehrin takımını tutan bir futbolsever düşünelim bu birey takımının iyi olduğunu düşünür, yendiğinde sevinir yenildiğinde üzülür yani burada takımına olan inancı, duygu ve değerlendirmeleri de içerir. Dolayısıyla herhangi bir şeye karşı olan tutumdan bahsedebilmek için düşünce bileşeni yanında mutlaka duygu bileşeninin de olması gerekmektedir (Özkalp, 2004, 282).

Bireylerin dini konulara önem verip, vermeme; onlardan hoşlanıp, hoşlanmama; onları sevip, sevmeme gibi durumlar dini tutumların duygu yönüdür. Duygu bileşeni, düşünce bileşenine göre genellikle durağandır ancak buna karşın süreklidir. Çünkü insanların bir şeye karşı duyguları kolay kolay değişmezken bilgileri ise her an güncellenmekte ve yeni bilgiler edinebilmektedir. Dolayısıyla duygu bileşeni yoğun olan dini tutumların değişmesi de bir o kadar zor olmaktadır (Kaya, 1998, 46).

Gençlerin din eğitimine yönelik tutumlarının olumlu olması için dini tutumlarının duygu bileşeninin sağlam ve yoğun olmasına gayret gösterilmelidir ki dine karşı yapılan her türlü olumsuz algıya karşı güçlü durabilsin ve onlara yenilmesin.

1.4.4.3. Dini Tutumun Davranış Bileşeni

Dini tutumun davranış bileşeni bireyin tutuma konu olan varlığa ilişkin hareketlerini, davranışlarını içermektedir. Yani davranış bileşeni din ile ilgili bireyin öznel dünyasındaki düşünce ve duyguları doğrultusunda bunları hareketlerine yansıtma eğilimidir denilebilir.

Genellikle bireylerin dini tutumları onları tutuma konu olan durumlara karşı bir davranış sergilemeye yönlendirir. Eğer bireylerin olumlu bir dini tutumları varsa olumlu davranışlar sergilemeye, desteklemeye eğer olumsuz dini tutumları var ise de olumsuz davranışlar sergilemeye, eleştirmeye eğilimi olacaktır (Özkalp, 2004, 283).

Bireyler her zaman düşünce ve duygularına göre hareket etmez veya edemezler. Zira bazen dış etkenler bireyleri duygu ve düşüncelerinin aksi yönde hareket etmelerine veya hiç hareket etmemelerine yani tutumlarının sadece bir düşünce olarak kalmalarına sebep olabilir. Ancak buna rağmen yine de bireyler genellikle duygu ve düşüncelerine göre davranma eğilimindedirler. Bu sebeple her ne kadar doğrudan tutumlar görünür olmasa da bireyin düşünceleri, duyguları öğrenilerek ve davranışları gözlenerek o bireyin tutumları hakkında genel bir kanıya ulaşılabilmektedir (Morgan, 2011, 336).

Tutum ve davranış kavramları aslında aralarında sebep-sonuç ilişkisi bulunan bir bağa sahiptir. Çünkü daha önce de belirttiğimiz gibi davranışlar genellikle tutumlara göre şekillenmektedir. Dolayısıyla bireyin tutumlarını belirlemek o bireyin davranışlarının ne yönde olacağını az çok tahmin etmek ya da davranış gerçekleşmişse onun sebeplerini öğrenme fırsatı verebileceği için tutum ölçekleri geliştirilmektedir (Kağıtçıbaşı - Cemalcılar, 2019, 134).

Dini tutumların davranış bileşeni olarak yansımaları dini ayinler, uygulamalar vb. etkinlikler olarak gerçekleşir. Bireyin Müslüman ise namaz kılması, oruç tutması, hacca gitmesi; Hristiyan ise Pazar günleri kiliseye gitmesi, Noel'i ve Paskalya'yı kutlaması vb. dini tutumların davranış bileşenini ortaya koymaktadır (Kaya, 1998, 47).

Davranış bileşeni bireyi, iki çeşit davranış ortaya koymasında kullanılmaktadır. Bunlardan ilki “duygusal davranış”tır ki dini tutum konusunda bireyin hoşlandığı veya hoşlanmadığı bir durumla ilişkili olarak ortaya çıkmaktadır. Diğeri ise “normatif” yani “kuralsal davranıştır” ki dini tutum konusunda bireyin bilgi ve düşüncelerine göre ortaya çıkmaktadır (Tutar, 2016, 143-144). Buradan hareketle dini tutumların davranış bileşeni içerisinde hem düşünce hem de duygu bileşenlerinin yer aldığını görmekteyiz. Normal şartlarda bu bileşenler arasında bir uyum olması beklenir zira insanlar inandığı gibi yaşamazlarsa yaşadıkları gibi inanmaya başlarlar. Dini terminolojide de durum bundan farksız değildir yani insanın içi ile dışının bir olması yani kendi kendisiyle çelişmemesi, tutarlı olması beklenir. Örneğin İslam’da körü körüne taklit ile yapılan ancak zihinsel olarak özümsememiş davranışların pek de bir

değeri yoktur ya da tam tersi zihinsel olarak özümsemiş bir düşünce eğer bireyin davranışlara yansımıyorsa yine pek bir değeri yoktur. Yani birey inancının gereği olarak dürüst olması gerektiğini biliyor ancak işinde dürüst olmuyorsa bunun bir anlamı yoktur zira inancını yaşamına yansıtmıyor demektir yani kendi içinde tutarlı değildir.

Düşünce, duygu ve davranış bileşenleri uyumlu şekilde ancak iyice yerleşmiş ve kuvvetli dini tutumlarda yer almaktadır (Kağıtçıbaşı - Cemalcılar, 2019, 132). Dolayısıyla genel anlamda dini tutumların doğru ve tam olarak anlaşılabilmesi için tutumun kuvvetli, karmaşık, merkezi olup olmamasına bağlıdır (Peker, 2003, 148-150). Gençlerin din eğitime yönelik tutumlarının olumlu olması için dini tutumlarının olumlu anlamda kuvvetli olması gerekmektedir bunun için de öncelikle gençlerin din eğitime yönelik tutumlarının sağlıklı bir şekilde belirlenmesine ihtiyaç vardır.

1.4.5. Dini Tutumların Oluşumu ve Gelişimi

İnsanlar, dünyaya bir şey bilmez olarak gelmektedir. Zira Kur'an-ı Kerim'de Nahl Suresinin 78.ayetinde “Siz, hiçbir şey bilmezken Allah, sizi analarınızın karnından çıkardı; şükredesiniz diye size kulaklar, gözler ve kalpler verdi” (Özek vd., 1992) denilerek bu duruma dikkat çekilmektedir. Dolayısıyla her şeyi sonradan öğrenen insanoğlunun dini tutumları da doğumuyla birlikte başlayan süreçte ailesinden, çevresinden, okulundan kısaca yaşamı boyunca edindiği tecrübelerle oluşur (Arslan, 2009, 79).

Tüm tutum çeşitlerinde olduğu gibi dini tutumların gelişimi de çok erken yaşlarda başlamaktadır. Bu sebeple dini tutumların sağlıklı gelişimi için okul çağına kadar ailenin sonrasında ise okul öncesi ve devamında alınan din eğitiminin önemi oldukça büyüktür. Bireyin gelişim basamaklarına uygun olarak aldığı formel ve informal din eğitime göre dini tutumları da oluşmaya ve oturmaya başlayacaktır (Kaya, 1998, 49). İnsanlar her ne kadar bir şey bilmez olarak dünyaya gelseler de sığınma, güvenme ve inanma gibi duygulara sahip olarak dünyaya gelirler (Yavuz, 1994, 114-115). Dini tutumlar bu temel duyguların üzerine bina edilmektedir.

Dini tutumların oluşumunda bireyin istek ve ihtiyaçları, aldığı din eğitimi ve din eğitimcileriyle olan ilişkileri, bireyin kişilik özellikleri, bireyin çevresi ve medya gibi etkenlerin önemli rolü vardır. Çalışma konumuz doğrultusunda gençlerin din eğitime

yönelik tutumlarını anlamada ve anlamlandırmada bu etkenleri bilmek önemli faydalar sağlayacaktır.

1.4.5.1. İstek ve İhtiyaçlar

İnsanoğlunun yaşamı boyunca gerçekleştiğinde mutlu olacağı bazı istekleri ve gidermesi gereken bazı ihtiyaçları vardır. İnsanlar bu isteklerini gerçekleştiren, ihtiyaçlarını gideren varlık, nesne vb. şeylere karşı olumlu bir tutum geliştirir.

İnsanların maddi istek ve ihtiyaçları olduğu gibi giderilmesi ve tatmin edilmesi gereken manevi istek ve ihtiyaçları da vardır. Bu istek ve ihtiyaçların giderilmesi insanları ruhsal anlamda rahatlatması, iç huzuru yaşatması ve yaşamını anlamlandırması açısından oldukça önemlidir. Dini inançların, davranışların insanın bu türlü istek ve ihtiyaçlarını gidermek amacıyla yapıldığı bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla aşkın bir varlığa inanan, güvenen ve sığınan birey onun emir ve yasaklarına uymayı kendine bir görev edinir ve bunları yaptıkça kendini huzurlu, mutlu hisseder ve iç huzuruna kavuşarak dine ve onun eğitimine karşı olumlu bir bakış açısı ve tutum geliştirmiş olur.

Bunun yanında bazı insanların ihtiyaç hissettiği veya istediği bazı şeyler dinler tarafından yasaklıysa insanların bu yasak, engelleme veya sınırlamalardan dolayı o dinlere karşı olumsuz bir tutum geliştirmeleri de muhtemeldir (Kaya, 1998, 51). Bu olumsuz dini tutum o dinlerin tüm yönleriyle her şeye karşı olabileceği gibi yalnızca o yasak olan uygulama ve inançlara yönelik de olabilir. Örneğin alkol kullanan bir kişi İslam dinindeki alkol yasağı nedeniyle ya İslam'a karşı tümüyle olumsuz bir tutum geliştirebilir ya İslam'ın sadece bu yasağına karşı olumsuz bir tutum geliştirebilir ya da bu konuda olumsuz bir tutum geliştirmeyip kendini hatalı görerek bunu düzeltmek için çabalayabilir.

Dinler ve onların eğitimi insanların yok olup gitmeme, yaşamını anlamlandırma, aşkın bir varlığa sığınma gibi isteklerine en doyurucu cevaplar verdiği aynı zamanda insan ve toplum hayatına ciddi zararlar verebilecek bazı ihtiyaçlarının da aşırı şekilde giderilmesini engelleyici tedbirler alması yönüyle dini tutumların oluşumunda istek ve ihtiyaçlar önemli bir yer tutmaktadır. Dolayısıyla gençlerin din eğitime yönelik tutumlarının sağlıklı bir şekilde belirlenmesi ve doğru şekilde yönlendirilebilmesi için gençlerin istek ve ihtiyaçlarının da dikkate alınması, tespit edilmesi ve ona göre din eğitiminin planlanması gerekmektedir.

1.4.5.2. Din Eğitimi ve Eğitimcisiyle Olan İlişkiler

Dini tutumların oluşumunda önemli rolü olan etkenlerden biri de bireyin aldığı din eğitimi ve din eğitimcisiyle olan ilişkilerin niteliğidir. Çünkü bireylerin aldıkları din eğitimi ve din eğitimi alırken eğitimciyle olan ilişkileri eğer doğru, sağlıklı ve olumluysa dini tutumları da bu yönde olumlu olacaktır. Eğer gerek alınan din eğitimi gerekse de eğitimciyle kurulan ilişkilerde sorun varsa bu iletişim sağlıklı ve olumsuz ise doğal olarak dini tutumlar da bu yönde olumsuz olacaktır.

Daha önce de belirttiğimiz gibi bireyin aldığı din eğitimi ailesinin hassasiyetine bağlı olarak değişmekle birlikte genellikle aile içerisinde informal olarak başlamaktadır. Sonra çevreyle devam etmekte daha sonrasında okul çağıyla birlikte formel olarak sürmektedir. Dini tutumlar, alınan din eğitimi ve eğitimcisini taklit etme ile başlar sonrasında edinilen dini bilgilerin doğruluk ve tutarlılığına göre de kalıcı hale gelir (Kaya, 1998, 49). Bu nedenle gerek aile içerisinde gerekse de sonraki süreçlerde bireylere din eğitimi konusunda verilen bilgilerin doğru ve tutarlı olmasına dikkat edilmelidir. Aksi halde küçükken verilen bilgiler her ne kadar sorgulama dönemi olmadığından olduğu gibi kabul edilse de sorgulama çağında bu öğrenilen tüm bilgiler sorgulanacak ve eğer bunlarda tutarsızlıklar varsa ister istemez dini tutumlara olumsuz olarak yansıyacaktır. Bu nedenle bireylere din eğitimi sunan kaynağın ve bilgilerin güvenilir, doğru ve sağlam olması oldukça önemlidir. Dini inanç ve tutumların şekillenmesi çocukluk döneminde ağırlık kazanmakla birlikte gençlik döneminde ise iyice oturmaya başlamakta ve kısmi değişikliklerle duruma göre ömür boyu devam edebilmektedir (Kaya, 1998, 22-23).

Din eğitimi genellikle aile ortamında başlamakla birlikte birey büyüdükçe ailelerin tercihiyle bağlı olarak kurslar, din eğitimi veren kreşler, anaokulları ve diğer okullarla devam ederken bireyin aile dışında din eğitimi veren eğitimciler de devreye girmektedir. Özellikle örgün eğitimde zorunlu olan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi seçmeli olarak yer alan diğer din dersleri ile öğretmenleri, öğrencilere genel eğitim içinde dini ve ahlâki değerleri özümsetmeye, dini tutum ve davranışları kazandırmaya ve belirli program çerçevesinde bunları kalıcı hale getirmeye çalışmaktadır. Bunun yanında yaygın din eğitimi ile din görevlileri de bireylerin din eğitimi çalışmalarını aynı şekilde yürütmektedir.

İster okullarda ister ise cami, kurs vb. yerlerde olsun bireyin din eğitimi verenlerle olan iletişimleri ve onlarla kurdukları ilişkiler dini tutumların şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle din eğitimi veren kişilerin mutlaka hitap ettikleri yaş grubunu çok iyi tanımaları, onlara nasıl davranması gerektiğini bilmeleri, sağlıklı bir iletişim ve ilişki kurabilmenin yollarına hâkim olmaları gerekmektedir. Çünkü din eğitimi alan bireyler, din eğitimi verenlerin sadece verdiği bilgilerden, anlattıklarından veya öğrettiklerinden değil aynı zamanda onların kişiliklerinden, karakterlerinden, bakış açılarından, tutumlarından özellikle de öğrettiklerini kendi hayatlarında uygulayıp uygulamadıklarından etkilenir ve kendilerine örnek alarak dini tutumlarının oluşumuna ve gelişimine katkı sağlarlar. Örneğin bir din eğitimi görevlisinin kılık kıyafeti, hal ve davranışları, insanlarla iletişimi, alanına hâkimiyeti gibi özellikleriyle insanlarda olumlu bir imaj oluşturarak onları iyi yönde etkileyebilmekte ancak bu özelliklerin olumsuz olması halinde ise tam tersi kötü bir etki oluşturarak dini tutumlarını da olumsuz etkileyebilmektedir (Arslan, 2009, 82). Gençlerin din eğitimine yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesine katkı sunabilmek için din eğitimi veren eğitimcilerin rol model olacak en güzel şekilde hareket etmeleri, onların sorularına ve sorunlarına eğilip çözüm üretebilecek donanımda olmaları gerekmektedir.

1.4.5.3. Kişilik Özellikleri

Kişilik diğer ifadesiyle şahsiyet, bireyi diğerlerinden farklı kılan fiziksel, bilişsel ve duygusal özelliklerin toplamı olarak ifade edilmektedir (Cole - Morgan, 2001, 377; Çamdibi, 1994, 24-38; Kulaksızoğlu, 2001, 106; Şimşek vd., 2019, 100). Tutum tanımının da daha önce belirttiğimiz gibi bireyin herhangi bir nesne veya durumla ilgili takındığı tavır, duygu ve düşüncelerini örgütlü ve tutarlı bir şekilde belirleyen bir eğilim olduğu hatırlanırsa kişilik ve tutum kavramlarının birbirleriyle ilintili olduğu da açıkça görülecektir.

Bireylerin dini inançları, dini tutumları, dini konuları ele alış biçimleri ve bakış açıları vb. kişiliğin dini yönünü oluşturmaktadır. Yani bireylerin dini tutumları aynı zamanda onun kişiliğinin özelliklerini de yansıtmaktadır. Bu bakımdan toplumlarda dindar olanlar, dine karşı olanlar, dini inancı olsa da bunu yaşamlarına yansıtmayanlar, dinleri özünden ziyade dini pratik ve şekil merkezli yaşayanlar, inanmadıkları halde inanıyor gibi gözükenler gibi dini yönden farklı kişilik tipleri yer almaktadır (Peker, 2003, 144-

146). Ancak bu kişilik tipleri, kişiliğin oturmasına, alınan din eğitime, çevre şartlarına, olgunlaşmaya vb. etkenlere bağlı olarak değişebilmektedir. Aynı sosyo-kültürel çevrede büyüyen ve yaşayan bireylerin aynı çevre şartlarında olmalarına rağmen birbirlerinden farklı dini tutumlara sahip olmaları bize kişilik yapılarının bunda etkili olduğunu göstermektedir.

Yapılan bazı araştırmalarda bireylerin tutum geliştirmelerinde genetiğin ve kişilik özelliklerinin de etkili olduğu ortaya konulmuştur. Örneğin yapılan bir araştırmada farklı ortamlarda büyümelerine rağmen tek yumurta ikizlerinin, çift yumurta ikizlerine göre tutumlarının birbirine daha benzer olduğu ortaya konulmuştur bu durum genetiğin tutum gelişimindeki önemini göstermesi açısından ilgi çekicidir. Benzer şekilde yapılan bir araştırmada saplantılı, karamsar yani nevrotik bir kişilik yapısına sahip bireylerin çevrelerindeki olgu ve nesnelere karşı genellikle olumsuz bir tutum geliştirdikleri ortaya konulmuştur ki bu durum da kişiliğin, tutumların oluşumundaki etkisini gösteren önemli diğer bir örnektir (Kağıtçıbaşı - Cemalcılar, 2019, 145).

Gençlerin dini tutumlarının oluşumunda yetişkinlerin etkisinin önemli bir yeri vardır. Özellikle de gencin çevresinde dindar olarak tanınan yetişkinler, din eğitimi verenler ve din görevlileri gibi kişiliğinde dini özellikleri ön planda olan bireylerin etkisi oldukça büyüktür. Yetişkinlerin doğruluk ve dürüstlükten ayrılmaması, sözleri ile davranışlarının tutarlı olması, çevresinde saygın biri olarak tanınması, gençlerin soru ve sorunlarıyla ilgilenmesi gibi özelliklere sahip olması gençlerin olumlu bir dini tutum geliştirmelerine büyük katkı sunmakta aksi durumda ise gençlerin dini tutumları olumsuz anlamda etkilenmektedir. Bu nedenle gençlerin din eğitime yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesine katkı sunabilmek için din eğitimi verenlerin, gençlerin kişiliklerinin sağlam temellere oturmasını sağlamak için onlara en güzel örnekliği sunmaları, gençlerin soru ve sorunlarıyla samimi şekilde ilgilenmeleri, gençlerin genetik ve kişilik yapılarına en uygun yöntemle göre hareket etmeleri gerekmektedir.

1.4.5.4. Sosyal Çevre ve Gruplar

Bireyler tek başlarına kendilerini ne kadar hür hissedерlerse hissetsinler kendilerini ait hissettikleri sosyal çevre ve grupların kurallarından, düşüncelerinden ve inançlarından etkilenmekte zaman zaman da onları etkilemektedir. Yani birey, sosyal çevre ve

gruplardan etkilendiği gibi onları etkileyebilmekte yine bu ortamlarda kendini ifade edebilmektedir (Krech vd., 1983, 344). Buradan hareketle sosyal çevre ve grupların, bireyleri belli noktalarda sınırladığı ve yönlendirdiği düşünüldüğünde bireyin tutumlarının oluşumunda da önemli bir etken olduğu ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bireyin dini tutumlarının oluşumu ve gelişimini doğru bir şekilde anlayabilmek için bireyin içinde bulunduğu sosyal çevreyi ve bağlı olduğu grupları araştırmak gerekmektedir (Peker, 2003, 155).

Bireyler, birçok konuda olduğu gibi dini tutumlarını da öncelikle içinde doğduğu ilk sosyal çevre ve grup olan aile ortamında öğrenmektedir. Hz. Muhammed'in, "Her doğan fıtrat üzere doğar. Sonra anne babası onu Yahudi yahut Hristiyan veya Mecûsî yapar..." (Müslim, Kader, 22) sözü buna işaret etmektedir. Dolayısıyla bireylerin dini tutumlarının temellerinin atılacağı ilk grup ailesidir. Ailesi içinde anne-babası varsa kardeşleri ve aile büyükleri sonra diğer akrabaları, akranları, öğretmenleri bireyin dini tutumlarının oluşumu ve gelişiminde etkili olmaktadır. Birey bu etkileşimler nedeniyle aile grubu başta olmak üzere yaşamı süresince çeşitli gruplara katılarak onlara aidiyet hissiyle hareket ederek tutumlarını şekillendirir ancak yine de ailenin bu anlamdaki etkisi her zaman az ya da çok etkisini sürdürmektedir (Peker, 2003, 155). Sosyal bir varlık olan insanoğlu kendi başına yaşamını devam ettiremeyeceğinden zamanla sosyalleşmek için ister istemez akran grubu, iş arkadaşları grubu, dernek, vakıf, cemaat, tarikat, sosyal medya grup ve forumları gibi çok çeşitli sosyal çevre ve gruplarına katılmakta ve onlardan etkilenmektedir.

Sosyal gruplar, bir ve bütün olma isteğini gerçekleştirebilmek için kendi içlerinde yazılı olsun olmasın üyelerinin kabul etmek ve uymak zorunda oldukları bazı kuralları vardır. Bu sosyal gruplarda kendilerine yer edinmek isteyen üyeler bu kurallara uygun davrandıklarında değer görür aksi olduğunda ise dışlanırlar. Sosyal gruplar, üyelerinin bu kurallara sadakatle bağlanmalarını ve uymalarını sağlamak için kurallara uyan üyelerini takdir ederek bu davranışlarını pekiştirirler. Kurallara uymayan üyeleri ise öncelikle olumlu tutum geliştirmeleri için bir çeşit baskı altına alırlar (Budak, 2000, 343; Genç - Durğun, 2018, 258; Morgan, 2011, 364) eğer bunda başarılı olamazlarsa bu üyeler dışlanarak yalnızlaştırılır ve zamanla grup dışına itilirler.

Bireylerin, günümüzde çok etkin ve yaygın olan özellikle de gençlik döneminde aileden daha fazla önem kazanmaya başlayan bu tür çeşitli sosyal çevre ve gruplarda edindiği bilgi ve tecrübelerle dini tutumunun oluşumu ve gelişimi şekillenmektedir.

Buradan hareketle grubun tutumları üyeleriyle uyumlu olacağından özellikle gençlerin dini tutumlarını belirlemek, anlamlandırmak ve gerektiğinde olumlu anlamda değişim sağlamak amacıyla aidiyet hissettikleri grupların tutumlarından çıkarımda bulunulabilir. Örneğin dini bir grubun kılık kıyafet tercihi doğrudan üyeleri tarafından da benimsenecek kendileri de bu kıyafetleri kullanacaktır. Bazı sebeplerle bu kıyafetleri kullanmasa bile kullananlara karşı olumlu bir tutum içerisinde olacaktır. Yani bir grubun dini tutumları ister istemez üyelerinin de benzer dini tutumlar sergilemesine sebep olacaktır (Arslan, 2009, 81).

Bireyler zaman zaman aidiyet hissettikleri grupların dışında belli sebeplerden ötürü üye olmadıkları veya olamadıkları başka gruplardan da etkilenecek onları kendilerine örnek alabilirler. Bu durum özellikle gençlerde daha yaygın olarak görülmektedir. Zira gençler kendilerine ideal olarak aldıkları kişi ve gruplara benzemeyi oldukça önemserler.

Çalışma konumuzun öznesi olan gençlerin, içinde bulundukları gelişim dönemi dikkate alındığında sosyal çevre ve grup etkilerine oldukça açık oldukları bir gerçektir. Belirli dini sosyal çevre ve gruplara yönelik oluşacak olumlu veya olumsuz tutumlar gençlerin dini tutumlarını doğrudan etkileyecektir. Bu nedenle gençlerin din eğitimine yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesine katkı sunabilmek için gençlerin aidiyet hissettikleri sosyal çevre ve grupların iyi belirlenip tanınması; eğer varsa aidiyet hissettikleri olumsuz sosyal çevre ve gruplardan da uzak tutulması için gereken önlemlerin alınması gerekmektedir.

1.4.5.5. Medya ve Sosyal Medyanın Etkisi

Bireylerin dini tutumlarının oluşumu ve gelişiminin temelinde aile, akran grubu ve aldığı eğitimleri gibi etkenler yer almaktadır. Ancak günümüzde belki de bunlardan daha fazla etkiye sahip olmaya başlayan bir diğer etken ise medyadır. Medya geçmişte gazete, radyo, televizyon, yazılı ve basılı eserler için kullanılmaktayken günümüzde internetin gelişimiyle birlikte bunlara ek olarak web siteleri, sosyal medya uygulamaları, forumlar gibi araçlar da her ne kadar bazıları interneti profesyonel

medyadan bağımsız beşinci güç olarak nitelendirse de (Erdoğan, 2013, 177) bu tanımın içine girmektedir.

Dini tutumların oluşumunu etkileyen unsurlardan medya, diğerlerine göre daha sınırsız ve kontrol edilmesi zor bir alan olması, bilginin salt okunup öğrenilmesinden ziyade etkileşimli hale gelmesi gibi sebeplerden ötürü bireylerin dini tutumlarını diğerlerinden daha çok etkileyen unsur haline gelmesi bakımından göze çarpmaktadır (Kaya, 1998, 28).

Günümüzde medyanın özellikle çocuk ve gençleri etkilediği bilinmektedir. Yapılan bazı araştırmalarda bu gerçek açıkça ortaya konulmaktadır. Gençlerle ilgili yapılan bir araştırmada gençlere kendilerini etkileyen kurumlar sorulduğunda ilk sırada aile kurumu gelirken ikinci sırada ise medyayı belirterek kendileri için eğitim kurumlarından daha önce geldiğini belirtmişlerdir (Kocadaş, 2004, 129). Ahlâki değer yargıları, yönelimleri ve dini tutumları henüz yetişkinlerin ki kadar oturmamış olan gençlerin medya gibi dış etkilere daha çok açık olmaları olağandır. Özellikle de bilinçsiz ailelerde çocuklar ve gençler ailelerinin tercih edip birlikte izledikleri her yayından doğrudan veya dolaylı şekilde etkilenmektedir. Az önce de belirttiğimiz gibi gençlerin henüz tutumları tam olarak olgunlaşmadığından bu yayınlar onları olumlu veya olumsuz etkilemekte ve yönlendirmektedir.

İnternetin yaygınlaşmasıyla günümüzde her ortamdan dünyanın her yeriyle iletişim kurmak mümkündür. Bu durum insanların yaşam kalitelerini kolaylaştırıp olumlu etkilere sebep olurken diğer yandan da olumsuz durumlara da sebep olmaktadır. Örneğin dünyanın birçok yerinde salgın nedeniyle eğitim uzaktan internet üzerinden yapılarak eğitimin kesintiye uğraması nispeten de olsa engellenerek olumlu bir amaç için kullanılmıştır. Ancak gençlerin internette geçen zamanını artırması, asosyal davranışlara sebep olması, diğer bazı oyun ve uygulamalardaki olumsuz örneklerle muhatap olmasına sebebiyet vermesi açısından da olumsuz etkilere neden olmuştur.

Bugün çoğu insan zamanının büyük bir kısmını akıllı cihazlar ile geçirmektedir. İnsanlar bu cihazlarla kolayca istediği her türlü bilgiye ulaşabilmekte, oyun oynayabilmekte ve günlük bazı işlerini halledebilmektedir. İnsanlar bu cihazlarla yaşamlarını kolaylaştırırken bir yandan da insanların algılarını yönetmek, yönlendirmek ve değiştirmek için oluşturulmuş uygulamaların etkisi altında kalmaktadır. Elbette bu

olumsuzluklardan en çok da henüz medya konusunda yeterli bilince ulaşmamış medya okuryazarlığı zayıf çocuk ve gençler etkilenmektedir.

Gençlerin özellikle ergenliğin de etkileriyle kendini özgürce ifade etme olanaklarını internet ortamında rahatça giderebilmeleri, sosyalleşme gereksinimlerini sanal ortamda daha rahat gerçekleştirmeleri, çevresindekilerden tatmin edici cevaplar bulamadığı zihnindeki sorularla ilgili çok çeşitli bilgilere ulaşabilmeleri gibi olumlu durumlar olabileceği gibi eğer dikkatli ve bilinçli olunmazsa birçok olumsuz durumu da beraberinde getirecektir. İnternet ortamlarında rahatlıkla ulaşılabilen yalan yanlış birçok bilgi, bilinçli yapılan algı çalışmaları ve önyargılı bakış açıları gibi olumsuz durumlar özellikle çocuk ve gençleri olumsuz etkilemektedir. Bu olumsuz etkilerden en önemlilerinden biri de din alanında yapılanlardır. Bugün birçok internet sitesi ve sosyal medya uygulamaları gibi araçlar ile özellikle gençleri dini konularda yönlendirilmeye çalışılmaktadır. Dolayısıyla gençler ailelerinde görmedikleri, çevrelerinde hiç tecrübe etmedikleri farklı dini öğretilerle karşılaşarak kafaları karışmakta ya da kendi inançlarıyla ilgili yalan, yanlış bilgi ve yönlendirmeler ile karşılaşarak olumsuz dini tutumlar geliştirebilmektedir. Bu nedenle dini tutumların oluşumunda etkili olan diğer unsurlarda olduğu gibi daha kontrolsüz ve sınırsız bir içeriğe sahip olan medyanın da dikkate alınması ve gençlerin bu konularda bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü gençlik dönemi dini konularda şüphelerin yoğun olarak yaşandığı bir dönem olduğundan dini konularda yapılan medya yayınlarının ve paylaşımlarının gençler üzerindeki etkisi büyüktür.

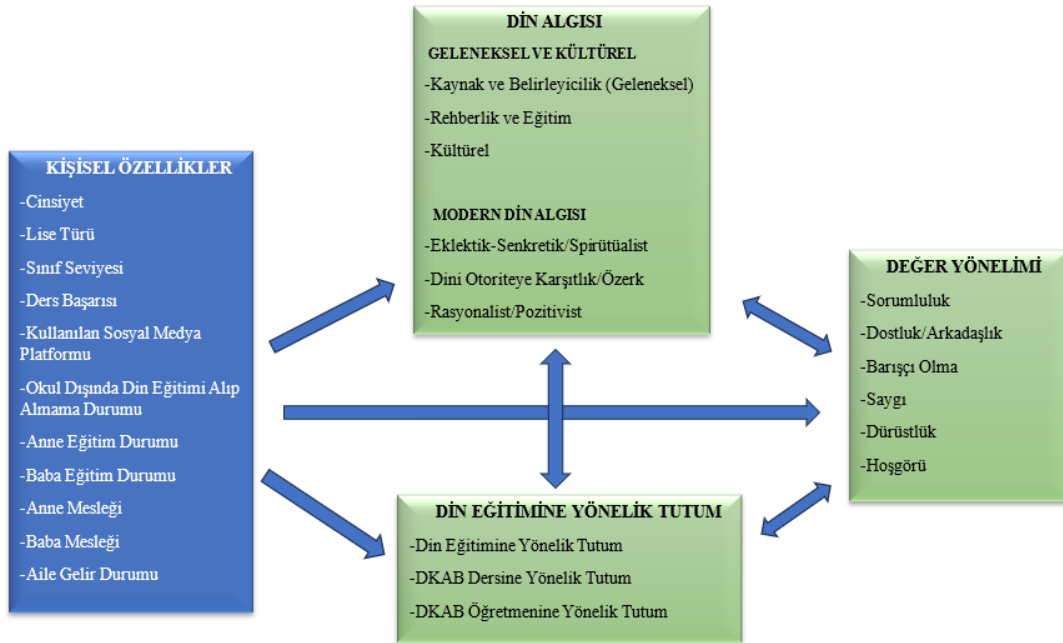
Dini tutumlar, tüm bu etkenler ışığında oluşur, gelişir ve zaman içerisinde kısmen veya tümüyle değişiklikler geçirerek kalıcı hale gelir. Dini tutumların en dinamik olduğu dönem şüphelenme, anlamlandırma, sorgulama ve aidiyet hissetme gibi özelliklerin ön planda olmasından ötürü gençlik dönemidir. Gençlerin din eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmesi ve yönlendirilmesinde medya ile olan ilişkilerinin iyi tespit edilmesi gerekmektedir.

2. BÖLÜM: YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntem ve Modeli

Çalışmanın kuramsal çerçevesi için literatür taranarak konuyla ilgili kitap, rapor, istatistik, tutanak, fotoğraf ve video gibi yazılı veya görsel belgelerin incelenmesini temel alan doküman analizi tekniği kullanılmıştır (Yıldırım, 2017, 141). Çalışmanın alan araştırması için ise herhangi bir olay ve olguyu etkileme ve değiştirme yapmadan kendi özgün şartlarında ortaya koymayı amaçlayan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli oldukça fazla birimden oluşan bir evren hakkında genel bir değerlendirme yapabilmek için evrenin tümünde ya da o evrenden alınan örneklem üzerinde yapılan çalışmadır (Büyüköztürk - Çakmak vd., 2020, 25-26; Erkuş, 2021, 90-91; Karasar, 2012, 109).

Lise öğrencilerinin din algıları, değer yönelimleri ve din eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenerek bağımsız değişkenler (kişisel özellikler) ile aralarındaki bağlantılar ortaya konmuştur. Araştırmanın modeli aşağıda Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1: Araştırmanın Modeli

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Araştırmada öğrencilere uygulanan ölçeklerde ilk kısımda kişisel bilgilere ikinci kısımda ise din algısı, değer yönelimi ve din eğitime yönelik tutumları ölçen soru maddeleri yer almaktadır. Bu ölçeklerle öğrencilerin buradaki soru maddelerine ne kadar katıldıkları ölçülmek amaçlanmaktadır. Soru maddelerine verdikleri puanlar bulgular kısmında analizleri yapılarak değerlendirilecek sonrasında kişisel bilgilere verdikleri cevaplar ile karşılaştırılarak farklılık olup olmadığı ortaya konacaktır.

2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evreni, Sakarya il ve ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında okuyan ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12.sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın örnekleme yöntemi ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme, evreni olabildiğince en iyi ve üst seviyede temsil edecek çeşitlilikte örneklem oluşturmayı amaçlayan bir yöntemdir. (Büyüköztürk - Çakmak vd., 2020, 93; Yıldırım, 2017, 96). Örneklem belirlenirken evreni en iyi şekilde temsil edecek farklı okul türlerinin seçilmesine özen gösterilmiştir. Bu doğrultuda fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, sınavla öğrenci alan Anadolu lisesi ile adrese dayalı öğrenci alan Anadolu lisesi, ağırlıklı olarak birbirinden farklı bölümleri olan mesleki ve teknik Anadolu liseleri ile kız ve erkek Anadolu imam hatip liseleri örnekleme dahil edilmiştir. Sosyo-ekonomik seviye ve çevre şartları gibi yerleşim yerini dengelemek için ise farklı çevrelerdeki okulların seçimine özen gösterilmiştir.

Örneklem farklı sınıf seviyelerinden seçilen toplam 489 öğrenciden oluşmaktadır. Ancak 12.sınıflar üniversite sınavına hazırlık sürecinde oldukları ve okula sürekli gelmedikleri için maalesef örnek alınamamıştır.

Araştırmada veri analizine geçmeden önce yapılan veri ayıklama işlemleri sonucu çalışma grubu 311'i kız öğrenci, 178'i erkek öğrenci olmak üzere toplam 489 öğrenciden oluşmuştur. Bu öğrencilerin 183'ü 9.sınıfta, 124'ü 10.sınıfta ve 182'i ise 11.sınıfta öğrenim görmektedir.

Çalışma grubunun lise türlerine göre dağılımı incelendiğinde Anadolu lisesi (129 Öğrenci), sosyal bilimler lisesi (59 Öğrenci), fen lisesi (65 Öğrenci), mesleki ve teknik Anadolu lisesi (121 Öğrenci) ve Anadolu imam hatip lisesi (115 Öğrenci) gibi farklı lise türlerinin olduğu görülmektedir.

2.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Lise öğrencilerinin din algıları, değer yönelimleri ve din eğitime yönelik tutumlarını ölçmeye yönelik yapılan bu çalışmada lise öğrencilerinin din algılarını tespit etmek için “Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği” (Murat - Zengin, 2023) ile “Modern Din Algısı Ölçeği” (Murat - Zengin, 2024); değer yönelimlerini tespit etmek için “İnsani Değerler Ölçeği” (Dilmaç, 2007); din eğitime yönelik tutumlarını ölçmek için ise “Okulda Din Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” (Murat - Zengin, 2023) kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Ölçek soru kağıtları iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım kişisel bilgilerle ilgili 12 sorudan oluşmaktadır. Bu kısımda katılımcı öğrenciden istenilen; cinsiyet, okul türü, lise türü, sınıf, ders başarısı, en çok kullanılan sosyal medya platformu, okul dışında din eğitimi alıp almama durumu, anne-baba eğitim durumları, aile gelir durumu, anne-baba mesleği gibi bilgilerdir.

2.3.2. Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği

Lise öğrencilerinin din algılarını belirlemek için Murat ve Zengin (2023) tarafından geliştirilen “Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 16 maddeden ve “Kaynak ve Belirleyicilik (Geleneksel) Boyutu, Rehberlik ve Eğitim Boyutu ve Kültürel Boyut” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Beşli likert tipinde geliştirilen ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 80 iken alınabilecek en düşük puan ise 16’dır. Ölçekten alınan puan yükseldikçe öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algılarının da o oranda yükseldiği anlamına gelmektedir (Murat - Zengin, 2023, 409).

Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %58,13 iken “Kaynak ve Belirleyicilik (Geleneksel) Boyutu” için %40,15; “Rehberlik ve Eğitim Boyutu” için %6,09 ve “Kültürel Boyutu” için ise %5,19’dur. Ölçeğin genel Cronbach alfa değeri ise ,931; “Kaynak ve Belirleyicilik (Geleneksel) Boyutu” için ,922; “Rehberlik ve Eğitim Boyutu” için ,725; “Kültürel Boyut” için ise ,721 olarak bulunmuştur (Murat - Zengin, 2023, 412-419). Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach alfa değeri ise ,917 olarak gerçekleşmiştir.

2.3.3. Modern Din Algısı Ölçeği

Lise öğrencilerinin din algılarını belirlemek için kullanılan diğer bir ölçek ise yine Murat ve Zengin (2024) tarafından geliştirilen “Modern Din Algısı Ölçeği”dir. Ölçek 13 maddeden ve “Eklektik-Senkretik/Spiritüalist Boyut, Dini Otoriteye Karşıtlık/Özerk Boyut ve Rasyonalist/Pozitivist Boyut” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Beşli likert tipinde geliştirilen ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 65 iken alınabilecek en düşük puan ise 13’tür. Ölçekten alınan puan yükseldikçe öğrencilerin modern din algılarının da o oranda yükseldiği anlamı taşımaktadır (Murat - Zengin, 2024, 185).

Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %50,30 iken “Eklektik-Senkretik/Spiritüalist Boyutu” için %32,86; Dini Otoriteye Karşıtlık/Özerk Boyut için %9,85 ve “Rasyonalist/Pozitivist Boyut” için ise %7,58’tir. Ölçeğin genel Cronbach alfa değeri ise ,875; “Eklektik-Senkretik/Spiritüalist Boyutu” için ,785; “Dini Otoriteye Karşıtlık/Özerk Boyut” için ,748; “Rasyonalist/Pozitivist Boyut” için ise ,738 olarak bulunmuştur (Murat - Zengin, 2024, 187-192). Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach alfa değeri ise ,832 olarak gerçekleşmiştir.

2.3.4. İnsani Değerler Ölçeği

Lise öğrencilerinin değer yönelimlerini belirlemek için kullanılan ölçek ise Dilmaç (2007) tarafından geliştirilen “İnsani Değerler Ölçeği”dir. 42 maddeden oluşan ölçeğin 7, 11, 14, 18, 24, 41 ve 42.maddeleri ise ters madde olarak belirlenmiştir. Ölçek, “Sorumluluk Boyutu, Dostluk/Arkadaşlık Boyutu, Barışçı Olma Boyutu, Saygı Boyutu, Dürüstlük Boyutu ve Hoşgörü Boyutu” olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Beşli likert tipinde geliştirilen ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 210 iken alınabilecek en düşük puan ise 42’dir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe öğrencilerin insani değerlere sahip olma oranının da yükseldiği varsayılmaktadır (Dilmaç, 2007, 68). Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %34,48 iken “Sorumluluk Boyutu” için %16,09; “Dostluk/Arkadaşlık Boyutu” için %5,60; “Barışçı Olma Boyutu” için %3,87; “Saygı Boyutu” için %3,30; “Dürüstlük Boyutu” için %2,99 ve “Hoşgörü Boyutu” için ise %2,63’tür. Ölçeğin genel Cronbach alfa değeri ise ,92; “Sorumluluk Boyutu” için ,73; “Dostluk/Arkadaşlık Boyutu” için ,69; “Barışçı Olma Boyutu” için ,65; “Saygı Boyutu” için ,67; “Dürüstlük Boyutu” için ,69 ve “Hoşgörü Boyutu” için ise ,70 olarak

bulunmuştur (Dilmaç, 2007, 71-73). Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach alfa değeri ise ,77 olarak gerçekleşmiştir.

2.3.5. Okulda Din Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği

Lise öğrencilerinin din eğitime yönelik tutumlarını belirlemek için kullanılan ölçek ise yine Murat ve Zengin (2023) tarafından geliştirilen “Okulda Din Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği”dir. Ölçek 25 maddeden ve “Din Eğitime Yönelik Tutum Boyutu, DKAB Yönelik Tutum Boyutu ve DKAB Öğretmenine Yönelik Tutum Boyutu” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Beşli likert tipinde geliştirilen ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 125 iken alınabilecek en düşük puan ise 25’tir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe öğrencilerin din eğitime yönelik tutumlarının da olumlu anlamda arttığı anlaşılmaktadır (Murat - Zengin, 2023, 54).

Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %57,35 iken “Din Eğitime Yönelik Tutum Boyutu” için %38,94; “DKAB Yönelik Tutum Boyutu” %11,37 ve “DKAB Öğretmenine Yönelik Tutum Boyutu” için ise %7,03’tür. Ölçeğin genel Cronbach alfa değeri ise ,963; “Din Eğitime Yönelik Tutum Boyutu” için ,932; “DKAB Yönelik Tutum Boyutu” için ,895; “DKAB Öğretmenine Yönelik Tutum Boyutu” için ise ,805 olarak bulunmuştur (Murat - Zengin, 2023, 55-58). Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach alfa değeri ise ,953 olarak gerçekleşmiştir.

2.4. Araştırmanın Verilerinin Toplanması ve Analizi

Veri toplamak amacıyla örneklem grubundan sosyal bilimlerde sıkça kullanılan anket tekniği kullanılmıştır. Bu teknikle daha sağlıklı veriler elde edilebilmesi için örneklem grubunda yer alan Sakarya il ve ilçelerindeki belirlenen okullara bizzat gidilerek yüz yüze uygulama yapılmıştır.

Ölçeklerin uygulanması imkânlar ölçüsünde ders aralarında bizzat araştırmacı tarafından öğrencilere araştırmayla ilgili gerekli bilgiler verildikten sonra yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Örnekleme oluşturan 489 öğrenci üzerinde uygulama yapılarak sonuçların analizi sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan SPSS 22 istatistik programı aracılığıyla yapılmıştır.

Bu tür araştırmalarda analizlerin hangi tekniklerle yapılacağına karar vermek için öncelikle veri setinin normal dağılıp dağılmadığının tespit edilmesi gerekmektedir.

Bunun tespiti için veri setinde yer alan ölçeklerin çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Ölçeklere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Ölçekler	Çarpıklık	Basıklık
Kaynak ve Belirleyicilik (Geleneksel) Boyutu	-,378	-,290
Rehberlik ve Eğitim Boyutu	-,360	-,009
Kültürel Boyut	-,714	,142
Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği Toplam Puan	-,480	,054
Eklektik-Senkretik/Spiritüalist Boyut	,326	-,108
Dini Otoriteye Karşıtlık/Özerk Boyut	-,491	-,176
Rasyonalist/Pozitivist Boyut	,227	-,230
Modern Din Algısı Ölçeği Toplam Puan	,332	,040
Din Eğitimine Yönelik Tutum Boyutu	-,563	,155
DKAB Dersine Yönelik Tutum Boyutu	,098	-,481
DKAB Öğretmenine Yönelik Tutum Boyutu	-,418	-,642
Okulda Din Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Puan	-,192	-,146
Sorumluluk Boyutu	-,171	,031
Dostluk/Arkadaşlık Boyutu	-,521	,131
Barışçı Olma Boyutu	-,383	,303
Saygı Boyutu	-,391	-,181
Dürüstlük Boyutu	-,374	,480
Hoşgörü Boyutu	-,145	,441
İnsani Değerler Ölçeği Toplam Puan	-,203	,087

Tablo 1: Çalışmada Kullanılan Ölçeklerin ve Alt Boyutlarının Normalliklerine İlişkin Değerler

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Ölçeklerin normal dağılım şartını sağlaması için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerinin -1 ve +1 arasında bir değer almış olması gereklidir (Büyüköztürk, 2020, 40; Büyüköztürk - Çokluk vd., 2020, 45; Çokluk vd., 2021, 16). Tablo incelendiğinde ölçek ve alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değeri olarak -1 ve +1 arasında bir değer alması ile ilgili şartı sağladığı görülmektedir.

Verilerin değerlendirilmesinde basit yüzde, frekans dağılımları ile bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında çapraz tablolar kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin tespiti için karşılaştırma yapabilmek amacıyla iki bağımsız grup arasındaki fark için bağımsız t-test; ikiden fazla bağımsız grup için ise Anova (tek yönlü varyans analizi) yapılmıştır. Anova analizi sonucunda çıkan farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Post-Hoc (Çoklu Karşılaştırma Testleri) testlerinden grup varyanslarının eşit olduğu durumlarda çalışmamızın grup büyüklükleri birbirine eşit olmadığı için bu farklı örneklem büyüklüklerine rahatlıkla uygulanabilen, en az önemli farkları bile bulabilen ve çoklu karşılaştırmalarda sıklıkla kullanılan LSD (Fisher's Least Significant Differences) testi; grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda ise yine farklı örneklem büyüklüklerine rahatlıkla uygulanabilen çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnett's C tercih edilmiştir (Bursal, 2023, 94; Büyüköztürk, 2020, 49; Can, 2020, 154; Taşpınar, 2017, 86-87). Grup varyans eşitliğinin sağlanıp sağlanmadığını denemek için yapılan Levene Testi sonuçlarına göre grup varyanslarının eşitliğinin olmadığı durumlarda Anova analizindeki F ve p değerleri kullanılamadığından bunun yerine Brown-Forsythe Testi yapılarak tablolarda bu testteki F ve p değerlerine yer verilmiştir (Bursal, 2023, 90; Can, 2020, 151).

Öğrencilerin din algısı, değer yönelimi ve din eğitime yönelik tutumları arasında bir ilişki olup olmadığını, bir ilişki varsa hangi yönde ve düzeyde olduğunu tespit etmek amacıyla ortaöğretim öğrencileri için geleneksel ve kültürel din algısı, modern din algısı, insani değerler ölçeği ve okulda din eğitime yönelik tutum ölçekleri arasında çoklu korelasyon analizi yapılmış ve bulunan değerler bulgular ve yorumlar başlığı altında çoklu korelasyon tablosunda verilmiştir (Büyüköztürk, 2020, 31-32; Seçer, 2015, 47). Korelasyon analizi sonucuna göre öğrencilerin din algısı, değer yönelimi ve din eğitime yönelik tutumları arasında bulunan ilişkilerin birbirlerini hangi düzeyde etkilediğini tahmin edebilmek amacıyla çoklu regresyon analizleri yapılmış ilgili

değerler bulgular ve yorumlar başlığı altında regresyon tablolarında verilmiştir (Büyüköztürk, 2020, 100-101; Seçer, 2015, 142).



3. BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde, araştırma verilerinin analizlerine yer verilecektir. Verilerden elde edilen bulgular, araştırmanın hipotezlerine bağlı olarak belli bir sıra ve düzen içerisinde sunulacaktır. Öğrencilerin “Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı, Modern Din Algısı, İnsani Değerler ve Okulda Din Eğitime Yönelik Tutum” ölçeklerinden aldıkları ortalama puanlara göre araştırmanın genel bir profili çıkarılacak sonrasında öğrencilerin “Kişisel Özellikleri ile Din Algısı, Değer Yönelimi ve Din Eğitime Yönelik Tutumları” arasındaki ilişkilere; en sonunda ise “Din Algısı, Değer Yönelimi ve Din Eğitime Yönelik Tutum” arasındaki ilişkilere ait bulgulara yer verilecektir.

3.1. Öğrencilerin Kişisel Özellikleri İlgili Genel Bilgiler

Din algısı, değer yönelimi ve din eğitime yönelik tutumların incelendiği bu araştırma Sakarya’da farklı lise türlerinde öğrenim gören 489 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin kişisel özellikleriyle ilgili değişkenlerin dağılımları ve yüzdelerin gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Kişisel Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kadın	311	63,6
	Erkek	178	36,4
Lise Türü	Anadolu Lisesi	129	26,4
	Sosyal Bilimler Lisesi	59	12,1
	Fen Lisesi	65	13,3
	Mesleki ve Teknik AL	121	24,7
	Anadolu İHL	115	23,5
Sınıf Seviyesi	9.Sınıf	183	37,4
	10.Sınıf	124	25,4
	11.Sınıf	182	37,2
Ders Başarısı	85-100 Arası	203	40,3
	70-84 Arası	148	29,4
	50-69 Arası	120	23,8
	50 Altı	21	4,2
	Cevap Vermeyen	12	2,4
Kullanılan Sosyal Medya	Facebook	3	0,6

Platformu	Instagram	288	58,9
	Twitter	17	3,5
	Snapchat	11	2,2
	YouTube	89	18,2
	TikTok	49	10,0
	Diğer	14	2,9
	Kullanmayan	18	3,7
Okul Dışında Din Eğitimi Alıp Almama Durumu	Evet	418	85,5
	Hayır	64	13,1
	Cevap Vermeyen	7	1,4
Anne Eğitim Durumu	İlköğretim	201	41,1
	Ortaöğretim	163	33,3
	Yükseköğretim	101	20,7
	Lisans Üstü	19	3,9
	Cevap Vermeyen	5	1,0
Baba Eğitim Durumu	İlköğretim	127	26,0
	Ortaöğretim	197	40,3
	Yükseköğretim	133	27,2
	Lisans Üstü	26	5,3
	Cevap Vermeyen	6	1,2
Anne Mesleği	Kamu Personeli	63	12,9
	Mühendis	4	0,8
	Esnaf	29	5,9
	İşçi	52	10,6
	Serbest Meslek	9	1,8
	Çiftçi	0	0
	Emekli	4	0,8
	Ev Hanımı	319	65,2
	Diğer	6	1,2
	Cevap Vermeyen	3	0,6
Baba Mesleği	Kamu Personeli	92	18,8
	Mühendis	20	4,1
	Esnaf	141	28,8
	İşçi	115	23,5
	Serbest Meslek	31	6,3
	Çiftçi	11	2,2
	Emekli	33	6,7

	Diğer	28	5,7
	Cevap Vermeyen	18	3,7
Aile Gelir Durumu*	0-8.500 TL	34	7,0
	8.500-12.000 TL	118	24,1
	12.000-20.000 TL	175	35,8
	20.000 TL ve üzeri	152	31,1
	Cevap Vermeyen	10	2,0
*Ölçeklerin uygulandığı tarihte asgari ücret net 8.506 TL olduğu için aile gelir durumu bu ücrete göre düzenlenmiştir.			

Tablo 2: Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

3.2. Ölçeklerden Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmada kullanılan ölçeklerin madde sayılarının aynı olmaması ve ölçeklerin toplam puanlarının da birbirinden farklı olması sonucu yapılan analizlerin yorumlanması ve karşılaştırılması zorlaşmaktadır. Bu nedenle ölçek toplam puanları oluşturulurken salt toplama yerine ortalama puanları alınmıştır ve böylelikle ölçek toplam puanları en düşük 1 en yüksek 5 olarak oluşturulmuş ve aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Seçenekler	Değerler	Sınırlar
Kesinlikle Katılmıyorum/Hiçbir zaman	1	1,00-1,80
Katılmıyorum/Nadiren	2	1,81-2,60
Kararsızım/Ara sıra	3	2,61-3,40
Katılıyorum/Sık sık	4	3,41-4,20
Kesinlikle Katılıyorum/Her zaman	5	4,21-5,00

Tablo 3: Ölçeklerin Madde Değerleri ve Sınırları

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Araştırmada kullanılan ölçek ve alt boyutlarına ilişkin medyan, ortalama ve standart sapma gibi istatistiki verilere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Sayı	Min	Max	Medyan	$\bar{X}$	SS
Kaynak ve Belirleyicilik (Geleneksel) Boyutu	489	1,00	5,00	3,40	3,31	,88
Rehberlik ve Eğitim Boyutu	489	1,00	5,00	3,33	3,31	,87
Kültürel Boyut	489	1,00	5,00	4,00	3,65	,89
Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği Toplam Puan	489	1,00	5,00	3,43	3,38	,78
Eklektik-Senkretik/Spiritüalist Boyut	489	1,00	5,00	2,50	2,56	,84
Dini Otoriteye Karşıtlık/Özerk Boyut	489	1,00	5,00	3,66	3,73	,85
Rasyonalist/Pozitivist Boyut	489	1,00	5,00	2,75	2,81	,88
Modern Din Algısı Ölçeği Toplam Puan	489	1,00	5,00	2,92	2,91	,69
Sorumluluk Boyutu	489	1,00	5,00	3,42	3,45	,66
Dostluk/Arkadaşlık Boyutu	489	1,00	5,00	3,57	3,51	,59
Barışçı Olma Boyutu	489	1,00	5,00	3,42	3,35	,60
Saygı Boyutu	489	1,00	5,00	3,57	3,53	,70
Dürüstlük Boyutu	489	1,00	5,00	3,57	3,51	,44
Hoşgörü Boyutu	489	1,00	5,00	3,14	3,13	,53
İnsani Değerler Ölçeği Toplam Puan	489	1,00	5,00	3,42	3,41	,37
Din Eğitimine Yönelik Tutum Boyutu	489	1,00	5,00	3,54	3,45	,93
DKAB Dersine Yönelik Tutum Boyutu	489	1,00	5,00	2,70	2,59	,98
DKAB Öğretmenine Yönelik Tutum Boyutu	489	1,00	5,00	3,50	3,30	1,13
Okulda Din Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Puan	489	1,00	5,00	3,12	3,08	,83

Tablo 4: Ölçeklerden Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

3.3. Bağımsız Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinde Din Algısı

Burada öğrencilerin din algısı ile kişisel özellikleri (cinsiyet, lise türü, sınıf seviyesi, ders başarısı, kullanılan sosyal medya platformu, okul dışında din eğitimi alıp almama durumu, anne-baba eğitim durumu, anne-baba meslek durumu, aile gelir durumu) ile ilgili değişkenlerle olan ilişkisine ait bulgulara yer verilecektir. Araştırmamızda kişisel özelliklerle ilgili değişkenler bağımsız değişken olarak; din algısı ise bağımlı değişken olarak kabul edilmektedir. Bağımsız değişken olan kişisel özelliklerle ilgili değişkenlerin bağımlı değişken olan din algısı üzerinde herhangi bir farklılığa sebep olup olmadığı sırasıyla alt başlıklarda verilecektir.

3.3.1. Bağımsız Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinde Geleneksel-Kültürel Din Algısı

Öğrencilerin din algısını belirlemek amacıyla araştırmada iki farklı ölçek kullanılmıştır. Bunlardan ilki “Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel-Kültürel Din Algısı Ölçeği” dir. Bağımsız değişkenler ile bu ölçek arasındaki ilişkileri gösteren analizler ayrı başlıklar altında verilecektir.

3.3.1.1. Cinsiyete Göre Geleneksel-Kültürel Din Algısı

Geleneksel-kültürel din algısı ölçeği ve alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan t-test analizi Tablo 5’te gösterilmiştir. Bu analiz ile “Cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algısı arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Kaynak ve Belirleyicilik (Geleneksel) Boyutu	Kız	311	3,27	,86	-1,389	,165
	Erkek	178	3,39	,92		
Rehberlik ve Eğitim Boyutu	Kız	311	3,24	,85	-2,408	,016
	Erkek	178	3,44	,91		
Kültürel Boyut	Kız	311	3,63	,89	-,499	,618
	Erkek	178	3,68	,89		
Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği	Kız	311	3,33	,75	-1,596	,111
	Erkek	178	3,44	,82		

Tablo 5: Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular (t-test)

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile rehberlik ve eğitim boyutu arasında t-test sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Erkek öğrencilerin ortalaması kız öğrencilerin ortalamasından yüksektir. Kaynak ve belirleyicilik (geleneksel) ve kültürel boyut ile ortaöğretim öğrencileri için geleneksel ve kültürel din algısı ölçeği geneli arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

3.3.1.2. Lise Türüne Göre Geleneksel-Kültürel Din Algısı

Geleneksel-kültürel din algısı ölçeği ve alt boyutları ile lise türü değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 6’da gösterilmiştir. Bu analiz ile “Lise türü değişkeni ile öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algısı arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Lise Türü	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
Kaynak ve Belirleyicilik (Geleneksel) Boyutu	Anadolu Lisesi (1)	129	3,32	,84	11,577	,000	<u>1</u> -2,3 <u>4</u> -2,3 <u>5</u> -1,2,3
	Sosyal Bilimler Lisesi (2)	59	2,84	,91			
	Fen Lisesi (3)	65	2,96	,96			
	Mesleki ve Teknik AL (4)	121	3,46	,77			
	Anadolu İHL (5)	115	3,60	,83			
	Toplam	489	3,31	,88			
Rehberlik ve Eğitim Boyutu	Anadolu Lisesi (1)	129	3,27	,80	6,678	,000	<u>1</u> -2 <u>4</u> -2 <u>5</u> -1,2,3,4
	Sosyal Bilimler Lisesi (2)	59	2,96	,99			
	Fen Lisesi (3)	65	3,12	,88			
	Mesleki ve Teknik AL (4)	121	3,35	,80			
	Anadolu İHL (5)	115	3,60	,89			
	Toplam	489	3,31	,87			
Kültürel Boyut	Anadolu Lisesi (1)	129	3,79	,86	5,292	,000	<u>1</u> -2,3 <u>4</u> -2,3 <u>5</u> -2,3
	Sosyal Bilimler Lisesi (2)	59	3,29	,92			
	Fen Lisesi (3)	65	3,38	,95			
	Mesleki ve Teknik AL (4)	121	3,73	,77			
	Anadolu İHL (5)	115	3,75	,92			
	Toplam	489	3,65	,89			
Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği	Anadolu Lisesi (1)	129	3,40	,70	11,467	,000	<u>1</u> -2,3 <u>4</u> -2,3 <u>5</u> -1,2,3
	Sosyal Bilimler Lisesi (2)	59	2,95	,80			
	Fen Lisesi (3)	65	3,07	,85			
	Mesleki ve Teknik AL (4)	121	3,49	,69			
	Anadolu İHL (5)	115	3,63	,76			
	Toplam	489	3,38	,78			

Tablo 6: Öğrencilerin Lise Türleri ile Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin lise türlerine göre geleneksel ve kültürel din algısı ölçeği ile alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=11,467/11,577/6,678/5,292$; $p<0,05$). Öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algılarının kaynak ve belirleyicilik (Geleneksel) boyutunun hangi lise türleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre Anadolu Lisesi öğrencilerinin bu boyuttaki din algıları ($X=3,32$), Sosyal Bilimler Lisesi ($X=2,84$) ve Fen Lisesi öğrencilerinden ($X=2,96$); Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin bu boyuttaki din algıları ise ($X=3,46$), Sosyal Bilimler Lisesi ($X=2,84$) ve Fen Lisesi öğrencilerinden ($X=2,96$); Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin bu boyuttaki din algılarının ($X=3,60$) da Anadolu Lisesi ($X=3,32$), Sosyal Bilimler Lisesi ($X=2,84$) ve Fen Lisesi öğrencilerinden ($X=2,96$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algılarının rehberlik ve eğitim boyutunun hangi lise türleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre Anadolu Lisesi öğrencilerinin bu boyuttaki din algıları ($X=3,27$), Sosyal Bilimler Lisesi ($X=2,96$); Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin bu boyuttaki din algıları ise ($X=3,35$), Sosyal Bilimler Lisesi ($X=2,96$); Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin bu boyuttaki din algılarının ($X=3,60$) da Anadolu Lisesi ($X=3,27$), Sosyal Bilimler Lisesi ($X=2,96$) ve Fen Lisesi ($X=3,12$), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinden ($X=3,35$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algılarının kültürel boyutunun hangi lise türleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre Anadolu Lisesi öğrencilerinin bu boyuttaki din algıları ($X=3,79$), Sosyal Bilimler Lisesi ($X=3,29$) ve Fen Lisesi öğrencilerinden ($X=3,38$); Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin bu boyuttaki din algıları ise ($X=3,73$), Sosyal Bilimler Lisesi ($X=3,29$) ve Fen Lisesi öğrencilerinden ($X=3,38$); Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin bu boyuttaki din algılarının ($X=3,75$) da Sosyal Bilimler Lisesi ($X=3,29$) ve Fen Lisesi öğrencilerinden ($X=3,38$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algılarının geleneksel ve kültürel din algısı ölçeğinin genelinin hangi lise türleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre Anadolu Lisesi öğrencilerinin bu boyuttaki din algıları ($X=3,40$), Sosyal Bilimler Lisesi ($X=2,95$) ve Fen Lisesi öğrencilerinden

($X=3,07$); Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin bu boyuttaki din algıları ise ($X=3,49$), Sosyal Bilimler Lisesi ($X=2,95$) ve Fen Lisesi öğrencilerinden ($X=3,07$); Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin bu boyuttaki din algılarının ($X=3,63$) da Anadolu Lisesi ($X=3,40$), Sosyal Bilimler Lisesi ($X=2,95$) ve Fen Lisesi öğrencilerinden ($X=3,07$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.3.1.3. Sınıf Seviyesine Göre Geleneksel-Kültürel Din Algısı

Geleneksel-kültürel din algısı ölçeği ve alt boyutları ile sınıf seviyesi değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 7’de gösterilmiştir. Bu analiz ile “Sınıf seviyesi değişkeni ile öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algısı arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Sınıf Seviyesi	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
Kaynak ve Belirleyicilik (Geleneksel) Boyutu	9.Sınıf	183	3,36	,91	5,463	,005	<u>9-11</u> <u>10-11</u>
	10.Sınıf	124	3,48	,85			
	11.Sınıf	182	3,15	,85			
	Toplam	489	3,31	,88			
Rehberlik ve Eğitim Boyutu	9.Sınıf	183	3,42	,90	8,681	,000	<u>9-11</u> <u>10-11</u>
	10.Sınıf	124	3,46	,82			
	11.Sınıf	182	3,10	,85			
	Toplam	489	3,31	,87			
Kültürel Boyut	9.Sınıf	183	3,75	,93	8,207	,000	<u>9-11</u> <u>10-11</u>
	10.Sınıf	124	3,81	,78			
	11.Sınıf	182	3,44	,88			
	Toplam	489	3,65	,89			
Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği	9.Sınıf	183	3,44	,80	8,286	,000	<u>9-11</u> <u>10-11</u>
	10.Sınıf	124	3,54	,74			
	11.Sınıf	182	3,20	,75			
	Toplam	489	3,38	,78			

Tablo 7: Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin sınıf seviyelerine göre geleneksel ve kültürel din algısı ölçeği ile alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=8,286/5,463/8,681/8,207$; $p<0,05$).

Öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algılarının kaynak ve belirleyicilik (Geleneksel) boyutunun hangi sınıf seviyeleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre 9.sınıf öğrencilerinin bu boyuttaki din algıları ($X=3,36$), 11.sınıf öğrencilerinden ($X=3,15$); 10.sınıf öğrencilerinin ($X=3,48$) din algıları yine 11.sınıf öğrencilerinden ($X=3,15$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algılarının rehberlik ve eğitim boyutunun hangi sınıf seviyeleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre 9.sınıf öğrencilerinin bu boyuttaki din algıları ($X=3,42$), 11.sınıf öğrencilerinden ($X=3,10$); 10.sınıf öğrencilerinin ($X=3,46$) din algıları yine 11.sınıf öğrencilerinden ($X=3,10$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algılarının kültürel boyutunun hangi sınıf seviyeleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre 9.sınıf öğrencilerinin bu boyuttaki din algıları ($X=3,75$), 11.sınıf öğrencilerinden ($X=3,44$); 10.sınıf öğrencilerinin ($X=3,81$) din algıları yine 11.sınıf öğrencilerinden ($X=3,44$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algılarının geleneksel ve kültürel din algısı ölçeğinin genelinin hangi sınıf seviyeleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre 9.sınıf öğrencilerinin bu boyuttaki din algıları ($X=3,44$), 11.sınıf öğrencilerinden ($X=3,20$); 10.sınıf öğrencilerinin ($X=3,54$) din algıları yine 11.sınıf öğrencilerinden ($X=3,20$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.3.1.4. Ders Başarısına Göre Geleneksel-Kültürel Din Algısı

Geleneksel-kültürel din algısı ölçeği ve alt boyutları ile ders başarısı değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 8’de gösterilmiştir. Bu analiz ile “Ders başarısı değişkeni ile öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algısı arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Ders Başarısı	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
Kaynak ve Belirleyicilik (Geleneksel) Boyutu	85-100 Puan Arası (1)	200	3,19	,94	2,239	,083	-
	70-84 Puan Arası (2)	146	3,43	,84			
	50-69 Puan Arası (3)	112	3,36	,78			
	50 Altı Puan (4)	19	3,36	,81			
	Toplam	477	3,31	,88			
Rehberlik ve Eğitim Boyutu	85-100 Puan Arası (1)	200	3,22	,92	2,333	,073	-
	70-84 Puan Arası (2)	146	3,32	,83			
	50-69 Puan Arası (3)	112	3,48	,81			
	50 Altı Puan (4)	19	3,16	,89			
	Toplam	477	3,31	,87			
Kültürel Boyut	85-100 Puan Arası (1)	200	3,53	,92	2,246	,082	-
	70-84 Puan Arası (2)	146	3,70	,86			
	50-69 Puan Arası (3)	112	3,78	,80			
	50 Altı Puan (4)	19	3,56	1,06			
	Toplam	477	3,64	,8			
Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği	85-100 Puan Arası (1)	200	3,26	,83	2,485	,060	-
	70-84 Puan Arası (2)	146	3,46	,75			
	50-69 Puan Arası (3)	112	3,46	,69			
	50 Altı Puan (4)	19	3,36	,73			
	Toplam	477	3,37	,77			

Tablo 8: Öğrencilerin Ders Başarısı ile Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin ders başarısına göre geleneksel ve kültürel din algısı ölçeği ile alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F=2,387/2,421/2,140/1,804$; $p>0,05$).

3.3.1.5. Kullanılan Sosyal Medya Platformuna Göre Geleneksel-Kültürel Din Algısı

Geleneksel-kültürel din algısı ölçeği ve alt boyutları ile kullanılan sosyal medya platformu değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 9’da gösterilmiştir. Bu analiz ile “Sosyal medya platformu değişkeni ile öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algısı arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Sosyal Medya Platformu	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
Kaynak ve Belirleyicilik (Geleneksel) Boyutu	Facebook (1)	3	2,83	1,19	2,411	,020	<u>2-3,6,7</u>
	Instagram (2)	288	3,42	,85			
	Twitter (3)	17	2,99	,88			
	Snapchat (4)	11	3,04	,65			
	YouTube (5)	89	3,29	1,03			
	TikTok (6)	49	3,05	,85			
	Diğer (7)	14	2,86	,95			
	Kullanmayan (8)	18	3,33	,90			
	Toplam	489	3,31	,88			
Rehberlik ve Eğitim Boyutu	Facebook (1)	3	3,44	1,38	1,499	,165	-
	Instagram (2)	288	3,36	,83			
	Twitter (3)	17	3,00	1,04			
	Snapchat (4)	11	3,47	,81			
	YouTube (5)	89	3,35	,91			
	TikTok (6)	49	3,23	,90			
	Diğer (7)	14	2,84	,98			
	Kullanmayan (8)	18	3,00	1,01			
	Toplam	489	3,31	,87			
Kültürel Boyut	Facebook (1)	3	3,55	1,34	,872	,528	-
	Instagram (2)	288	3,72	,82			
	Twitter (3)	17	3,54	1,00			
	Snapchat (4)	11	3,39	,91			
	YouTube (5)	89	3,63	1,03			
	TikTok (6)	49	3,53	,87			
	Diğer (7)	14	3,51	,88			
	Kullanmayan (8)	18	3,35	1,08			
	Toplam	489	3,65	,89			
Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği	Facebook (1)	3	3,08	1,22	2,066	,046	<u>2-6,7</u>
	Instagram (2)	288	3,47	,73			
	Twitter (3)	17	3,10	,84			
	Snapchat (4)	11	3,19	,61			
	YouTube (5)	89	3,37	,90			
	TikTok (6)	49	3,17	,72			
	Diğer (7)	14	2,98	,79			
	Kullanmayan (8)	18	3,27	,89			

	Toplam	489	3,38	,78			
--	---------------	-----	------	-----	--	--	--

Tablo 9: Öğrencilerin Kullandıkları Sosyal Medya Platformu ile Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin kullandıkları sosyal medya platformuna göre ölçeğin rehberlik ve eğitim ile kültürel alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmekte ($F=1,499/872$; $p>0,05$) olup kaynak ve belirleyicilik (Geleneksel) alt boyutu ile ortaöğretim öğrencileri için geleneksel ve kültürel din algısı ölçeğinin geneli arasında ise anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=2,411/2,066$; $p<0,05$).

Öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algılarının kaynak ve belirleyicilik (Geleneksel) alt boyutunun kullanılan hangi sosyal medya platformları arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre Instagram kullanan öğrencilerin bu boyuttaki din algıları ($X=3,42$), Twitter kullanan öğrencilerden ($X=2,99$); TikTok kullanan öğrencilerden ($X=3,05$) ve kullandığı sosyal medya platformunu diğer işaretleyen öğrencilerden ($X=2,86$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algılarının ortaöğretim öğrencilerinin geleneksel ve kültürel din algısı ölçeğinin genelinin kullanılan hangi sosyal medya platformları arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre Instagram kullanan öğrencilerin bu boyuttaki din algıları ($X=3,47$), TikTok kullanan öğrencilerden ($X=3,17$) ve kullandığı sosyal medya platformunu diğer işaretleyen öğrencilerden ($X=2,98$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.3.1.6. Okul Dışında Din Eğitimi Alıp Almama Durumuna Göre Geleneksel-Kültürel Din Algısı

Geleneksel-kültürel din algısı ölçeği ve alt boyutları ile okul dışında din eğitimi alıp almama durumu değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan t-test analizi Tablo 10’da gösterilmiştir. Bu analiz ile “Okul dışında din eğitimi alıp almama durumu değişkeni ile öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algısı arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Okul Dışında Din Eğitimi Alıp Almama Durumu	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Kaynak ve Belirleyicilik (Geleneksel) Boyutu	Evet	418	3,38	,85	4,782	,000
	Hayır	64	2,83	,93		
Rehberlik ve Eğitim Boyutu	Evet	418	3,37	,85	3,988	,000
	Hayır	64	2,91	,96		
Kültürel Boyut	Evet	418	3,71	,86	4,165	,000
	Hayır	64	3,22	,96		
Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği	Evet	418	3,44	,75	5,142	,000
	Hayır	64	2,92	,83		

Tablo 10: Öğrencilerin Okul Dışında Din Eğitimi Alıp Almama Durumu ile Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular (t-test)

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul dışında din eğitimi alıp almama durumu ile kaynak ve belirleyicilik, rehberlik ve eğitim ile kültürel boyutları ve ortaöğretim öğrencileri için geleneksel ve kültürel din algısı ölçeği geneli arasındaki t-test sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Okul dışında din eğitimi alan öğrencilerin ortalaması okul dışında din eğitimi almayan öğrencilerin ortalamasından yüksektir.

3.3.1.7. Anne Eğitim Durumuna Göre Geleneksel-Kültürel Din Algısı

Geleneksel-kültürel din algısı ölçeği ve alt boyutları ile anne eğitim durumu değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 11’de gösterilmiştir. Bu analiz ile “Anne eğitim durumu değişkeni ile öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algısı arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Anne Eğitim Durumu	n	$\overline{X}$	SS	F	p	Farklar
Kaynak ve Belirleyicilik (Geleneksel) Boyutu	İlköğretim (1)	201	3,49	,79	3,617*	,018*	<u>1-2,3</u>
	Ortaöğretim (2)	163	3,21	,85			
	Yükseköğretim (3)	101	3,15	,95			
	Lisans Üstü (4)	19	3,07	1,30			
	Toplam	484	3,31	,88			
Rehberlik ve Eğitim Boyutu	İlköğretim (1)	201	3,39	,84	1,730	,160	-
	Ortaöğretim (2)	163	3,26	,87			
	Yükseköğretim (3)	101	3,28	,90			
	Lisans Üstü (4)	19	2,98	1,08			
	Toplam	484	3,31	,88			
Kültürel Boyut	İlköğretim (1)	201	3,72	,82	1,249	,291	-
	Ortaöğretim (2)	163	3,62	,93			
	Yükseköğretim (3)	101	3,60	,93			
	Lisans Üstü (4)	19	3,35	1,07			
	Toplam	484	3,65	,89			
Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği	İlköğretim (1)	201	3,51	,71	3,020*	,036*	<u>1-2,3</u>
	Ortaöğretim (2)	163	3,30	,76			
	Yükseköğretim (3)	101	3,26	,82			
	Lisans Üstü (4)	19	3,10	1,15			
	Toplam	484	3,37	,78			
* Homojenlik testine göre bu boyutta varyanslar eşit olmadığından F ve P değerleri için Brown-Forsythe testi; (p<,05) farkı belirlemek için ise Dunnett's C testi yapılmıştır.							

Tablo 11: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu ile Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre ölçeğin rehberlik ve eğitim ile kültürel alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmekte (F=1,730/,291; p>0,05) olup kaynak ve belirleyicilik (Geleneksel) alt boyutu ile ortaöğretim öğrencileri için geleneksel ve kültürel din algısı ölçeğinin geneli arasında ise anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (F=3,617/3,020; p<0,05).

Öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algılarının kaynak ve belirleyicilik (Geleneksel) boyutunun öğrencilerin hangi anne eğitim durumu arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre öğrencilerin anne eğitim

durumu ilköğretim olanların bu boyuttaki din algıları ($X=3,49$), anne eğitim durumu ortaöğretim olan öğrenciler ($X=3,21$) ile anne eğitim durumu yükseköğretim olan öğrencilerden ($X=3,15$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algılarının ortaöğretim öğrencileri için geleneksel ve kültürel din algısı ölçeğinin genelinin öğrencilerin hangi anne eğitim durumu arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre öğrencilerin anne eğitim durumu ilköğretim olanların bu boyuttaki din algıları ($X=3,51$), anne eğitim durumu ortaöğretim olan öğrenciler ($X=3,30$) ile anne eğitim durumu yükseköğretim olan öğrencilerden ($X=3,26$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.3.1.8. Baba Eğitim Durumuna Göre Geleneksel-Kültürel Din Algısı

Geleneksel-kültürel din algısı ölçeği ve alt boyutları ile baba eğitim durumu değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi tablo 12’de gösterilmiştir. Bu analiz ile “Baba eğitim durumu değişkeni ile öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algısı arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Baba Eğitim Durumu	n	$\overline{X}$	SS	F	p	Farklar
Kaynak ve Belirleyicilik (Geleneksel) Boyutu	İlköğretim (1)	127	3,44	,75	1,825*	,145*	-
	Ortaöğretim (2)	197	3,33	,87			
	Yükseköğretim (3)	133	3,20	,97			
	Lisans Üstü (4)	26	3,12	1,04			
	Toplam	483	3,31	,88			
Rehberlik ve Eğitim Boyutu	İlköğretim (1)	127	3,36	,79	,426	,735	-
	Ortaöğretim (2)	197	3,26	,86			
	Yükseköğretim (3)	133	3,33	,96			
	Lisans Üstü (4)	26	3,28	,95			
	Toplam	483	3,31	,87			
Kültürel Boyut	İlköğretim (1)	127	3,77	,79	1,357	,255	-
	Ortaöğretim (2)	197	3,63	,91			
	Yükseköğretim (3)	133	3,59	,94			
	Lisans Üstü (4)	26	3,47	,93			
	Toplam	483	3,65	,89			
Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği	İlköğretim (1)	127	3,48	,66	1,506*	,216*	-
	Ortaöğretim (2)	197	3,37	,77			
	Yükseköğretim (3)	133	3,30	,86			
	Lisans Üstü (4)	26	3,21	,90			
	Toplam	483	3,37	,78			
* Homojenlik testine göre bu boyutta varyanslar eşit olmadığından F ve P değerleri için Brown-Forsythe testi yapılmıştır.							

Tablo 12: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu ile Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre geleneksel ve kültürel din algısı ölçeği ile alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (F=1,506/1,825/1,426/1,357; p>0,05).

3.3.1.9. Anne Mesleğine Göre Geleneksel-Kültürel Din Algısı

Geleneksel-kültürel din algısı ölçeği ve alt boyutları ile anne mesleği değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü

varyans (ANOVA) analizi Tablo 13’te gösterilmiştir. Bu analiz ile “Anne mesleği değişkeni ile öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algısı arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Anne Mesleği	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
Kaynak ve Belirleyicilik (Geleneksel) Boyutu	Kamu Personeli (1)	63	3,02	1,00	5,255	,000	<u>1</u> -2 <u>3</u> -2,8 <u>4</u> -2,8 <u>5</u> -2,8 <u>6</u> -2 <u>7</u> -1,2,8
	Mühendis (2)	4	1,62	,32			
	Esnaf (3)	29	3,29	,83			
	İşçi (4)	52	3,31	,89			
	Serbest Meslek (5)	9	3,20	,58			
	Emekli (6)	4	3,27	,69			
	Ev Hanımı (7)	319	3,42	,84			
	Diğer (8)	6	2,30	,76			
	Toplam	486	3,32	,88			
Rehberlik ve Eğitim Boyutu	Kamu Personeli (1)	63	3,14	,87	1,928	,063	-
	Mühendis (2)	4	2,25	,87			
	Esnaf (3)	29	3,29	,75			
	İşçi (4)	52	3,34	,85			
	Serbest Meslek (5)	9	3,37	,75			
	Emekli (6)	4	3,25	1,44			
	Ev Hanımı (7)	319	3,37	,88			
	Diğer (8)	6	2,64	,74			
	Toplam	486	3,31	,87			
Kültürel Boyut	Kamu Personeli (1)	63	3,49	,94	1,964	,058	-
	Mühendis (2)	4	2,50	,79			
	Esnaf (3)	29	3,90	,84			
	İşçi (4)	52	3,63	,89			
	Serbest Meslek (5)	9	3,61	,51			
	Emekli (6)	4	4,00	,81			
	Ev Hanımı (7)	319	3,69	,88			
	Diğer (8)	6	3,22	1,04			
	Toplam	486	3,65	,89			
Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği	Kamu Personeli (1)	63	3,13	,85	4,739	,000	<u>1</u> -2,8 <u>3</u> -2,8 <u>4</u> -2,8 <u>5</u> -2,8
	Mühendis (2)	4	1,90	,45			
	Esnaf (3)	29	3,41	,63			
	İşçi (4)	52	3,38	,79			

	Serbest Meslek (5)	9	3,30	,49			6-2 7-1,2,8
	Emekli (6)	4	3,40	,79			
	Ev Hanımı (7)	319	3,46	,75			
	Diğer (8)	6	2,53	,66			
	Toplam	486	3,38	,78			

Tablo 13: Öğrencilerin Anne Mesleği ile Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin anne mesleğine göre ölçeğin kültürel alt boyutu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmekte ($F=1,783$; $p>0,05$) olup kaynak ve belirleyicilik (Geleneksel), rehberlik ve eğitim alt boyutu ile ölçeğin geneli arasında ise anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=4,942/2,045/4,382$; $p<0,05$).

Öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algılarının kaynak ve belirleyicilik (Geleneksel) boyutunun öğrencilerin hangi anne meslekleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre öğrencilerin anne mesleği kamu personeli olanların bu boyuttaki din algıları ($X=3,02$), anne mesleği mühendis olanlardan ($X=1,62$); anne mesleği esnaf olanlar ($X=3,29$), anne mesleği mühendis olanlardan ($X=1,62$) ve anne mesleği diğer olanlardan ($X=2,30$); anne mesleği işçi olanlar ($X=3,31$), mühendis olanlardan ($X=1,62$) ve anne mesleği diğer olanlardan ($X=2,30$); anne mesleği serbest meslek olanlar ($X=3,20$), mühendis olanlardan ($X=1,62$) ve anne mesleği diğer olanlardan ($X=2,30$); anne mesleği emekli olanlar ($X=3,27$), mühendis olanlardan ($X=1,62$); anne mesleği ev hanımı olanlar ($X=3,42$), kamu personeli olanlardan ($X=3,02$), mühendis olanlardan ($X=1,62$) ve anne mesleği diğer olanlardan ($X=2,30$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algılarının geleneksel ve kültürel din algısı ölçeğinin genelinin öğrencilerin hangi anne meslekleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre öğrencilerin anne mesleği kamu personeli olanların bu boyuttaki din algıları ($X=3,13$), mühendis olanlardan ($X=1,90$) ve anne mesleği diğer olanlardan ($X=2,53$); anne mesleği esnaf olanlar ($X=3,41$), mühendis olanlardan ($X=1,90$) ve anne mesleği diğer olanlardan ($X=2,53$); anne mesleği işçi olanlar ($X=3,38$), mühendis olanlardan ($X=1,90$) ve anne mesleği diğer olanlardan ($X=2,53$); anne mesleği serbest meslek olanlar ($X=3,30$), mühendis olanlardan ($X=1,90$) ve anne mesleği diğer olanlardan ($X=2,53$); anne mesleği emekli

olanlar ($X=3,40$), mühendis olanlardan ($X=1,90$); anne mesleği ev hanımı olanlar ($X=3,46$), kamu personeli olanlardan ($X=3,13$), mühendis olanlardan ($X=1,90$) ve anne mesleği diğer olanlardan ($X=2,53$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.3.1.10. Baba Mesleğine Göre Geleneksel-Kültürel Din Algısı

Geleneksel-kültürel din algısı ölçeği ve alt boyutları ile baba mesleği değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 14'te gösterilmiştir. Bu analiz ile “Baba mesleği değişkeni ile öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algısı arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Baba Mesleği	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
Kaynak ve Belirleyicilik (Geleneksel) Boyutu	Kamu Personeli (1)	92	3,34	,92	1,220	,290	-
	Mühendis (2)	20	2,82	1,15			
	Esnaf (3)	141	3,39	,80			
	İşçi (4)	115	3,37	,93			
	Serbest Meslek (5)	31	3,19	,88			
	Çiftçi (6)	11	3,38	,71			
	Emekli (7)	33	3,24	,86			
	Diğer (8)	28	3,29	,81			
	Toplam	471	3,32	,89			
Rehberlik ve Eğitim Boyutu	Kamu Personeli (1)	92	3,38	,83	2,194	,034	<u>1-2</u> <u>3-2</u> <u>4-2</u> <u>6-2</u> <u>8-2</u>
	Mühendis (2)	20	2,76	1,09			
	Esnaf (3)	141	3,38	,88			
	İşçi (4)	115	3,37	,82			
	Serbest Meslek (5)	31	3,09	,95			
	Çiftçi (6)	11	3,63	1,05			
	Emekli (7)	33	3,09	,74			
	Diğer (8)	28	3,33	,94			
	Toplam	471	3,31	,88			
Kültürel Boyut	Kamu Personeli (1)	92	3,68	,89	,297	,955	-
	Mühendis (2)	20	3,51	1,07			
	Esnaf (3)	141	3,67	,92			
	İşçi (4)	115	3,66	,93			
	Serbest Meslek (5)	31	3,50	,92			

	Çiftçi (6)	11	3,78	,80			
	Emekli (7)	33	3,56	,70			
	Diğer (8)	28	3,67	,78			
	Toplam	471	3,65	,89			
Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği	Kamu Personeli (1)	92	3,41	,79	1,384	,210	-
	Mühendis (2)	20	2,94	1,06			
	Esnaf (3)	141	3,44	,72			
	İşçi (4)	115	3,42	,83			
	Serbest Meslek (5)	31	3,23	,81			
	Çiftçi (6)	11	3,50	,74			
	Emekli (7)	33	3,27	,70			
	Diğer (8)	28	3,37	,68			
	Toplam	471	3,38	,78			

Tablo 14: Öğrencilerin Baba Mesleği ile Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin baba mesleğine göre ölçeğin geneli ile kaynak ve belirleyicilik (Geleneksel) ve kültürel alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmekte ($F=1,469/561/1,635$; $p>0,05$) olup rehberlik ve eğitim alt boyutu arasında ise anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=2,198$; $p<0,05$).

Öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algılarının rehberlik ve eğitim boyutunun öğrencilerin hangi baba meslekleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre öğrencilerin baba mesleği kamu personeli olanlar ($X=3,38$), mühendis olanlardan ($X=2,76$); baba mesleği esnaf olanlar ($X=3,38$), mühendis olanlardan ($X=2,76$); baba mesleği işçi olanlar ($X=3,37$), mühendis olanlardan ($X=2,76$); baba mesleği çiftçi olanlar ($X=3,63$), mühendis olanlardan ($X=2,76$); baba mesleği diğer olanlar ($X=3,33$), mühendis olanlardan ($X=2,76$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.3.1.11. Aile Gelir Durumuna Göre Geleneksel-Kültürel Din Algısı

Geleneksel-kültürel din algısı ölçeği ve alt boyutları ile aile gelir durumu değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 15'te gösterilmiştir. Bu analiz ile “Aile gelir durumu

değişkeni ile öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algısı arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Aile Gelir Durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
Kaynak ve Belirleyicilik (Geleneksel) Boyutu	0-8.500 TL (1)	34	3,33	,77	4,287	,005	<u>2-3,4</u>
	8.500-12.000 TL (2)	118	3,53	,92			
	12.000-20.000 TL (3)	175	3,31	,85			
	20.000 TL ve üzeri (4)	152	3,14	,91			
	Toplam	479	3,31	,89			
Rehberlik ve Eğitim Boyutu	0-8.500 TL (1)	34	3,10	,80	2,020	,110	-
	8.500-12.000 TL (2)	118	3,40	,90			
	12.000-20.000 TL (3)	175	3,37	,83			
	20.000 TL ve üzeri (4)	152	3,21	,91			
	Toplam	479	3,31	,87			
Kültürel Boyut	0-8.500 TL (1)	34	3,50	,86	1,960	,119	-
	8.500-12.000 TL (2)	118	3,77	,94			
	12.000-20.000 TL (3)	175	3,69	,83			
	20.000 TL ve üzeri (4)	152	3,54	,92			
	Toplam	479	3,65	,89			
Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği	0-8.500 TL (1)	34	3,32	,67	3,900	,009	<u>2-4</u>
	8.500-12.000 TL (2)	118	3,55	,83			
	12.000-20.000 TL (3)	175	3,39	,74			
	20.000 TL ve üzeri (4)	152	3,23	,79			
	Toplam	479	3,37	,78			

Tablo 15: Öğrencilerin Aile Gelir Durumu ile Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin aile gelir durumuna göre ölçeğin rehberlik ve eğitim ile kültürel alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmekte ($F=2,020/1,960$; $p>0,05$) olup ölçeğin kaynak ve belirleyicilik (Geleneksel) alt boyutu ile ölçeğin geneli arasında ise anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=4,287/3,900$; $p<0,05$).

Öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algılarının kaynak ve belirleyicilik (Geleneksel) boyutunun öğrencilerin hangi aile gelir durumu arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre öğrencilerin aile gelir durumu 8500 TL-12.000 TL olanlar ($\bar{X}=3,53$), 12.000 TL-20.000 TL olanlardan

($X=3,31$) ve 20.000 TL ve üzeri olanlardan ($X=3,14$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algılarının ortaöğretim öğrencileri için geleneksel ve kültürel din algısı ölçeğinin genelinin öğrencilerin hangi aile gelir durumu arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre öğrencilerin aile gelir durumu 8500 TL-12.000 TL olanlar ($X=3,55$), 20.000 TL ve üzeri olanlardan ($X=3,23$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.3.2. Bağımsız Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinde Modern Din Algısı

Öğrencilerin din algısını belirlemek amacıyla araştırmada kullanılan diğer ölçek ise “Modern Din Algısı Ölçeği”dir. Bağımsız değişkenler ile bu ölçek arasındaki ilişkileri gösteren analizler ayrı başlıklar altında verilecektir.

3.3.2.1. Cinsiyete Göre Modern Din Algısı

Modern din algısı ölçeği ve alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan t-test analizi Tablo 16’da gösterilmiştir. Bu analiz ile “Cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin modern din algısı arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Eklektik-Senkretik/Spiritüalist Boyut	Kız	311	2,56	,83	-,215	,830
	Erkek	178	2,57	,85		
Dini Otoriteye Karşıtlık/Özerk Boyutu	Kız	311	3,74	,83	,135	,893
	Erkek	178	3,73	,88		
Rasyonalist/Pozitivist Boyut	Kız	311	2,79	,87	-,557	,578
	Erkek	178	2,84	,91		
Modern Din Algısı Ölçeği	Kız	311	2,90	,67	-,303	,762
	Erkek	178	2,92	,71		

Tablo 16: Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Modern Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular (t-test)

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile eklektik-senkretik/spiritüalist, dini otoriteye karşıtlık/özerk, rasyonalist/pozitivist ve modern din algısı ölçeğinin geneli arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

3.3.2.2. Lise Türüne Göre Modern Din Algısı

Modern din algısı ölçeği ve alt boyutları ile lise türü değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 17’de gösterilmiştir. Bu analiz ile “Lise türü değişkeni ile öğrencilerin modern din algısı arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Lise Türü	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
Eklektik-Senkretik/Spiritüalist Boyut	Anadolu Lisesi (1)	129	2,61	,81	7,282	,000	<u>1-5</u> <u>2-1,4,5</u>
	Sosyal Bilimler Lisesi (2)	59	2,91	,75			
	Fen Lisesi (3)	65	2,71	,92			
	Mesleki ve Teknik AL (4)	121	2,55	,73			
	Anadolu İHL (5)	115	2,26	,87			
	Toplam	489	2,56	,84			
Dini Otoriteye Karşıtlık/Özerk Boyutu	Anadolu Lisesi (1)	129	3,79	,82	11,427	,000	<u>1-4,5</u> <u>2-1,4,5</u> <u>3-1,4,5</u>
	Sosyal Bilimler Lisesi (2)	59	4,11	,81			
	Fen Lisesi (3)	65	4,10	,80			
	Mesleki ve Teknik AL (4)	121	3,45	,76			
	Anadolu İHL (5)	115	3,57	,87			
	Toplam	489	3,73	,85			
Rasyonalist/Pozitivist Boyut	Anadolu Lisesi (1)	129	2,84	,79	8,746*	,000*	<u>1-5</u> <u>2-5</u> <u>3-5</u> <u>4-5</u>
	Sosyal Bilimler Lisesi (2)	59	3,15	,92			
	Fen Lisesi (3)	65	3,05	1,07			
	Mesleki ve Teknik AL (4)	121	2,85	,76			
	Anadolu İHL (5)	115	2,42	,85			
	Toplam	489	2,81	,88			
Modern Din Algısı Ölçeği	Anadolu Lisesi (1)	129	2,96	,66	11,514*	,000*	<u>1-5</u> <u>2-1,4,5</u> <u>3-5</u>
	Sosyal Bilimler Lisesi (2)	59	3,26	,66			
	Fen Lisesi (3)	65	3,13	,84			
	Mesleki ve Teknik AL (4)	121	2,85	,53			
	Anadolu İHL (5)	115	2,61	,65			
	Toplam	489	2,91	,69			

* Homojenlik testine göre bu boyutta varyanslar eşit olmadığından F ve P değerleri için Brown-Forsythe testi; (p<,05) farkı belirlemek için ise Dunnett’s C testi yapılmıştır.

Tablo 17: Öğrencilerin Lise Türleri ile Modern Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin lise türüne göre eklektik-senkretik/spiritüalist, dini otoriteye karşıtlık/özerk, rasyonalist/pozitivist ve modern din algısı ölçeğinin geneli arasında ise anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=5,165/9,879/6,775/8,494$; $p<0,05$).

Öğrencilerin modern din algılarının eklektik-senkretik/spiritüalist alt boyutunun hangi lise türleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre Anadolu Lisesi öğrencilerinin bu boyuttaki din algıları ($X=2,61$), Anadolu İHL öğrencilerinden ($X=2,26$); Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri ($X=2,91$), Anadolu Lisesi öğrencilerinden ($X=2,61$), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinden ($X=2,55$) ve Anadolu İHL öğrencilerinden ($X=2,26$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin modern din algılarının dini otoriteye karşıtlık/özerk boyutunun hangi lise türleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre Anadolu Lisesi öğrencilerinin bu boyuttaki din algıları ($X=3,79$), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ($X=3,45$) ve Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinden ($X=3,57$); Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri ($X=4,11$); Anadolu Lisesi öğrencilerinden ($X=3,79$), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinden ($X=3,45$) ve Anadolu İHL öğrencilerinden ($X=3,57$); Fen Lisesi öğrencileri ($X=4,10$); Anadolu Lisesi öğrencilerinden ($X=3,79$), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinden ($X=3,45$) ve Anadolu İHL öğrencilerinden ($X=3,57$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin modern din algılarının rasyonalist/pozitivist boyutunun hangi lise türleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre Anadolu Lisesi öğrencilerinin bu boyuttaki din algıları ($X=2,84$), Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinden ($X=2,42$); Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri ($X=3,15$); Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinden ($X=2,42$); Fen Lisesi öğrencileri ($X=3,05$), Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinden ($X=2,42$); Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri ($X=2,85$), Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinden ($X=2,42$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin modern din algılarının modern din algısı ölçeğinin genelinin hangi lise türleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre Anadolu Lisesi öğrencilerinin bu boyuttaki din algıları ($X=2,96$), Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinden ($X=2,61$); Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin

($X=3,26$); Anadolu Lisesi öğrencileri ($X=2,96$), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri ($X=2,85$) ve Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinden ($X=2,61$); Fen Lisesi öğrencilerinin ($X=3,13$), Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinden ($X=2,61$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.3.2.3. Sınıf Seviyesine Göre Modern Din Algısı

Modern din algısı ölçeği ve alt boyutları ile sınıf seviyesi değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 18’de gösterilmiştir. Bu analiz ile “Sınıf seviyesi değişkeni ile öğrencilerin modern din algısı arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Sınıf Seviyesi	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
Eklektik-Senkretik/Spiritüalist Boyut	9.Sınıf	183	2,54	,91	,992*	,372*	-
	10.Sınıf	124	2,50	,85			
	11.Sınıf	182	2,63	,76			
	Toplam	489	2,56	,84			
Dini Otoriteye Karşıtlık/Özerk Boyutu	9.Sınıf	183	3,72	,87	,067	,936	-
	10.Sınıf	124	3,75	,78			
	11.Sınıf	182	3,74	,88			
	Toplam	489	3,73	,85			
Rasyonalist/Pozitivist Boyut	9.Sınıf	183	2,86	,88	1,581	,207	-
	10.Sınıf	124	2,69	,89			
	11.Sınıf	182	2,84	,87			
	Toplam	489	2,81	,88			
Modern Din Algısı Ölçeği	9.Sınıf	183	2,91	,71	,814	,444	-
	10.Sınıf	124	2,85	,68			
	11.Sınıf	182	2,95	,66			
	Toplam	489	2,91	,69			

* Homojenlik testine göre bu boyutta varyanslar eşit olmadığından F ve P değerleri için Brown-Forsythe testi yapılmıştır.

Tablo 18: Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Modern Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin sınıf seviyelerine göre modern din algısı ölçeği ile alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F=,814/,992/0,067/1,581$; $p>0,05$).

3.3.2.4. Ders Başarısına Göre Modern Din Algısı

Modern din algısı ölçeği ve alt boyutları ile ders başarısı değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 19’da gösterilmiştir. Bu analiz ile “Ders başarısı değişkeni ile öğrencilerin modern din algısı arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Ders Başarısı	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
Eklektik-Senkretik/Spiritüalist Boyut	85-100 Puan Arası (1)	200	2,54	,89	,723	,538	-
	70-84 Puan Arası (2)	146	2,51	,78			
	50-69 Puan Arası (3)	112	2,66	,80			
	50 Altı Puan (4)	19	2,58	,92			
	Toplam	477	2,56	,84			
Dini Otoriteye Karşıtlık/Özerk Boyutu	85-100 Puan Arası (1)	200	3,85	,87	2,554	,055	-
	70-84 Puan Arası (2)	146	3,67	,86			
	50-69 Puan Arası (3)	112	3,59	,77			
	50 Altı Puan (4)	19	3,71	,84			
	Toplam	477	3,73	,85			
Rasyonalist/Pozitivist Boyut	85-100 Puan Arası (1)	200	2,77	,99	,649*	,585*	-
	70-84 Puan Arası (2)	146	2,80	,81			
	50-69 Puan Arası (3)	112	2,90	,78			
	50 Altı Puan (4)	19	2,88	,89			
	Toplam	477	2,81	,88			
Modern Din Algısı Ölçeği	85-100 Puan Arası (1)	200	2,91	,77	,322*	,809*	-
	70-84 Puan Arası (2)	146	2,87	,61			
	50-69 Puan Arası (3)	112	2,95	,61			
	50 Altı Puan (4)	19	2,93	,72			
	Toplam	477	2,91	,69			
* Homojenlik testine göre bu boyutta varyanslar eşit olmadığından F ve P değerleri için Brown-Forsythe testi yapılmıştır.							

Tablo 19: Öğrencilerin Ders Başarısı ile Modern Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin ders başarısına göre modern din algısı ölçeği ile alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F=,322/723/649/322$; $p>0,05$).

3.3.2.5. Kullanılan Sosyal Medya Platformuna Göre Modern Din Algısı

Modern din algısı ölçeği ve alt boyutları ile kullanılan sosyal medya platformu değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 20’de gösterilmiştir. Bu analiz ile “Sosyal medya platformu değişkeni ile öğrencilerin modern din algısı arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Sosyal Medya Platformu	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
Eklektik-Senkretik/Spiritüalist Boyut	Facebook (1)	3	2,94	,83	,987	,440	-
	Instagram (2)	288	2,55	,82			
	Twitter (3)	17	2,89	,84			
	Snapchat (4)	11	2,57	,85			
	YouTube (5)	89	2,46	,86			
	TikTok (6)	49	2,74	,88			
	Diğer (7)	14	2,53	,82			
	Kullanmayan (8)	18	2,48	,85			
	Toplam	489	2,56	,84			
Dini Otoriteye Karşıtlık/Özerk Boyutu	Facebook (1)	3	4,44	,19	3,163	,003	<u>1-8</u> <u>3-2,4,5,6,7,8</u> <u>5-8</u> <u>6-8</u>
	Instagram (2)	288	3,67	,83			
	Twitter (3)	17	4,43	,57			
	Snapchat (4)	11	3,48	1,10			
	YouTube (5)	89	3,83	,83			
	TikTok (6)	49	3,82	,93			
	Diğer (7)	14	3,83	,72			
	Kullanmayan (8)	18	3,35	,86			
	Toplam	489	3,73	,85			
Rasyonalist/Pozitivist Boyut	Facebook (1)	3	3,41	,94	2,230	,031	<u>3-2,4,5,6,8</u> <u>6-4</u>
	Instagram (2)	288	2,79	,85			
	Twitter (3)	17	3,42	1,15			
	Snapchat (4)	11	2,29	,55			
	YouTube (5)	89	2,78	,90			

	TikTok (6)	49	2,90	,87			
	Diğer (7)	14	2,83	,98			
	Kullanmayan (8)	18	2,56	,96			
	Toplam	489	2,81	,88			
Modern Din Algısı Ölçeği	Facebook (1)	3	3,43	,71	2,271	,028	<u>3-2,4,5,7,8</u>
	Instagram (2)	288	2,88	,67			
	Twitter (3)	17	3,41	,76			
	Snapchat (4)	11	2,69	,69			
	YouTube (5)	89	2,88	,70			
	TikTok (6)	49	3,04	,68			
	Diğer (7)	14	2,92	,76			
	Kullanmayan (8)	18	2,71	,65			
	Toplam	489	2,91	,69			

Tablo 20: Öğrencilerin Kullandıkları Sosyal Medya Platformu ile Modern Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 20 incelendiğinde öğrencilerin kullandıkları sosyal medya platformuna göre ölçeğin eklektik-senkretik/spiritüalist alt boyutu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmekte ($F=,987$; $p>0,05$) olup dini otoriteye karşıtlık/özerk, rasyonalist/pozitivist boyutları ile modern din algısı ölçeğinin geneli arasında ise anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=3,163/2,230/2,271$; $p<0,05$).

Öğrencilerin modern din algılarının dini otoriteye karşıtlık/özerk boyutunun kullanılan hangi sosyal medya platformları arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre Facebook kullanan öğrencilerin bu boyuttaki din algıları ($X=4,44$), sosyal medya kullanmayan öğrencilerden ($X=3,35$); Twitter kullanan öğrenciler ($X=4,43$), Instagram kullanan öğrencilerden ($X=3,67$), Snapchat kullanan öğrencilerden ($X=3,48$), Youtube kullanan öğrencilerden ($X=3,83$), TikTok kullanan öğrencilerden ($X=3,82$), kullandığı sosyal medya platformunu diğer işaretleyen öğrencilerden ($X=3,83$) ve sosyal medya kullanmayan öğrencilerden ($X=3,35$); Youtube kullanan öğrenciler ($X=3,83$), sosyal medya kullanmayan öğrencilerden ($X=3,35$); TikTok kullanan öğrencilerin ($X=3,82$), sosyal medya kullanmayan öğrencilerden ($X=3,35$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin modern din algılarının rasyonalist/pozitivist boyutunun kullanılan hangi sosyal medya platformları arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan

çoklu karşılaştırma testine göre Twitter kullanan öğrencilerin bu boyuttaki din algıları ($X=3,42$), Instagram kullanan öğrencilerden ($X=2,79$), Snapchat kullanan öğrencilerden ($X=2,29$), Youtube kullanan öğrencilerden ($X=2,78$), TikTok kullanan öğrencilerden ($X=2,90$) ve sosyal medya kullanmayan öğrencilerden ($X=2,56$); TikTok kullanan öğrenciler ($X=2,90$), Snapchat kullanan öğrencilerden ($X=2,29$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin modern din algılarının modern din algısı ölçeğinin geneli ile kullanılan hangi sosyal medya platformları arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine Twitter kullanan öğrencilerin bu boyuttaki din algıları ($X=3,41$), Instagram kullanan öğrencilerden ($X=2,88$), Snapchat kullanan öğrencilerden ($X=2,69$), Youtube kullanan öğrencilerden ($X=2,88$), kullandığı sosyal medya platformunu diğer işaretleyen öğrencilerden ($X=2,92$) ve sosyal medya kullanmayan öğrencilerden ($X=2,71$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.3.2.6. Okul Dışında Din Eğitimi Alıp Almama Durumuna Göre Modern Din Algısı

Modern din algısı ölçeği ve alt boyutları ile okul dışında din eğitimi alıp almama durumu değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan t-test analizi Tablo 21’de gösterilmiştir. Bu analiz ile “Okul dışında din eğitimi alıp almama durumu değişkeni ile öğrencilerin modern din algısı arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Okul Dışında Din Eğitimi Alıp Almama Durumu	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Eklektik-Senkretik/Spiritüalist Boyut	Evet	418	2,53	,83	-2,435	,016
	Hayır	64	2,80	,87		
Dini Otoriteye Karşıtlık/Özerk Boyutu	Evet	418	3,72	,85	-1,620	,198
	Hayır	64	3,87	,77		
Rasyonalist/Pozitivist Boyut	Evet	418	2,74	,87	-4,476	,000
	Hayır	64	3,26	,85		
Modern Din Algısı Ölçeği	Evet	418	2,87	,67	-3,518	,001
	Hayır	64	3,19	,73		

Tablo 21: Öğrencilerin Okul Dışında Din Eğitimi Alıp Almama Durumu ile Modern Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular (t-test)

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul dışında din eğitimi alıp almama durumu ile eklektik-senkretik/spiritüalist, dini otoriteye karşıtlık/özerk ile rasyonalist/pozitivist alt boyutları ve modern din algısı ölçeği geneli arasındaki t-test sonucuna göre dini otoriteye karşıtlık/özerk alt boyutu hariç ($p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Geleneksel ve kültürel din algısının aksine modern din algısında okul dışında din eğitimi almayan öğrencilerin ortalaması okul dışında din eğitimi alan öğrencilerin ortalamasından yüksektir.

3.3.2.7. Anne Eğitim Durumuna Göre Modern Din Algısı

Modern din algısı ölçeği ve alt boyutları ile anne eğitim durumu değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 22’de gösterilmiştir. Bu analiz ile “Anne eğitim durumu değişkeni ile öğrencilerin modern din algısı arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Anne Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
Eklektik-Senkretik/Spiritüalist Boyut	İlköğretim (1)	201	2,45	,80	2,221	,085	-
	Ortaöğretim (2)	163	2,66	,87			
	Yükseköğretim (3)	101	2,62	,82			
	Lisans Üstü (4)	19	2,43	1,02			
	Toplam	484	2,56	,84			
Dini Otoriteye Karşıtlık/Özerk Boyutu	İlköğretim (1)	201	3,63	,78	2,621	,050	-
	Ortaöğretim (2)	163	3,75	,91			
	Yükseköğretim (3)	101	3,90	,84			
	Lisans Üstü (4)	19	3,91	,99			
	Toplam	484	3,74	,85			
Rasyonalist/Pozitivist Boyut	İlköğretim (1)	201	2,66	,75	3,339*	,023*	<u>2-1</u> <u>3-1</u>
	Ortaöğretim (2)	163	2,92	,93			
	Yükseköğretim (3)	101	2,96	,94			
	Lisans Üstü (4)	19	2,59	1,18			
	Toplam	484	2,81	,88			
Modern Din Algısı Ölçeği	İlköğretim (1)	201	2,79	,59	2,890*	,042*	<u>2-1</u> <u>3-1</u>
	Ortaöğretim (2)	163	3,00	,72			
	Yükseköğretim (3)	101	3,02	,72			
	Lisans Üstü (4)	19	2,82	,99			
	Toplam	484	2,91	,69			
* Homojenlik testine göre bu boyutta varyanslar eşit olmadığından F ve P değerleri için Brown-Forsythe testi; (p<,05) farkı belirlemek için ise Dunnett's C testi yapılmıştır.							

Tablo 22: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu ile Modern Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 22 incelendiğinde öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre ölçeğin eklektik-senkretik/spiritüalist ile rasyonalist/pozitivist alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmekte ($F=2,221/2,621$; $p>0,05$) olup dini otoriteye karşıtlık/özerk alt boyutu ile modern din algısı ölçeği geneli arasında ise anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=3,339/2,890$; $p<0,05$).

Öğrencilerin modern din algılarının dini otoriteye karşıtlık/özerk alt boyutunun öğrencilerin hangi anne eğitim durumu arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre öğrencilerin anne eğitim durumu ortaöğretim olanların bu boyuttaki din algıları ($X=2,92$), anne eğitim durumu ilköğretim

olan öğrencilerden ($X=2,66$); anne eğitim durumu yükseköğretim olanların ($X=2,96$) da yine anne eğitim durumu ilköğretim olan öğrencilerden ($X=2,66$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin modern din algılarının modern din algısı ölçeğinin genelinin öğrencilerin hangi anne eğitim durumu arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre öğrencilerin anne eğitim durumu ortaöğretim olanların bu boyuttaki din algıları ($X=3,00$), anne eğitim durumu ilköğretim olan öğrencilerden ($X=2,79$); anne eğitim durumu yükseköğretim olanların ($X=3,02$) da yine anne eğitim durumu ilköğretim olan öğrencilerden ($X=2,79$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.3.2.8. Baba Eğitim Durumuna Göre Modern Din Algısı

Modern din algısı ölçeği ve alt boyutları ile baba eğitim durumu değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 23'te gösterilmiştir. Bu analiz ile “Baba eğitim değişkeni ile öğrencilerin modern din algısı arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Baba Eğitim Durumu	n	$\overline{X}$	SS	F	p	Farklar
Eklektik-Senkretik/Spiritüalist Boyut	İlköğretim (1)	127	2,51	,79	1,396	,243	-
	Ortaöğretim (2)	197	2,58	,82			
	Yükseköğretim (3)	133	2,52	,89			
	Lisans Üstü (4)	26	2,86	,89			
	Toplam	483	2,56	,84			
Dini Otoriteye Karşıtlık/Özerk Boyutu	İlköğretim (1)	127	3,61	,80	3,730	,011	3-1 4-1,2
	Ortaöğretim (2)	197	3,72	,86			
	Yükseköğretim (3)	133	3,82	,87			
	Lisans Üstü (4)	26	4,17	,72			
	Toplam	483	3,74	,85			
Rasyonalist/Pozitivist Boyut	İlköğretim (1)	127	2,72	,82	,766	,513	-
	Ortaöğretim (2)	197	2,81	,84			
	Yükseköğretim (3)	133	2,86	,98			
	Lisans Üstü (4)	26	2,95	1,00			
	Toplam	483	2,81	,88			
Modern Din Algısı Ölçeği	İlköğretim (1)	127	2,83	,62	1,991*	,117*	-
	Ortaöğretim (2)	197	2,91	,65			
	Yükseköğretim (3)	133	2,92	,77			
	Lisans Üstü (4)	26	3,19	,72			
	Toplam	483	2,91	,69			
* Homojenlik testine göre bu boyutta varyanslar eşit olmadığından F ve P değerleri için Brown-Forsythe testi yapılmıştır.							

Tablo 23: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu ile Modern Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 23 incelendiğinde öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre ölçeğin eklektik-senkretik/spiritüalist ile rasyonalist/pozitivist alt boyutları ve modern din algısı ölçeği geneli arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmekte ($F=1,396/766/1,991$; $p>0,05$) olup dini otoriteye karşıtlık/özerk alt boyutu arasında ise anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=3,730$; $p<0,05$).

Öğrencilerin modern din algılarının dini otoriteye karşıtlık/özerk alt boyutunun öğrencilerin hangi baba eğitim durumu arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre öğrencilerin baba eğitim durumu yükseköğretim olanların bu boyuttaki din algıları ($X=3,82$), baba eğitim durumu

ilköğretim olan öğrencilerden ($X=3,61$); baba eğitim durumu lisansüstü olan öğrencilerin bu boyuttaki din algıları ($X=4,17$), baba eğitim durumu ilköğretim olanlardan ($X=3,61$) ve baba eğitim durumu ortaöğretim olanlardan ($X=3,72$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.3.2.9. Anne Mesleğine Göre Modern Din Algısı

Modern din algısı ölçeği ve alt boyutları ile anne mesleği değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 24’te gösterilmiştir. Bu analiz ile “Anne mesleği değişkeni ile öğrencilerin modern din algısı arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Anne Mesleği	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
Eklektik-Senkretik/Spiritüalist Boyut	Kamu Personeli (1)	63	2,53	,84	1,774	,090	-
	Mühendis (2)	4	3,75	,31			
	Esnaf (3)	29	2,59	,84			
	İşçi (4)	52	2,76	,87			
	Serbest Meslek (5)	9	2,61	,64			
	Emekli (6)	4	2,66	,59			
	Ev Hanımı (7)	319	2,52	,83			
	Diğer (8)	6	2,79	,93			
	Toplam	486	2,56	,84			
Dini Otoriteye Karşıtlık/Özerk Boyutu	Kamu Personeli (1)	63	3,88	,90	2,514	,015	<u>1-7</u> <u>2-1,3,4,7</u>
	Mühendis (2)	4	4,91	,16			
	Esnaf (3)	29	3,76	,80			
	İşçi (4)	52	3,88	,93			
	Serbest Meslek (5)	9	4,03	,65			
	Emekli (6)	4	4,00	,54			
	Ev Hanımı (7)	319	3,64	,82			
	Diğer (8)	6	4,05	,97			
	Toplam	486	3,73	,85			
Rasyonalist/Pozitivist Boyut	Kamu Personeli (1)	63	2,69	,93	6,403*	,000*	<u>2-1</u>
	Mühendis (2)	4	4,68	,62			
	Esnaf (3)	29	3,08	,57			
	İşçi (4)	52	2,92	,85			
	Serbest Meslek (5)	9	2,91	,51			

	Emekli (6)	4	3,43	,51			
	Ev Hanımı (7)	319	2,75	,89			
	Diğer (8)	6	3,08	,58			
	Toplam	486	2,81	,88			
Modern Din Algısı Ölçeği	Kamu Personeli (1)	63	2,89	,76	3,557	,001	<u>2-1,3,4,5,6,7,8</u> <u>4-7</u>
	Mühendis (2)	4	4,31	,33			
	Esnaf (3)	29	3,01	,58			
	İşçi (4)	52	3,07	,73			
	Serbest Meslek (5)	9	3,03	,38			
	Emekli (6)	4	3,21	,39			
	Ev Hanımı (7)	319	2,85	,67			
	Diğer (8)	6	3,17	,71			
	Toplam	486	2,91	,69			
* Homojenlik testine göre bu boyutta varyanslar eşit olmadığından F ve P değerleri için Brown-Forsythe testi; (p<,05) farkı belirlemek için ise Dunnett's C testi yapılmıştır.							

Tablo 24: Öğrencilerin Anne Mesleği ile Modern Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları

Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 24 incelendiğinde öğrencilerin anne mesleğine göre ölçeğin eklektik-senkretik/spiritüalist alt boyutu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmekte (F=1,361; p>0,05) olup dini otoriteye karşıtlık/özerk, rasyonalist/pozitivist alt boyutları ile modern din algısı ölçeğinin geneli arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (F=2,244/5,889/2,742; p<0,05).

Öğrencilerin modern din algılarının dini otoriteye karşıtlık/özerk boyutunun öğrencilerin hangi anne meslekleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre öğrencilerin anne mesleği kamu personeli olanların bu boyuttaki din algıları (X=3,88), anne mesleği ev hanımı olanlardan (X=3,64); anne mesleği mühendis olanlar (X=4,91), anne mesleği kamu personeli olanlardan (X=3,88), anne mesleği esnaf olanlardan (X=3,76), anne mesleği işçi olanlardan (X=3,88), anne mesleği ev hanımı olanlardan (X=3,64) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin modern din algılarının dini otoriteye rasyonalist/pozitivist boyutunun öğrencilerin hangi anne meslekleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre öğrencilerin anne mesleği mühendis olanların

bu boyuttaki din algıları ($X=4,68$), anne mesleği kamu personeli olanlardan ($X=2,69$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin modern din algılarının modern din algısı ölçeğinin genelinin öğrencilerin hangi anne meslekleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre öğrencilerin anne mesleği mühendis olanların bu boyuttaki din algıları ($X=4,31$), anne mesleği kamu personeli olanlardan ($X=2,89$), anne mesleği esnaf olanlardan ($X=3,01$), anne mesleği işçi olanlardan ($X=3,07$), anne mesleği serbest meslek olanlar ($X=3,03$), anne mesleği emekli olanlardan ($X=3,21$), anne mesleği ev hanımı olanlardan ($X=2,85$) ve anne mesleği diğer olanlardan ($X=3,17$); anne mesleği işçi olanların da ($X=3,07$), anne mesleği ev hanımı olanlardan ($X=2,85$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.3.2.10. Baba Mesleğine Göre Modern Din Algısı

Modern din algısı ölçeği ve alt boyutları ile baba mesleği değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 25’te gösterilmiştir. Bu analiz ile “Baba mesleği değişkeni ile öğrencilerin modern din algısı arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Baba Mesleği	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
Eklektik-Senkretik/Spiritüalist Boyut	Kamu Personeli (1)	92	2,43	,85	1,732	,099	-
	Mühendis (2)	20	2,87	1,04			
	Esnaf (3)	141	2,64	,80			
	İşçi (4)	115	2,44	,79			
	Serbest Meslek (5)	31	2,66	,91			
	Çiftçi (6)	11	2,30	1,15			
	Emekli (7)	33	2,68	,78			
	Diğer (8)	28	2,75	,83			
	Toplam	471	2,56	,84			
Dini Otoriteye Karşıtlık/Özerk Boyutu	Kamu Personeli (1)	92	3,85	,85	1,900	,068	-
	Mühendis (2)	20	3,97	,79			
	Esnaf (3)	141	3,57	,87			
	İşçi (4)	115	3,68	,84			
	Serbest Meslek (5)	31	3,77	,95			

	Çiftçi (6)	11	3,84	,73			
	Emekli (7)	33	3,97	,77			
	Diğer (8)	28	3,94	,77			
	Toplam	471	3,74	,85			
Rasyonalist/Pozitivist Boyut	Kamu Personeli (1)	92	2,83	,95	1,317*	,246*	-
	Mühendis (2)	20	3,16	1,22			
	Esnaf (3)	141	2,82	,78			
	İşçi (4)	115	2,65	,89			
	Serbest Meslek (5)	31	2,89	1,04			
	Çiftçi (6)	11	2,50	1,01			
	Emekli (7)	33	3,03	,73			
	Diğer (8)	28	2,83	,79			
	Toplam	471	2,81	,89			
Modern Din Algısı Ölçeği	Kamu Personeli (1)	92	2,88	,72	1,678	,112	-
	Mühendis (2)	20	3,21	,98			
	Esnaf (3)	141	2,91	,63			
	İşçi (4)	115	2,79	,64			
	Serbest Meslek (5)	31	2,99	,87			
	Çiftçi (6)	11	2,72	,70			
	Emekli (7)	33	3,08	,64			
	Diğer (8)	28	3,05	,69			
	Toplam	471	2,91	,69			

* Homojenlik testine göre bu boyutta varyanslar eşit olmadığından F ve P değerleri için Brown-Forsythe testi yapılmıştır.

Tablo 25: Öğrencilerin Baba Mesleği ile Modern Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 25 incelendiğinde öğrencilerin baba mesleğine göre ölçeğin eklektik-senkretik/spiritüalist, dini otoriteye karşıtlık/özerk, rasyonalist/pozitivist alt boyutları ile modern din algısı ölçeği geneli arasında alt boyutu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F=1,732/1,900/1,317/1,678$; $p>0,05$).

3.3.2.11. Aile Gelir Durumuna Göre Modern Din Algısı

Modern din algısı ölçeği ve alt boyutları ile aile gelir durumu değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 26'da gösterilmiştir. Bu analiz ile “Aile gelir durumu değişkeni

ile öğrencilerin modern din algısı arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Aile Gelir Durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
Eklektik-Senkretik/Spiritüalist Boyut	0-8.500 TL (1)	34	2,84	,88	3,793	,010	<u>1-2</u> <u>3-2</u> <u>4-2</u>
	8.500-12.000 TL (2)	118	2,37	,77			
	12.000-20.000 TL (3)	175	2,58	,87			
	20.000 TL ve üzeri (4)	152	2,65	,82			
	Toplam	479	2,57	,84			
Dini Otoriteye Karşıtlık/Özerk Boyutu	0-8.500 TL (1)	34	3,31	,90	5,837	,001	<u>3-1</u> <u>4-1,2</u>
	8.500-12.000 TL (2)	118	3,60	,84			
	12.000-20.000 TL (3)	175	3,77	,79			
	20.000 TL ve üzeri (4)	152	3,89	,88			
	Toplam	479	3,73	,85			
Rasyonalist/Pozitivist Boyut	0-8.500 TL (1)	34	2,86	,73	2,627	,050	-
	8.500-12.000 TL (2)	118	2,62	,84			
	12.000-20.000 TL (3)	175	2,86	,88			
	20.000 TL ve üzeri (4)	152	2,91	,93			
	Toplam	479	2,82	,88			
Modern Din Algısı Ölçeği	0-8.500 TL (1)	34	2,95	,60	4,011	,008	<u>3-2</u> <u>4-2</u>
	8.500-12.000 TL (2)	118	2,73	,64			
	12.000-20.000 TL (3)	175	2,94	,69			
	20.000 TL ve üzeri (4)	152	3,01	,71			
	Toplam	479	2,91	,68			

Tablo 26: Öğrencilerin Aile Gelir Durumu ile Modern Din Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 26 incelendiğinde öğrencilerin aile gelir durumuna göre ölçeğin rasyonalist/pozitivist alt boyutu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmekte ($F=2,627$; $p>0,05$) olup eklektik-senkretik/spiritüalist, dini otoriteye karşıtlık/özerk alt boyutları ile modern din algısı ölçeği geneli arasında ise anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=3,793/5,837/3,142/4,011$; $p>0,05$).

Öğrencilerin modern din algılarının eklektik-senkretik/spiritüalist boyutunun öğrencilerin hangi aile gelir durumu arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre öğrencilerin aile gelir durumu 0-8500 TL

olanlar ($X=2,84$), 8500 TL-12.000 TL olanlardan ($X=2,37$); 12.000 TL-20.000 TL olanlar ($X=2,58$), 8500 TL-12.000 TL olanlardan ($X=2,37$); 20.000 TL ve üzeri olanlar ($X=2,65$), 8500 TL-12.000 TL olanlardan ($X=2,37$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin modern din algılarının dini otoriteye karşıtlık/özerk boyutunun öğrencilerin hangi aile gelir durumu arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre öğrencilerin aile gelir durumu 12.000 TL-20.000 TL olanlar ($X=3,77$), 0-8500 TL olanlardan ($X=3,31$); 20.000 TL ve üzeri olanlar ($X=3,89$), 0-8500 TL olanlar ($X=3,31$) ile 8500 TL-12.000 TL olanlardan ($X=3,60$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin modern din algılarının modern din algısı ölçeğinin genelinin öğrencilerin hangi aile gelir durumu arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre öğrencilerin aile gelir durumu 12.000 TL-20.000 TL olanlar ($X=2,94$), 8500 TL-12.000 TL olanlardan ($X=2,73$); 20.000 TL ve üzeri olanlar ($X=3,01$), 8500 TL-12.000 TL olanlardan ($X=2,73$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.4. Bağımsız Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinde Değer Yönelimi

Burada öğrencilerin değer yönelimi ile kişisel özellikleri (cinsiyet, lise türü, sınıf seviyesi, ders başarısı, kullanılan sosyal medya platformu, okul dışında din eğitimi alıp almama durumu, anne-baba eğitim durumu, anne-baba meslek durumu, aile gelir durumu) ile ilgili değişkenlerle olan ilişkisine ait bulgulara yer verilecektir. Araştırmamızda kişisel özelliklerle ilgili değişkenler bağımsız değişken olarak; değer yönelimi ise bağımlı değişken olarak kabul edilmektedir. Bağımsız değişken olan kişisel özelliklerle ilgili değişkenlerin bağımlı değişken olan değer yönelimi üzerinde herhangi bir farklılığa sebep olup olmadığı sırasıyla alt başlıklarda verilecektir.

3.4.1. Cinsiyete Göre Değer Yönelimi

İnsani değerler ölçeği ve alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan t-test analizi Tablo 27’de gösterilmiştir. Bu analiz ile “Cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin değer yönelimi arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Sorumluluk Boyutu	Kız	311	3,52	,65	3,014	,003
	Erkek	178	3,33	,66		
Dostluk/Arkadaşlık Boyutu	Kız	311	3,55	,59	2,030	,043
	Erkek	178	3,44	,59		
Barışçı Olma Boyutu	Kız	311	3,42	,60	3,290	,001
	Erkek	178	3,24	,57		
Saygı Boyutu	Kız	311	3,61	,68	3,133	,002
	Erkek	178	3,40	,72		
Dürüstlük Boyutu	Kız	311	3,52	,42	,562	,574
	Erkek	178	3,49	,46		
Hoşgörü Boyutu	Kız	311	3,13	,54	-,429	,668
	Erkek	178	3,15	,51		
İnsani Değerler Ölçeği	Kız	311	3,46	,37	3,305	,001
	Erkek	178	3,34	,36		

Tablo 27: Öğrencilerin Cinsiyetleri ile İnsani Değerler Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular (t-test)

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçı olma, saygı boyutları ile insani değerler ölçeği geneli arasında t-test sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Kız öğrencilerin ortalaması erkek öğrencilerin ortalamasından yüksektir. Dürüstlük ve hoşgörü boyutları ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

3.4.2. Lise Türüne Göre Değer Yönelimi

İnsani değerler ölçeği ve alt boyutları ile lise türü değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 28’de gösterilmiştir. Bu analiz ile “Lise türü değişkeni ile öğrencilerin değer yönelimi arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Lise Türü	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
Sorumluluk Boyutu	Anadolu Lisesi (1)	129	3,41	,70	1,565	,182	-
	Sosyal Bilimler Lisesi (2)	59	3,49	,61			
	Fen Lisesi (3)	65	3,29	,70			
	Mesleki ve Teknik AL (4)	121	3,53	,62			
	Anadolu İHL (5)	115	3,47	,64			
	Toplam	489	3,45	,66			
Dostluk/Arkadaşlık Boyutu	Anadolu Lisesi (1)	129	3,58	,61	1,691	,151	-
	Sosyal Bilimler Lisesi (2)	59	3,63	,47			
	Fen Lisesi (3)	65	3,48	,59			
	Mesleki ve Teknik AL (4)	121	3,48	,63			
	Anadolu İHL (5)	115	3,43	,58			
	Toplam	489	3,51	,59			
Barışçı Olma Boyutu	Anadolu Lisesi (1)	129	3,34	,59	2,980	,019	<u>2-1,3,4,5</u>
	Sosyal Bilimler Lisesi (2)	59	3,60	,56			
	Fen Lisesi (3)	65	3,33	,58			
	Mesleki ve Teknik AL (4)	121	3,32	,64			
	Anadolu İHL (5)	115	3,30	,57			
	Toplam	489	3,35	,60			
Saygı Boyutu	Anadolu Lisesi (1)	129	3,57	,75	1,674	,155	-
	Sosyal Bilimler Lisesi (2)	59	3,60	,63			
	Fen Lisesi (3)	65	3,33	,73			
	Mesleki ve Teknik AL (4)	121	3,55	,70			
	Anadolu İHL (5)	115	3,55	,64			
	Toplam	489	3,53	,70			
Dürüstlük Boyutu	Anadolu Lisesi (1)	129	3,48	,43	1,331	,257	-
	Sosyal Bilimler Lisesi (2)	59	3,56	,37			
	Fen Lisesi (3)	65	3,47	,46			
	Mesleki ve Teknik AL (4)	121	3,57	,46			
	Anadolu İHL (5)	115	3,46	,44			
	Toplam	489	3,51	,44			
Hoşgörü Boyutu	Anadolu Lisesi (1)	129	3,05	,52	3,682	,006	<u>2-1,4</u> <u>3-1,4</u>
	Sosyal Bilimler Lisesi (2)	59	3,27	,55			
	Fen Lisesi (3)	65	3,29	,52			
	Mesleki ve Teknik AL (4)	121	3,08	,54			
	Anadolu İHL (5)	115	3,13	,50			

	Toplam	489	3,13	,53			
İnsani Değerler Ölçeği	Anadolu Lisesi (1)	129	3,40	,41	1,784	,131	-
	Sosyal Bilimler Lisesi (2)	59	3,53	,33			
	Fen Lisesi (3)	65	3,36	,37			
	Mesleki ve Teknik AL (4)	121	3,42	,38			
	Anadolu İHL (5)	115	3,39	,33			
	Toplam	489	3,41	,37			

Tablo 28: Öğrencilerin Lise Türleri ile İnsani Değerler Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 28 incelendiğinde öğrencilerin lise türüne göre sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, saygı ve dürüstlük alt boyutları ile insani değerler ölçeğinin geneli arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmekte ($F=1,565/1,691/1,674/1,331/1,784$; $p>0,05$) olup barışçı olma ve hoşgörü alt boyutları arasında ise anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=2,980/3,682$; $p<0,05$).

Öğrencilerin değer yönelimlerinin barışçı olma alt boyutunun hangi lise türleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin bu boyuttaki değer yönelimleri ($X=3,60$), Anadolu Lisesi öğrencilerinden ($X=3,34$), Fen Lisesi öğrencilerinden ($X=3,33$), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinden ($X=3,32$) ve Anadolu İHL öğrencilerinden ($X=3,30$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin değer yönelimlerinin hoşgörü alt boyutunun hangi lise türleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin bu boyuttaki değer yönelimleri ($X=3,27$), Anadolu Lisesi öğrencilerinden ($X=3,05$) ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinden ($X=3,08$); Fen Lisesi öğrencilerinin değer yönelimleri de ($X=3,29$), Anadolu Lisesi öğrencilerinden ($X=3,05$) ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinden ($X=3,08$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.4.3. Sınıf Seviyesine Göre Değer Yönelimi

İnsani değerler ölçeği ve alt boyutları ile sınıf seviyesi değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 29’da gösterilmiştir. Bu analiz ile “Sınıf seviyesi değişkeni ile

öğrencilerin değer yönelimi arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Sınıf Seviyesi	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
Sorumluluk Boyutu	9.Sınıf	183	3,44	,66	,041	,959	-
	10.Sınıf	124	3,45	,70			
	11.Sınıf	182	3,46	,63			
	Toplam	489	3,45	,66			
Dostluk/Arkadaşlık Boyutu	9.Sınıf	183	3,55	,57	1,467	,232	-
	10.Sınıf	124	3,54	,57			
	11.Sınıf	182	3,45	,62			
	Toplam	489	3,51	,59			
Barışçı Olma Boyutu	9.Sınıf	183	3,29	,65	1,610	,201	-
	10.Sınıf	124	3,39	,59			
	11.Sınıf	182	3,39	,55			
	Toplam	489	3,35	,60			
Saygı Boyutu	9.Sınıf	183	3,56	,71	,673	,510	-
	10.Sınıf	124	3,56	,69			
	11.Sınıf	182	3,48	,69			
	Toplam	489	3,53	,70			
Dürüstlük Boyutu	9.Sınıf	183	3,49	,43	,264	,768	-
	10.Sınıf	124	3,51	,43			
	11.Sınıf	182	3,52	,45			
	Toplam	489	3,51	,44			
Hoşgörü Boyutu	9.Sınıf	183	3,08	,52	1,622	,199	-
	10.Sınıf	124	3,19	,47			
	11.Sınıf	182	3,15	,57			
	Toplam	489	3,13	,53			
İnsani Değerler Ölçeği	9.Sınıf	183	3,40	,36	,443	,643	-
	10.Sınıf	124	3,44	,35			
	11.Sınıf	182	3,41	,39			
	Toplam	489	3,41	,37			

Tablo 29: Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile İnsani Değerler Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin sınıf seviyelerine göre insani değerler ölçeği ile alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F=,443/0,041/1,467/1,610/673/264/1,622$; $p>0,05$).

3.4.4. Ders Başarısına Göre Değer Yönelimi

İnsani değerler ölçeği ve alt boyutları ile ders başarısı değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 30’da gösterilmiştir. Bu analiz ile “Ders başarısı değişkeni ile öğrencilerin değer yönelimi arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Ders Başarısı	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
Sorumluluk Boyutu	85-100 Puan Arası (1)	200	3,49	,69	1,210	306	-
	70-84 Puan Arası (2)	146	3,47	,64			
	50-69 Puan Arası (3)	112	3,35	,62			
	50 Altı Puan (4)	19	3,36	,64			
	Toplam	477	3,45	,66			
Dostluk/Arkadaşlık Boyutu	85-100 Puan Arası (1)	200	3,51	,57	2,266*	,081*	-
	70-84 Puan Arası (2)	146	3,58	,56			
	50-69 Puan Arası (3)	112	3,45	,68			
	50 Altı Puan (4)	19	3,27	,45			
	Toplam	477	3,51	,59			
Barışçı Olma Boyutu	85-100 Puan Arası (1)	200	3,37	,59	2,816	,039	<u>1-3</u> <u>2-3</u>
	70-84 Puan Arası (2)	146	3,43	,58			
	50-69 Puan Arası (3)	112	3,22	,62			
	50 Altı Puan (4)	19	3,24	,68			
	Toplam	477	3,35	,60			
Saygı Boyutu	85-100 Puan Arası (1)	200	3,48	,72	1,508	,212	-
	70-84 Puan Arası (2)	146	3,62	,65			
	50-69 Puan Arası (3)	112	3,45	,69			
	50 Altı Puan (4)	19	3,51	,85			
	Toplam	477	3,52	,70			
Dürüstlük Boyutu	85-100 Puan Arası (1)	200	3,48	,43	,517	,670	-
	70-84 Puan Arası (2)	146	3,51	,41			
	50-69 Puan Arası (3)	112	3,54	,49			
	50 Altı Puan (4)	19	3,54	,40			

	Toplam	477	3,51	,44			
Hoşgörü Boyutu	85-100 Puan Arası (1)	200	3,19	,54	1,997	,114	-
	70-84 Puan Arası (2)	146	3,10	,55			
	50-69 Puan Arası (3)	112	3,04	,48			
	50 Altı Puan (4)	19	3,20	,42			
	Toplam	477	3,13	,53			
İnsani Değerler Ölçeği	85-100 Arası (1)	200	3,42	,38	2,023	,110	-
	70-84 Arası (2)	146	3,45	,33			
	50-69 Arası (3)	112	3,34	,38			
	50 Altı (4)	19	3,36	,41			
	Toplam	477	3,41	,37			
* Homojenlik testine göre bu boyutta varyanslar eşit olmadığından F ve P değerleri için Brown-Forsythe testi yapılmıştır.							

Tablo 30: Öğrencilerin Ders Başarısı ile İnsani Değerler Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 30 incelendiğinde öğrencilerin ders başarısına göre sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, saygı, dürüstlük ve hoşgörü alt boyutları ile insani değerler ölçeğinin geneli arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmekte ($F=1,210/2,266/1,508/517/1,997/2,023$; $p>0,05$) olup barışçı olma alt boyutu arasında ise anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=2,816$; $p<0,05$).

Öğrencilerin değer yönelimlerinin barışçı olma alt boyutunun hangi ders başarısı arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre 85-100 puan arası ders başarısına sahip öğrencilerin bu boyuttaki değer yönelimleri ($X=3,37$), 50-69 puan arası ders başarısına sahip öğrencilerden ($X=3,22$); 70-84 puan arası ders başarısına sahip öğrenciler ($X=3,43$) de yine 50-69 puan arası ders başarısına sahip öğrencilerden ($X=3,22$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.4.5. Kullanılan Sosyal Medya Platformuna Göre Değer Yönelimi

İnsani değerler ölçeği ve alt boyutları ile kullanılan sosyal medya platformu değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 31’de gösterilmiştir. Bu analiz ile “Kullanılan sosyal medya platformu değişkeni ile öğrencilerin değer yönelimi arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Sosyal Medya Platformu	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
Sorumluluk Boyutu	Facebook (1)	3	3,47	1,05	,500	,835	-
	Instagram (2)	288	3,48	,66			
	Twitter (3)	17	3,38	,51			
	Snapchat (4)	11	3,29	,68			
	YouTube (5)	89	3,46	,64			
	TikTok (6)	49	3,35	,73			
	Diğer (7)	14	3,27	,69			
	Kullanmayan (8)	18	3,48	,67			
	Toplam	489	3,45	,66			
Dostluk/Arkadaşlık Boyutu	Facebook (1)	3	3,04	,87	1,643	,121	-
	Instagram (2)	288	3,57	,60			
	Twitter (3)	17	3,37	,53			
	Snapchat (4)	11	3,46	,83			
	YouTube (5)	89	3,42	,56			
	TikTok (6)	49	3,51	,55			
	Diğer (7)	14	3,23	,60			
	Kullanmayan (8)	18	3,45	,56			
	Toplam	489	3,51	,59			
Barışçı Olma Boyutu	Facebook (1)	3	3,09	,29	1,933	,063	-
	Instagram (2)	288	3,37	,58			
	Twitter (3)	17	3,22	,43			
	Snapchat (4)	11	2,96	,67			
	YouTube (5)	89	3,39	,58			
	TikTok (6)	49	3,33	,74			
	Diğer (7)	14	3,05	,49			
	Kullanmayan (8)	18	3,60	,56			
	Toplam	489	3,35	,60			
Saygı Boyutu	Facebook (1)	3	3,71	,14	1,493	,168	-
	Instagram (2)	288	3,56	,69			
	Twitter (3)	17	3,45	,70			
	Snapchat (4)	11	3,10	,62			
	YouTube (5)	89	3,55	,66			
	TikTok (6)	49	3,50	,78			
	Diğer (7)	14	3,13	,87			
	Kullanmayan (8)	18	3,64	,59			

	Toplam	489	3,53	,70			
Dürüstlük Boyutu	Facebook (1)	3	3,41	,48	,407	,898	-
	Instagram (2)	288	3,51	,43			
	Twitter (3)	17	3,61	,48			
	Snapchat (4)	11	3,56	,39			
	YouTube (5)	89	3,51	,43			
	TikTok (6)	49	3,51	,48			
	Diğer (7)	14	3,37	,44			
	Kullanmayan (8)	18	3,45	,41			
	Toplam	489	3,51	,44			
Hoşgörü Boyutu	Facebook (1)	3	3,47	,50	1,538	,152	-
	Instagram (2)	288	3,12	,54			
	Twitter (3)	17	3,21	,53			
	Snapchat (4)	11	3,31	,45			
	YouTube (5)	89	3,21	,50			
	TikTok (6)	49	3,05	,51			
	Diğer (7)	14	2,84	,56			
	Kullanmayan (8)	18	3,19	,49			
	Toplam	489	3,13	,53			
İnsani Değerler Ölçeği	Facebook (1)	3	3,37	,36	1,538	,152	-
	Instagram (2)	288	3,44	,37			
	Twitter (3)	17	3,37	,33			
	Snapchat (4)	11	3,28	,38			
	YouTube (5)	89	3,42	,34			
	TikTok (6)	49	3,38	,42			
	Diğer (7)	14	3,15	,37			
	Kullanmayan (8)	18	3,47	,31			
	Toplam	489	3,41	,37			

Tablo 31: Öğrencilerin Kullandıkları Sosyal Medya Platformu ile İnsani Değerler Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 31 incelendiğinde öğrencilerin kullandığı sosyal medya platformuna göre sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçı olma, saygı, dürüstlük ve hoşgörü alt boyutları ile insani değerler ölçeğinin geneli arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. ($F=,500/1,643/1,933/1,493/1,407/1,538/1,538$; $p>0,05$).

3.4.6. Okul Dışında Din Eğitimi Alıp Almama Durumuna Göre Değer Yönelimi

İnsani değerler ölçeği ve alt boyutları ile okul dışında din eğitimi alıp almama durumu değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan t-test analizi Tablo 32’de gösterilmiştir. Bu analiz ile “Okul dışında din eğitimi alıp almama durumu değişkeni ile öğrencilerin değer yönelimi arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Okul Dışında Din Eğitimi Alıp Almama Durumu	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Sorumluluk Boyutu	Evet	418	3,48	,65	2,624	,009
	Hayır	64	3,25	,70		
Dostluk/Arkadaşlık Boyutu	Evet	418	3,51	,59	,158	,874
	Hayır	64	3,50	,58		
Barışçı Olma Boyutu	Evet	418	3,35	,59	-,191	,848
	Hayır	64	3,37	,66		
Saygı Boyutu	Evet	418	3,55	,59	2,194	,029
	Hayır	64	3,35	,75		
Dürüstlük Boyutu	Evet	418	3,51	,44	,431	,667
	Hayır	64	3,48	,41		
Hoşgörü Boyutu	Evet	418	3,13	,53	,280	,779
	Hayır	64	3,11	,57		
İnsani Değerler Ölçeği	Evet	418	3,42	,36	1,597	,111
	Hayır	64	3,34	,42		

Tablo 32: Öğrencilerin Okul Dışında Din Eğitimi Alıp Almama Durumu ile İnsani Değerler Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular (t-test)

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul dışında din eğitimi alıp almama durumu ile dostluk/arkadaşlık, barışçı olma, dürüstlük, hoşgörü boyutları ve insani değerler ölçeği geneli arasındaki t-test sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamakta ($p < 0,05$) olup sorumluluk ve saygı alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Okul dışında din eğitimi alan öğrencilerin ortalaması okul dışında din eğitimi almayan öğrencilerin ortalamasından yüksektir.

3.4.7. Anne Eğitim Durumuna Göre Değer Yönelimi

İnsani değerler ölçeği ve alt boyutları ile anne eğitim durumu değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 33'te gösterilmiştir. Bu analiz ile “Anne eğitim durumu değişkeni ile öğrencilerin değer yönelimi arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Anne Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
Sorumluluk Boyutu	İlköğretim (1)	201	3,54	,62	2,227	,084	-
	Ortaöğretim (2)	163	3,36	,71			
	Yükseköğretim (3)	101	3,45	,62			
	Lisans Üstü (4)	19	3,42	,72			
	Toplam	484	3,45	,66			
Dostluk/Arkadaşlık Boyutu	İlköğretim (1)	201	3,56	,57	1,096	,350	-
	Ortaöğretim (2)	163	3,52	,62			
	Yükseköğretim (3)	101	3,43	,55			
	Lisans Üstü (4)	19	3,55	,59			
	Toplam	484	3,52	,59			
Barışçı Olma Boyutu	İlköğretim (1)	201	3,40	,58	1,687	,169	-
	Ortaöğretim (2)	163	3,29	,62			
	Yükseköğretim (3)	101	3,42	,56			
	Lisans Üstü (4)	19	3,23	,68			
	Toplam	484	3,36	,60			
Saygı Boyutu	İlköğretim (1)	201	3,65	,66	2,797*	,020*	<u>1-3</u>
	Ortaöğretim (2)	163	3,51	,69			
	Yükseköğretim (3)	101	3,40	,70			
	Lisans Üstü (4)	19	3,31	,96			
	Toplam	484	3,54	,70			
Dürüstlük Boyutu	İlköğretim (1)	201	3,54	,44	1,313	,270	-
	Ortaöğretim (2)	163	3,51	,45			
	Yükseköğretim (3)	101	3,44	,42			
	Lisans Üstü (4)	19	3,48	,36			
	Toplam	484	3,51	,44			
Hoşgörü Boyutu	İlköğretim (1)	201	3,12	,49	2,141	,094	-
	Ortaöğretim (2)	163	3,08	,55			

	Yükseköğretim (3)	101	3,24	,53			
	Lisans Üstü (4)	19	3,18	,68			
	Toplam	484	3,13	,53			
İnsani Değerler Ölçeği	İlköğretim (1)	201	3,47	,34	2,044	,107	-
	Ortaöğretim (2)	163	3,38	,39			
	Yükseköğretim (3)	101	3,40	,37			
	Lisans Üstü (4)	19	3,36	,41			
	Toplam	484	3,42	,37			
* Homojenlik testine göre bu boyutta varyanslar eşit olmadığından F ve P değerleri için Brown-Forsythe testi; (p<,05) farkı belirlemek için ise Dunnett's C testi yapılmıştır.							

Tablo 33: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu ile İnsani Değerler Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 33 incelendiğinde öğrencilerin anne eğitim durumuna göre sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçı olma, dürüstlük ve hoşgörü alt boyutları ile insani değerler ölçeğinin geneli arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmekte ($F=2,227/1,096/1,687/1,313/2,141/2,044$; $p>0,05$) olup sadece saygı alt boyutu arasında ise anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=2,797$; $p<0,05$).

Öğrencilerin değer yönelimlerinin saygı alt boyutunun hangi anne eğitim durumları arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre anne eğitim durumu ilköğretim olan öğrencilerin değer yönelimleri ($X=3,65$), anne eğitim durumu yükseköğretim olanlardan ($X=3,40$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.4.8. Baba Eğitim Durumuna Göre Değer Yönelimi

İnsani değerler ölçeği ve alt boyutları ile baba eğitim durumu değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 34'te gösterilmiştir. Bu analiz ile “Baba eğitim durumu değişkeni ile öğrencilerin değer yönelimi arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Baba Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
Sorumluluk Boyutu	İlköğretim (1)	127	3,52	,60	1,066	,363	-
	Ortaöğretim (2)	197	3,40	,72			
	Yükseköğretim (3)	133	3,48	,62			

	Lisans Üstü (4)	26	3,35	,69			
	Toplam	483	3,45	,66			
Dostluk/Arkadaşlık Boyutu	İlköğretim (1)	127	3,44	,61	1,738	,158	-
	Ortaöğretim (2)	197	3,53	,60			
	Yükseköğretim (3)	133	3,59	,53			
	Lisans Üstü (4)	26	3,40	,57			
	Toplam	483	3,52	,58			
Barışçı Olma	İlköğretim (1)	127	3,32	,62	,467	,705	-
	Ortaöğretim (2)	197	3,37	,57			
	Yükseköğretim (3)	133	3,39	,59			
	Lisans Üstü (4)	26	3,27	,71			
	Toplam	483	3,36	,60			
Saygı Boyutu	İlköğretim (1)	127	3,57	,66	1,547*	,206*	-
	Ortaöğretim (2)	197	3,53	,74			
	Yükseköğretim (3)	133	3,56	,64			
	Lisans Üstü (4)	26	3,24	,86			
	Toplam	483	3,53	,70			
Dürüstlük Boyutu	İlköğretim (1)	127	3,58	,44	1,859	,136	-
	Ortaöğretim (2)	197	3,49	,47			
	Yükseköğretim (3)	133	3,48	,35			
	Lisans Üstü (4)	26	3,40	,54			
	Toplam	483	3,50	,44			
Hoşgörü Boyutu	İlköğretim (1)	127	3,04	,55	1,803	,146	-
	Ortaöğretim (2)	197	3,16	,52			
	Yükseköğretim (3)	133	3,17	,52			
	Lisans Üstü (4)	26	3,20	,58			
	Toplam	483	3,13	,53			
İnsani Değerler Ölçeği	İlköğretim (1)	127	3,41	,35	,917*	,435*	-
	Ortaöğretim (2)	197	3,41	,39			
	Yükseköğretim (3)	133	3,45	,33			
	Lisans Üstü (4)	26	3,31	,44			
	Toplam	483	3,42	,37			
* Homojenlik testine göre bu boyutta varyanslar eşit olmadığından F ve P değerleri için Brown-Forsythe testi; (p<,05) farkı belirlemek için ise Dunnett's C testi yapılmıştır.							

Tablo 34: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu ile İnsani Değerler Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 34 incelendiğinde öğrencilerin baba eğitim durumuna göre sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçı olma, saygı, dürüstlük ve hoşgörü alt boyutları ile insani değerler ölçeğinin geneli arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F=1,066/1,738/1,467/1,547/1,859/1,803/917$; $p>0,05$).

3.4.9. Anne Mesleğine Göre Değer Yönelimi

İnsani değerler ölçeği ve alt boyutları ile anne mesleği değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 35’te gösterilmiştir. Bu analiz ile “Anne mesleği değişkeni ile öğrencilerin değer yönelimi arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Anne Mesleği	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
Sorumluluk Boyutu	Kamu Personeli (1)	63	3,32	,62	2,063	,046	<u>4-1,3</u> <u>7-3</u>
	Mühendis (2)	4	3,00	,42			
	Esnaf (3)	29	3,14	,65			
	İşçi (4)	52	3,60	,69			
	Serbest Meslek (5)	9	3,49	,81			
	Emekli (6)	4	3,64	,37			
	Ev Hanımı (7)	319	3,48	,66			
	Diğer (8)	6	3,48	,74			
	Toplam	486	3,45	,66			
Dostluk/Arkadaşlık Boyutu	Kamu Personeli (1)	63	3,50	,58	,819	,571	-
	Mühendis (2)	4	2,96	,86			
	Esnaf (3)	29	3,43	,57			
	İşçi (4)	52	3,56	,64			
	Serbest Meslek (5)	9	3,57	,42			
	Emekli (6)	4	3,53	,39			
	Ev Hanımı (7)	319	3,52	,59			
	Diğer (8)	6	3,23	,55			
	Toplam	486	3,51	,59			
Barışçı Olma Boyutu	Kamu Personeli (1)	63	3,31	,59	1,057	,390	-
	Mühendis (2)	4	3,32	,27			
	Esnaf (3)	29	3,41	,54			
	İşçi (4)	52	3,53	,62			
	Serbest Meslek (5)	9	3,47	,71			

	Emekli (6)	4	3,60	,35			
	Ev Hanımı (7)	319	3,32	,61			
	Diğer (8)	6	2,18	,23			
	Toplam	486	3,35	,60			
Saygı Boyutu	Kamu Personeli (1)	63	3,27	,75	3,832	,000	<u>3-1,8</u> <u>4-1,2,8</u> <u>5-1,2,8</u> <u>7-1,8</u>
	Mühendis (2)	4	2,89	,29			
	Esnaf (3)	29	3,59	,75			
	İşçi (4)	52	3,74	,65			
	Serbest Meslek (5)	9	3,79	,68			
	Emekli (6)	4	3,62	,51			
	Ev Hanımı (7)	319	3,55	,67			
	Diğer (8)	6	2,76	,81			
	Toplam	486	3,53	,70			
Dürüstlük Boyutu	Kamu Personeli (1)	63	3,42	,42	,805	,584	-
	Mühendis (2)	4	3,42	,30			
	Esnaf (3)	29	3,49	,52			
	İşçi (4)	52	3,57	,45			
	Serbest Meslek (5)	9	3,55	,36			
	Emekli (6)	4	3,53	,13			
	Ev Hanımı (7)	319	3,52	,44			
	Diğer (8)	6	3,26	,26			
	Toplam	486	3,51	,44			
Hoşgörü Boyutu	Kamu Personeli (1)	63	3,27	,56	1,262	,268	-
	Mühendis (2)	4	3,17	,62			
	Esnaf (3)	29	3,04	,48			
	İşçi (4)	52	3,04	,52			
	Serbest Meslek (5)	9	3,03	,40			
	Emekli (6)	4	3,34	,38			
	Ev Hanımı (7)	319	3,13	,53			
	Diğer (8)	6	2,92	,53			
	Toplam	486	3,13	,53			
İnsani Değerler Ölçeği	Kamu Personeli (1)	63	3,35	,38	1,785	,088	-
	Mühendis (2)	4	3,13	,22			
	Esnaf (3)	29	3,35	,40			
	İşçi (4)	52	3,51	,37			
	Serbest Meslek (5)	9	3,48	,36			
	Emekli (6)	4	3,54	,26			

	Ev Hanımı (7)	319	3,42	,37			
	Diğer (8)	6	3,14	,26			
	Toplam	486	3,41	,37			

Tablo 35: Öğrencilerin Anne Mesleği ile İnsani Değerler Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 35 incelendiğinde öğrencilerin anne mesleğine göre ölçeğin dostluk/arkadaşlık, barışçı olma, dürüstlük ve hoşgörü alt boyutları ile insani değerler ölçeğinin geneli arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmekte ($F=,819/1,057/,805/1,262/1,785$; $p>0,05$) olup sorumluluk ve saygı alt boyutları arasında ise anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=2,063/3,832$; $p<0,05$).

Öğrencilerin değer yönelimlerinin sorumluluk boyutunun öğrencilerin hangi anne meslekleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre öğrencilerin anne mesleği işçi olanların bu boyuttaki değer yönelimlerinin ($X=3,60$), anne mesleği kamu personeli olanlardan ($X=3,32$) ve anne mesleği esnaf olanlardan ($X=3,14$); anne mesleği ev hanımı olanlar ($X=3,48$) ise anne mesleği esnaf olanlardan ($X=3,14$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin değer yönelimlerinin saygı boyutunun öğrencilerin hangi anne meslekleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre öğrencilerin anne mesleği anne mesleği esnaf olanların bu boyuttaki değer yönelimlerinin ($X=3,59$), anne mesleği kamu personeli olanlardan ($X=3,27$) ve anne mesleği diğer olanlardan ($X=2,76$); anne mesleği işçi olanların ($X=3,74$), anne mesleği kamu personeli olanlardan ($X=3,27$), anne mesleği mühendis olanlar ($X=2,89$) ve anne mesleği diğer olanlardan ($X=2,76$); anne mesleği serbest meslek olanların ($X=3,79$), anne mesleği kamu personeli olanlardan ($X=3,27$), anne mesleği mühendis olanlar ($X=2,89$) ve anne mesleği diğer olanlardan ($X=2,76$); anne mesleği ev hanımı olanların ($X=3,55$), anne mesleği kamu personeli olanlardan ($X=3,27$) ve anne mesleği diğer olanlardan ($X=2,76$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.4.10. Baba Mesleğine Göre Değer Yönelimi

İnsani değerler ölçeği ve alt boyutları ile baba mesleği değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA)

analizi Tablo 36’da gösterilmiştir. Bu analiz ile “Baba mesleği değişkeni ile öğrencilerin değer yönelimi arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Baba Mesleği	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
Sorumluluk Boyutu	Kamu Personeli (1)	92	3,46	,61	,266	,967	-
	Mühendis (2)	20	3,54	,56			
	Esnaf (3)	141	3,44	,62			
	İşçi (4)	115	3,48	,67			
	Serbest Meslek (5)	31	3,49	,78			
	Çiftçi (6)	11	3,44	,92			
	Emekli (7)	33	3,44	,67			
	Diğer (8)	28	3,32	,84			
	Toplam	471	3,45	,66			
Dostluk/Arkadaşlık Boyutu	Kamu Personeli (1)	92	3,59	,54	,923	,488	-
	Mühendis (2)	20	3,48	,65			
	Esnaf (3)	141	3,50	,61			
	İşçi (4)	115	3,47	,55			
	Serbest Meslek (5)	31	3,54	,51			
	Çiftçi (6)	11	3,79	,64			
	Emekli (7)	33	3,58	,67			
	Diğer (8)	28	3,38	,79			
	Toplam	471	3,52	,60			
Barışçı Olma Boyutu	Kamu Personeli (1)	92	3,41	,58	,702	,670	-
	Mühendis (2)	20	3,36	,50			
	Esnaf (3)	141	3,32	,60			
	İşçi (4)	115	3,34	,59			
	Serbest Meslek (5)	31	3,39	,68			
	Çiftçi (6)	11	3,23	,80			
	Emekli (7)	33	3,53	,63			
	Diğer (8)	28	3,32	,71			
	Toplam	471	3,36	,61			
Saygı Boyutu	Kamu Personeli (1)	92	3,55	,69	,731	,646	-
	Mühendis (2)	20	3,44	,80			
	Esnaf (3)	141	3,55	,71			
	İşçi (4)	115	3,59	,64			
	Serbest Meslek (5)	31	3,64	,82			

	Çiftçi (6)	11	3,33	,79			
	Emekli (7)	33	3,50	,75			
	Diğer (8)	28	3,34	,73			
	Toplam	471	3,54	,71			
Dürüstlük Boyutu	Kamu Personeli (1)	92	3,41	,46	1,106	,358	-
	Mühendis (2)	20	3,48	,40			
	Esnaf (3)	141	3,53	,47			
	İşçi (4)	115	3,54	,42			
	Serbest Meslek (5)	31	3,59	,41			
	Çiftçi (6)	11	3,54	,49			
	Emekli (7)	33	3,45	,38			
	Diğer (8)	28	3,53	,43			
	Toplam	471	3,51	,44			
Hoşgörü Boyutu	Kamu Personeli (1)	92	3,21	,59	1,062	,387	-
	Mühendis (2)	20	3,26	,42			
	Esnaf (3)	141	3,08	,48			
	İşçi (4)	115	3,13	,53			
	Serbest Meslek (5)	31	3,02	,60			
	Çiftçi (6)	11	3,07	,66			
	Emekli (7)	33	3,25	,54			
	Diğer (8)	28	3,12	,49			
	Toplam	471	3,14	,53			
İnsani Değerler Ölçeği	Kamu Personeli (1)	92	3,44	,37	,344	,933	-
	Mühendis (2)	20	3,43	,40			
	Esnaf (3)	141	3,40	,35			
	İşçi (4)	115	3,42	,35			
	Serbest Meslek (5)	31	3,44	,45			
	Çiftçi (6)	11	3,40	,47			
	Emekli (7)	33	3,46	,43			
	Diğer (8)	28	3,33	,44			
	Toplam	471	3,42	,38			

Tablo 36: Öğrencilerin Baba Mesleği ile İnsani Değerler Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 36 incelendiğinde öğrencilerin baba mesleğine göre ölçeğin sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçı olma, saygı, dürüstlük ve hoşgörü alt boyutları ile insani değerler ölçeğinin geneli arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F=,266/,923/,702/,731/1,106/1,062/,344$; $p>0,05$).

3.4.11. Aile Gelir Durumuna Göre Değer Yönelimi

İnsani değerler ölçeği ve alt boyutları ile aile gelir durumu değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 37’de gösterilmiştir. Bu analiz ile “Aile gelir durumu değişkeni ile öğrencilerin değer yönelimi arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Aile Gelir Durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
Sorumluluk Boyutu	0-8.500 TL (1)	36	3,36	,70	,430	,732	-
	8.500-12.000 TL (2)	119	3,49	,57			
	12.000-20.000 TL (3)	183	3,45	,69			
	20.000 TL ve üzeri (4)	156	3,43	,68			
	Toplam	494	3,45	,66			
Dostluk/Arkadaşlık Boyutu	0-8.500 TL (1)	36	3,24	,67	3,204	,023	<u>2-1</u> <u>3-1</u> <u>4-1</u>
	8.500-12.000 TL (2)	119	3,58	,58			
	12.000-20.000 TL (3)	183	3,48	,57			
	20.000 TL ve üzeri (4)	156	3,55	,60			
	Toplam	494	3,51	,59			
Barışçı Olma Boyutu	0-8.500 TL (1)	36	3,07	,69	5,800	,001	<u>2-1,4</u> <u>3-1</u>
	8.500-12.000 TL (2)	119	3,50	,56			
	12.000-20.000 TL (3)	183	3,38	,56			
	20.000 TL ve üzeri (4)	156	3,29	,61			
	Toplam	494	3,36	,60			
Saygı Boyutu	0-8.500 TL (1)	36	3,34	,76	4,799	,003	<u>2-1,4</u>
	8.500-12.000 TL (2)	119	3,70	,60			
	12.000-20.000 TL (3)	183	3,55	,68			
	20.000 TL ve üzeri (4)	156	3,41	,75			
	Toplam	494	3,53	,70			
Dürüstlük Boyutu	0-8.500 TL (1)	36	3,43	,49	1,127	,338	-

	8.500-12.000 TL (2)	119	3,55	,42			
	12.000-20.000 TL (3)	183	3,47	,47			
	20.000 TL ve üzeri (4)	156	3,52	,40			
	Toplam	494	3,50	,44			
Hoşgörü Boyutu	0-8.500 TL (1)	36	3,20	,46	,224	,880	-
	8.500-12.000 TL (2)	119	3,15	,52			
	12.000-20.000 TL (3)	183	3,12	,52			
	20.000 TL ve üzeri (4)	156	3,13	,57			
	Toplam	494	3,14	,53			
İnsani Değerler Ölçeği	0-8.500 TL (1)	36	3,27	,36	3,820	,010	<u>2-1,3,4</u>
	8.500-12.000 TL (2)	119	3,50	,33			
	12.000-20.000 TL (3)	183	3,41	,37			
	20.000 TL ve üzeri (4)	156	3,39	,39			
	Toplam	494	3,41	,37			

Tablo 37: Öğrencilerin Aile Gelir Durumu ile İnsani Değerler Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 37 incelendiğinde öğrencilerin aile gelir durumuna göre ölçeğin sorumluluk, dürüstlük ve hoşgörü alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmekte ($F=,430/1,127/224$; $p>0,05$) olup dostluk/arkadaşlık, barışçı olma ve saygı alt boyutları ile insani değerler ölçeğinin geneli arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=3,204/5,800/4,799/3,820$; $p<0,05$).

Öğrencilerin değer yönelimlerinin dostluk/arkadaşlık boyutunun öğrencilerin hangi aile gelir durumu arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre öğrencilerin aile gelir durumu 8.500-12.000 TL olanların ($X=3,58$) bu boyuttaki değer yönelimleri, aile gelir durumu 0-8500 TL olanlardan ($X=3,24$); aile gelir durumu 12.000-20.000 TL olanların ($X=3,48$), aile gelir durumu 0-8500 TL olanlardan ($X=3,24$); aile gelir durumu 20.000 TL ve üzeri olanların ($X=3,55$) da yine aile gelir durumu 0-8500 TL olanlardan ($X=3,24$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin değer yönelimlerinin barışçı olma boyutunun öğrencilerin hangi aile gelir durumu arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre öğrencilerin aile gelir durumu 8.500-12.000 TL olanların ($X=3,50$) bu boyuttaki değer yönelimleri, aile gelir durumu 0-8500 TL olanlardan ($X=3,07$) ve aile

gelir durumu 20.000 TL ve üzeri olanlardan ($X=3,29$); aile gelir durumu 12.000-20.000 TL olanların ($X=3,38$) da yine aile gelir durumu 0-8500 TL olanlardan ($X=3,07$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin değer yönelimlerinin saygı boyutunun öğrencilerin hangi aile gelir durumu arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre öğrencilerin aile gelir durumu 8.500-12.000 TL olanların ($X=3,70$) bu boyuttaki değer yönelimleri, aile gelir durumu 0-8500 TL olanlardan ($X=3,34$) ve aile gelir durumu 20.000 TL ve üzeri olanlardan ($X=3,41$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin değer yönelimlerinin insani değerler ölçeğinin genelinin öğrencilerin hangi aile gelir durumu arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre öğrencilerin aile gelir durumu 8.500-12.000 TL olanların değer yönelimleri ($X=3,50$), aile gelir durumu 0-8500 TL olanlardan ($X=3,27$), aile gelir durumu 12.000-20.000 TL olanlardan ($X=3,41$) ve aile gelir durumu 20.000 TL ve üzeri olanlardan ($X=3,39$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.5. Bağımsız Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinde Din Eğitime Yönelik

Tutum

Burada öğrencilerin din eğitime yönelik tutumu ile kişisel özellikleri (cinsiyet, lise türü, sınıf seviyesi, ders başarısı, kullanılan sosyal platformu, okul dışında din eğitimi alıp almama durumu, anne-baba eğitim durumu, anne-baba meslek durumu, aile gelir durumu) ile ilgili değişkenlerle olan ilişkisine ait bulgulara yer verilecektir. Araştırmamızda kişisel özelliklerle ilgili değişkenler bağımsız değişken olarak; din eğitime yönelik tutum ise bağımlı değişken olarak kabul edilmektedir. Bağımsız değişken olan kişisel özelliklerle ilgili değişkenlerin bağımlı değişken olan din eğitime yönelik tutum üzerinde herhangi bir farklılığa sebep olup olmadığı sırasıyla alt başlıklarda verilecektir.

3.5.1. Cinsiyete Göre Din Eğitime Yönelik Tutum

Okulda din eğitime yönelik tutum ölçeği ve alt boyutları ile cinsiyet değişkeni ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan t-test analizi Tablo 38’de gösterilmiştir. Bu analiz ile “Cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin din eğitime yönelik tutumu arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Din Eğitime Yönelik Tutum Boyutu	Kız	311	3,48	,90	,696	,487
	Erkek	178	3,42	,97		
DKAB Dersine Yönelik Tutum Boyutu	Kız	311	2,54	,92	-1,436	,152
	Erkek	178	2,68	1,08		
DKAB Öğretmenine Yönelik Tutum Boyutu	Kız	311	3,34	1,09	,957	,339
	Erkek	178	3,24	1,20		
Okulda Din Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği	Kız	311	3,08	,79	-,151	,880
	Erkek	178	3,09	,90		

Tablo 38: Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Okulda Din Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular (t-test)

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile din eğitime yönelik tutum, DKAB dersine yönelik tutum ve DKAB öğretmenine yönelik tutum boyutları ile okulda din eğitime yönelik tutum ölçeği geneli arasında t-test sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

3.5.2. Lise Türüne Göre Din Eğitime Yönelik Tutum

Okulda din eğitime yönelik tutum ölçeği ve alt boyutları ile lise türü değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 39’da gösterilmiştir. Bu analiz ile “Lise türü değişkeni ile öğrencilerin din eğitime yönelik tutumları arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Lise Türü	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
Din Eğitime Yönelik Tutum Boyutu	Anadolu Lisesi (1)	129	3,51	,85	8,266	,000	<u>1</u> -2,3 <u>4</u> -2 <u>5</u> -1,2,3,4
	Sosyal Bilimler Lisesi (2)	59	2,99	1,03			
	Fen Lisesi (3)	65	3,20	,96			
	Mesleki ve Teknik AL (4)	121	3,47	,86			
	Anadolu İHL (5)	115	3,75	,90			
	Toplam	489	3,45	,93			
DKAB Dersine Yönelik Tutum Boyutu	Anadolu Lisesi (1)	129	2,64	,89	16,342	,000	<u>1</u> -2,3 <u>4</u> -2,3 <u>5</u> -2,3
	Sosyal Bilimler Lisesi (2)	59	1,98	1,03			
	Fen Lisesi (3)	65	2,07	1,00			
	Mesleki ve Teknik AL (4)	121	2,84	,80			
	Anadolu İHL (5)	115	2,87	,99			
	Toplam	489	2,59	,98			
DKAB Öğretmenine Yönelik Tutum Boyutu	Anadolu Lisesi (1)	129	3,44	1,17	6,042	,000	<u>1</u> -2,3 <u>4</u> -2,3 <u>5</u> -2
	Sosyal Bilimler Lisesi (2)	59	2,83	1,15			
	Fen Lisesi (3)	65	2,98	1,19			
	Mesleki ve Teknik AL (4)	121	3,55	1,03			
	Anadolu İHL (5)	115	3,31	1,04			
	Toplam	489	3,30	1,13			
Okulda Din Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği	Anadolu Lisesi (1)	129	3,15	,77	13,837	,000	<u>1</u> -2,3 <u>4</u> -2,3 <u>5</u> -2,3
	Sosyal Bilimler Lisesi (2)	59	2,56	,90			
	Fen Lisesi (3)	65	2,71	,82			
	Mesleki ve Teknik AL (4)	121	3,23	,73			
	Anadolu İHL (5)	115	3,33	,81			
	Toplam	489	3,08	,83			

Tablo 39: Öğrencilerin Lise Türleri ile Okulda Din Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 39 incelendiğinde öğrencilerin lise türüne göre din eğitime yönelik tutum, DKAB dersine yönelik tutum ve DKAB öğretmenine yönelik tutum alt boyutları ile okulda din eğitime yönelik tutum ölçeğinin geneli arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=8,266/16,342/6,042/13,837$; $p>0,05$).

Öğrencilerin din eğitime yönelik tutumlarının din eğitime yönelik tutum boyutunun hangi lise türleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre Anadolu Lisesi öğrencilerinin bu boyuttaki din eğitime

yönelik tutumları (X=3,51), Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinden (X=2,99) ve Fen Lisesi öğrencilerinden (X=3,20); Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin (X=3,47), Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinden (X=2,99); Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin (X=3,75), Anadolu Lisesi öğrencilerinden (X=3,51), Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinden (X=2,99), Fen Lisesi öğrencilerinden (X=3,20) ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinden (X=3,47) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin din eğitime yönelik tutumlarının DKAB dersine yönelik tutum boyutunun hangi lise türleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre Anadolu Lisesi öğrencilerinin bu boyuttaki din eğitime yönelik tutumları (X=2,64), Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinden (X=1,98) ve Fen Lisesi öğrencilerinden (X=2,07); Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin (X=2,84), Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinden (X=1,98) ve Fen Lisesi öğrencilerinden (X=2,07); Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin (X=2,87), Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinden (X=1,98) ve Fen Lisesi öğrencilerinden (X=2,07) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin din eğitime yönelik tutumlarının DKAB öğretmenine yönelik tutum boyutunun hangi lise türleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre Anadolu Lisesi öğrencilerinin bu boyuttaki din eğitime yönelik tutumları (X=3,44), Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinden (X=2,83) ve Fen Lisesi öğrencilerinden (X=2,98); Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin (X=3,55), Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinden (X=2,83) ve Fen Lisesi öğrencilerinden (X=2,98); Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin (X=3,31) de Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinden (X=2,83) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin din eğitime yönelik tutumlarının okulda din eğitime yönelik tutum ölçeğinin genelinin hangi lise türleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre Anadolu Lisesi öğrencilerinin bu boyuttaki din eğitime yönelik tutumları (X=3,15), Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinden (X=2,56) ve Fen Lisesi öğrencilerinden (X=2,71); Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin (X=3,23), Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinden (X=2,56) ve Fen Lisesi öğrencilerinden (X=2,71); Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin (X=3,33), Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinden (X=2,56) ve Fen Lisesi öğrencilerinden (X=2,71) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.5.3. Sınıf Seviyesine Göre Din Eğitime Yönelik Tutum

Okulda din eğitime yönelik tutum ölçeği ve alt boyutları ile sınıf seviyesi değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 40'ta gösterilmiştir. Bu analiz ile “Sınıf seviyesi değişkeni ile öğrencilerin din eğitime yönelik tutumları arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Sınıf Seviyesi	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
Din Eğitimine Yönelik Tutum Boyutu	9.Sınıf	183	3,49	,98	3,960	,020	<u>10-11</u>
	10.Sınıf	124	3,61	,83			
	11.Sınıf	182	3,31	,93			
	Toplam	489	3,45	,93			
DKAB Dersine Yönelik Tutum Boyutu	9.Sınıf	183	2,66	1,10	,939*	,392*	-
	10.Sınıf	124	2,51	,90			
	11.Sınıf	182	2,57	,91			
	Toplam	489	2,59	,98			
DKAB Öğretmenine Yönelik Tutum Boyutu	9.Sınıf	183	3,35	1,16	,658	,518	-
	10.Sınıf	124	3,20	1,08			
	11.Sınıf	182	3,33	1,14			
	Toplam	489	3,30	1,13			
Okulda Din Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği	9.Sınıf	183	3,14	,93	984*	,374*	-
	10.Sınıf	124	3,11	,72			
	11.Sınıf	182	3,02	,80			
	Toplam	489	3,08	,83			
* Homojenlik testine göre bu boyutta varyanslar eşit olmadığından F ve P değerleri için Brown-Forsythe testi yapılmıştır.							

Tablo 40: Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Okulda Din Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 40 incelendiğinde öğrencilerin sınıf seviyesine göre din eğitime yönelik tutum, DKAB dersine yönelik tutum ve DKAB öğretmenine yönelik tutum alt boyutları ile okulda din eğitime yönelik tutum ölçeğinin geneli arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmekte ($F=,939/658/984$; $p>0,05$) olup din eğitime yönelik tutum boyutu arasında ise anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=3,960$; $p<0,05$).

Öğrencilerin din eğitime yönelik tutumlarının din eğitime yönelik tutum boyutunun hangi sınıf seviyeleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre 10.sınıf öğrencilerinin bu boyuttaki din eğitime yönelik tutumları ($X=3,61$), 11.sınıf öğrencilerinden ($X=3,31$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.5.4.Ders Başarısına Göre Din Eğitime Yönelik Tutum

Okulda din eğitime yönelik tutum ölçeği ve alt boyutları ile ders başarıları değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 41’de gösterilmiştir. Bu analiz ile “Ders başarıları değişkeni ile öğrencilerin din eğitime yönelik tutumları arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Ders Başarısı	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
Din Eğitime Yönelik Tutum Boyutu	85-100 Puan Arası (1)	200	3,39	,97	,817	,485	-
	70-84 Puan Arası (2)	146	3,54	,96			
	50-69 Puan Arası (3)	112	3,48	,78			
	50 Altı Puan (4)	19	3,39	,86			
	Toplam	477	3,46	,92			
DKAB Dersine Yönelik Tutum Boyutu	85-100 Puan Arası (1)	200	2,26	,96	13,917	,000	<u>2-1</u> <u>3-1</u> <u>4-1</u>
	70-84 Puan Arası (2)	146	2,78	,93			
	50-69 Puan Arası (3)	112	2,86	,91			
	50 Altı Puan (4)	19	2,91	1,03			
	Toplam	477	2,59	,98			
DKAB Öğretmenine Yönelik Tutum Boyutu	85-100 Puan Arası (1)	200	3,08	1,13	5,285	,001	<u>2-1</u> <u>3-1</u>
	70-84 Puan Arası (2)	146	3,53	1,14			
	50-69 Puan Arası (3)	112	3,38	1,05			
	50 Altı Puan (4)	19	3,59	,96			
	Toplam	477	3,31	1,12			
Okulda Din Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği	85-100 Puan Arası (1)	200	2,89	,83	6,680	,000	<u>2-1</u> <u>3-1</u>
	70-84 Puan Arası (2)	146	3,24	,84			
	50-69 Puan Arası (3)	112	3,21	,75			
	50 Altı Puan (4)	19	3,23	,77			
	Toplam	477	3,08	,83			

Tablo 41: Öğrencilerin Ders Başarısı ile Okulda Din Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 41 incelendiğinde öğrencilerin ders başarısına göre din eğitime yönelik tutum boyutu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmekte ($F=,817$; $p>0,05$) olup din eğitime yönelik tutum, DKAB dersine yönelik tutum ve DKAB öğretmenine yönelik tutum alt boyutları ile okulda din eğitime yönelik tutum ölçeğinin geneli arasında ise anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=13,917/5,285/6,680$; $p<0,05$).

Öğrencilerin din eğitime yönelik tutumlarının DKAB dersine yönelik tutum boyutunun hangi ders başarısı arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre 70-84 puan arası ders başarısına sahip öğrencilerin bu boyuttaki din eğitime yönelik tutumları ($X=2,78$), 85-100 puan arası ders başarısına sahip öğrencilerden ($X=2,26$); 50-69 puan arası ders başarısına sahip öğrencilerin ($X=2,86$), 85-100 puan arası ders başarısına sahip öğrencilerden ($X=2,26$)

ve 50 altı puan ders başarısına sahip öğrencilerin ($X=2,91$) de yine 85-100 puan arası ders başarısına sahip öğrencilerden ($X=2,26$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin din eğitime yönelik tutumlarının DKAB öğretmenine yönelik tutum boyutunun hangi ders başarısı arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre 70-84 puan arası ders başarısına sahip öğrencilerin bu boyuttaki din eğitime yönelik tutumları ($X=3,53$), 85-100 puan arası ders başarısına sahip öğrencilerden ($X=3,08$); 50-69 puan arası ders başarısına sahip öğrencilerin ($X=3,38$), 85-100 puan arası ders başarısına sahip öğrencilerden ($X=3,08$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin din eğitime yönelik tutumlarının okulda din eğitime yönelik tutum ölçeğinin genelinin hangi ders başarısı arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre 70-84 puan arası ders başarısına sahip öğrencilerin bu boyuttaki din eğitime yönelik tutumları ($X=3,24$), 85-100 puan arası ders başarısına sahip öğrencilerden ($X=2,89$); 50-69 puan arası ders başarısına sahip öğrencilerin ($X=3,21$), 85-100 puan arası ders başarısına sahip öğrencilerden ($X=2,89$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.5.5. Kullanılan Sosyal Medya Platformuna Göre Din Eğitime Yönelik Tutum

Okulda din eğitime yönelik tutum ölçeği ve alt boyutları ile kullanılan sosyal medya platformu değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 42’de gösterilmiştir. Bu analiz ile “Kullanılan sosyal medya platformu değişkeni ile öğrencilerin din eğitime yönelik tutumları arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Kullanılan Sosyal Medya Platformu	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
Din Eğitime Yönelik Tutum Boyutu	Facebook (1)	3	3,63	1,22	1,447	,184	-
	Instagram (2)	288	3,54	,90			
	Twitter (3)	17	3,07	,97			
	Snapchat (4)	11	3,38	,82			
	YouTube (5)	89	3,46	1,02			
	TikTok (6)	49	3,19	,86			
	Diğer (7)	14	3,23	,93			
	Kullanmayan (8)	18	3,40	,88			

	Toplam	489	3,45	,93			
DKAB Dersine Yönelik Tutum Boyutu	Facebook (1)	3	2,76	,68	3,187	,003	<u>2-3,5,6</u> <u>5-3</u> <u>6-3</u> <u>8-3</u>
	Instagram (2)	288	2,72	,99			
	Twitter (3)	17	1,79	,75			
	Snapchat (4)	11	2,17	,65			
	YouTube (5)	89	2,49	1,01			
	TikTok (6)	49	2,41	,94			
	Diğer (7)	14	2,39	,83			
	Kullanmayan (8)	18	2,56	,91			
	Toplam	489	2,59	,98			
DKAB Öğretmenine Yönelik Tutum Boyutu	Facebook (1)	3	2,91	,38	1,532	,154	-
	Instagram (2)	288	3,38	1,10			
	Twitter (3)	17	2,55	1,21			
	Snapchat (4)	11	3,52	1,00			
	YouTube (5)	89	3,31	1,17			
	TikTok (6)	49	3,25	1,21			
	Diğer (7)	14	3,00	1,31			
	Kullanmayan (8)	18	3,17	1,04			
	Toplam	489	3,30	1,13			
Okulda Din Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği	Facebook (1)	3	3,17	,86	2,565	,013	<u>2-3,6</u> <u>5-3</u> <u>8-3</u>
	Instagram (2)	288	3,19	,83			
	Twitter (3)	17	2,48	,67			
	Snapchat (4)	11	2,92	,47			
	YouTube (5)	89	3,05	,91			
	TikTok (6)	49	2,89	,80			
	Diğer (7)	14	2,86	,77			
	Kullanmayan (8)	18	3,03	,67			
	Toplam	489	3,08	,83			

Tablo 42: Öğrencilerin Kullandıkları Sosyal Medya Platformu ile Okulda Din

Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 42 incelendiğinde öğrencilerin kullandıkları sosyal medya platformuna göre din eğitimine yönelik tutum ile DKAB öğretmenine yönelik tutum alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmekte ($F=1,447/1,532$; $p>0,05$) olup DKAB dersine yönelik tutum boyutu ile okulda din eğitimine yönelik tutum ölçeğinin geneli arasında ise anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=3,187/2,565$; $p<0,05$).

Öğrencilerin din eğitime yönelik tutumlarının DKAB dersine yönelik tutum boyutunun kullanılan hangi sosyal medya platformları arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre Instagram kullanan öğrencilerin bu boyuttaki din eğitime yönelik tutumları ($X=2,72$), Twitter kullanan öğrencilerden ($X=1,79$), YouTube kullanan öğrencilerden ($X=2,49$) ve TikTok kullanan öğrencilerden ($X=2,41$); YouTube kullanan öğrencilerin ($X=2,49$), Twitter kullanan öğrencilerden ($X=1,79$); TikTok kullanan öğrencilerin ($X=2,41$), Twitter kullanan öğrencilerden ($X=1,79$) ve sosyal medya platformu kullanmayan öğrencilerin ($X=2,56$), de yine Twitter kullanan öğrencilerden ($X=1,79$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin din eğitime yönelik tutumlarının okulda din eğitime yönelik tutum ölçeğinin genelinin kullanılan hangi sosyal medya platformları arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre Instagram kullanan öğrencilerin bu boyuttaki din eğitime yönelik tutumları ($X=3,19$), Twitter kullanan öğrencilerden ($X=2,48$) ve TikTok kullanan öğrencilerden ($X=2,89$); YouTube kullanan öğrencilerin ($X=3,05$), Twitter kullanan öğrencilerden ($X=2,48$) ve sosyal medya platformu kullanmayan öğrencilerin ($X=3,03$), de yine Twitter kullanan öğrencilerden ($X=2,48$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.5.6. Okul Dışında Din Eğitimi Alıp Almama Durumuna Göre Din Eğitime Yönelik Tutum

Okulda din eğitime yönelik tutum ölçeği ve alt boyutları ile okul dışında din eğitimi alıp almama durumu değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan t-test analizi Tablo 43'te gösterilmiştir. Bu analiz ile “Okul dışında din eğitimi alıp almama durumu değişkeni ile öğrencilerin din eğitime yönelik tutumları arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Okul Dışında Din Eğitimi Alıp Almama Durumu	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Din Eğitimine Yönelik Tutum Boyutu	Evet	418	3,54	,90	5,521	,000
	Hayır	64	2,87	,90		
DKAB Dersine Yönelik Tutum Boyutu	Evet	418	2,63	,98	2,752	,006
	Hayır	64	2,27	1,00		
DKAB Öğretmenine Yönelik Tutum Boyutu	Evet	418	3,36	1,10	3,046	,003
	Hayır	64	2,85	1,26		
Okulda Din Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği	Evet	418	3,15	,81	4,625	,000
	Hayır	64	2,62	,84		

Tablo 43: Öğrencilerin Okul Dışında Din Eğitimi Alıp Almama Durumu ile Okulda Din Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular (t-test)

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul dışında din eğitimi alıp almama durumu ile din eğitimine yönelik tutum, DKAB dersine yönelik tutum ile DKAB öğretmenine yönelik tutum ve okulda din eğitimine yönelik tutum ölçeği geneli arasındaki t-test sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Okul dışında din eğitimi alan öğrencilerin ortalaması okul dışında din eğitimi almayan öğrencilerin ortalamasından yüksektir.

3.5.7. Anne Eğitim Durumuna Göre Din Eğitimine Yönelik Tutum

Okulda din eğitimine yönelik tutum ölçeği ve alt boyutları ile anne eğitim durumu değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 44’te gösterilmiştir. Bu analiz ile “Anne eğitim durumu değişkeni ile öğrencilerin din eğitimine yönelik tutumları arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Anne Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	P	Farklar
Din Eğitimine Yönelik Tutum Boyutu	İlköğretim (1)	201	3,60	,89	2,769	,041	<u>1-2,3</u>
	Ortaöğretim (2)	163	3,34	,92			
	Yükseköğretim (3)	101	3,37	,92			
	Lisans Üstü (4)	19	3,36	1,27			
	Toplam	484	3,46	,93			
DKAB Dersine Yönelik Tutum Boyutu	İlköğretim (1)	201	2,83	,85	10,082*	,000*	<u>1-2,3,4</u> <u>2-4</u>
	Ortaöğretim (2)	163	2,48	1,07			
	Yükseköğretim (3)	101	2,38	1,03			
	Lisans Üstü (4)	19	1,93	,74			
	Toplam	484	2,58	,99			
DKAB Öğretmenine Yönelik Tutum Boyutu	İlköğretim (1)	201	3,53	1,04	5,172	,002	<u>1-2,3</u>
	Ortaöğretim (2)	163	3,21	1,16			
	Yükseköğretim (3)	101	3,04	1,16			
	Lisans Üstü (4)	19	3,18	1,31			
	Toplam	484	3,31	1,13			
Okulda Din Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği	İlköğretim (1)	201	3,28	,75	7,001	,000	<u>1-2,3,4</u>
	Ortaöğretim (2)	163	2,98	,87			
	Yükseköğretim (3)	101	2,92	,86			
	Lisans Üstü (4)	19	2,76	,93			
	Toplam	484	3,08	,84			
* Homojenlik testine göre bu boyutta varyanslar eşit olmadığından F ve P değerleri için Brown-Forsythe testi; (p<,05) farkı belirlemek için ise Dunnett's C testi yapılmıştır.							

Tablo 44: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu ile Okulda Din Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 44 incelendiğinde öğrencilerin anne eğitim durumuna göre din eğitimine yönelik tutum, DKAB dersine yönelik tutum ve DKAB öğretmenine yönelik tutum alt boyutları ile okulda din eğitimine yönelik tutum ölçeğinin geneli arasında bir farklılığın olduğu görülmektedir (F=2,769/10,082/5,172/7,001; p<0,05).

Öğrencilerin din eğitimine yönelik tutumlarının din eğitimine yönelik tutum alt boyutunun hangi anne eğitim durumları arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre anne mesleği ilköğretim olan öğrencilerin bu boyuttaki din eğitimine yönelik tutumları (X=3,60), anne mesleği

ortaöğretim olanlardan ($X=3,34$) ve anne mesleği yükseköğretim olanlardan ($X=3,37$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin din eğitime yönelik tutumlarının DKAB dersine yönelik tutum alt boyutunun hangi anne eğitim durumları arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre anne mesleği ilköğretim olan öğrencilerin bu boyuttaki din eğitime yönelik tutumları ($X=2,83$), anne mesleği ortaöğretim olanlardan ($X=2,48$), anne mesleği yükseköğretim olanlardan ($X=2,38$) ve anne mesleği lisans üstü olanlardan ($X=1,93$); anne mesleği ortaöğretim olanların ($X=2,48$) da anne mesleği lisans üstü olanlardan ($X=1,93$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin din eğitime yönelik tutumlarının DKAB öğretmenine yönelik tutum alt boyutunun hangi anne eğitim durumları arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre anne mesleği ilköğretim olan öğrencilerin bu boyuttaki din eğitime yönelik tutumları ($X=3,53$), anne mesleği ortaöğretim olanlar ($X=3,21$) ile anne mesleği yükseköğretim olanlardan ($X=3,04$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin din eğitime yönelik tutumlarının okulda din eğitime yönelik tutum ölçeğinin genelinin hangi anne eğitim durumları arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre anne mesleği ilköğretim olan öğrencilerin bu boyuttaki din eğitime yönelik tutumları ($X=3,28$), anne mesleği ortaöğretim olanlardan ($X=2,98$), anne mesleği yükseköğretim olanlardan ($X=2,92$) ve anne mesleği lisans üstü olanlardan ($X=2,76$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.5.8. Baba Eğitim Durumuna Göre Din Eğitime Yönelik Tutum

Okulda din eğitime yönelik tutum ölçeği ve alt boyutları ile baba eğitim durumu değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 45'te gösterilmiştir. Bu analiz ile “Baba eğitim durumu değişkeni ile öğrencilerin din eğitime yönelik tutumları arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Baba Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
Din Eğitimine Yönelik Tutum Boyutu	İlköğretim (1)	127	3,57	,80	1,100	,349	-
	Ortaöğretim (2)	197	3,44	,95			
	Yükseköğretim (3)	133	3,39	1,00			
	Lisans Üstü (4)	26	3,30	1,04			
	Toplam	483	3,45	,93			
DKAB Dersine Yönelik Tutum Boyutu	İlköğretim (1)	127	2,86	,88	6,983*	,000*	<u>1-3</u> <u>2-3</u>
	Ortaöğretim (2)	197	2,64	,93			
	Yükseköğretim (3)	133	2,31	1,03			
	Lisans Üstü (4)	26	2,26	1,23			
	Toplam	483	2,58	,99			
DKAB Öğretmenine Yönelik Tutum Boyutu	İlköğretim (1)	127	3,46	1,09	1,951	,120	-
	Ortaöğretim (2)	197	3,32	1,10			
	Yükseköğretim (3)	133	3,18	1,17			
	Lisans Üstü (4)	26	3,01	1,35			
	Toplam	483	3,30	1,13			
Okulda Din Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği	İlköğretim (1)	127	3,27	,74	4,543	,004	<u>1-3,4</u>
	Ortaöğretim (2)	197	3,10	,81			
	Yükseköğretim (3)	133	2,92	,89			
	Lisans Üstü (4)	26	2,84	1,04			
	Toplam	483	3,08	,84			
* Homojenlik testine göre bu boyutta varyanslar eşit olmadığından F ve P değerleri için Brown-Forsythe testi; (p<,05) farkı belirlemek için ise Dunnett’s C testi yapılmıştır.							

Tablo 45: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu ile Okulda Din Eğitimine Yönelik Tutum

Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 45 incelendiğinde öğrencilerin baba eğitim durumuna göre din eğitimine yönelik tutum ve DKAB öğretmenine yönelik tutum alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmekte ($F=1,100/1,951$; $p>0,05$) olup DKAB dersine yönelik tutum alt boyutu ile okulda din eğitimine yönelik tutum ölçeğinin geneli arasında ise anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=6,983/4,543$; $p<0,05$)

Öğrencilerin din eğitimine yönelik tutumlarının DKAB dersine yönelik tutum alt boyutunun hangi baba eğitim durumları arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre baba eğitim durumu ilköğretim olan

öğrencilerin bu boyuttaki din eğitimine yönelik tutumları ($X=2,86$), baba eğitim durumu yükseköğretim olanlardan ($X=2,31$); baba eğitim durumu ortaöğretim olanların ($X=2,64$) ise baba eğitim durumu yükseköğretim olanlardan ($X=2,31$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin din eğitimine yönelik tutumlarının okulda din eğitimine yönelik tutum ölçeğinin genelinin hangi baba eğitim durumları arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre baba eğitim durumu ilköğretim olan öğrencilerin bu boyuttaki din eğitimine yönelik tutumları ($X=3,27$), baba eğitim durumu yükseköğretim olanlardan ($X=2,92$) ve baba eğitim durumu lisans üstü olanlardan ($X=2,84$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.5.9. Anne Mesleğine Göre Din Eğitimine Yönelik Tutum

Okulda din eğitimine yönelik tutum ölçeği ve alt boyutları ile anne mesleği değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 46’da gösterilmiştir. Bu analiz ile “Anne mesleği değişkeni ile öğrencilerin din eğitimine yönelik tutumları arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Anne Mesleği	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
Din Eğitimine Yönelik Tutum Boyutu	Kamu Personeli (1)	63	3,32	,98	2,737	,009	<u>1-2</u> <u>3-2</u> <u>4-2</u> <u>5-2</u> <u>6-2</u> <u>7-2</u>
	Mühendis (2)	4	1,81	,63			
	Esnaf (3)	29	3,45	,74			
	İşçi (4)	52	3,44	1,02			
	Serbest Meslek (5)	9	3,09	,98			
	Emekli (6)	4	3,56	,30			
	Ev Hanımı (7)	319	3,53	,91			
	Diğer (8)	6	2,95	,71			
	Toplam	486	3,46	,93			
DKAB Dersine Yönelik Tutum Boyutu	Kamu Personeli (1)	63	2,15	1,00	4,510	,000	<u>3-1,2,8</u> <u>4-1,2,8</u> <u>7-1,2,8</u>
	Mühendis (2)	4	1,35	,45			
	Esnaf (3)	29	2,86	,98			
	İşçi (4)	52	2,60	,89			
	Serbest Meslek (5)	9	2,32	,81			

	Emekli (6)	4	2,17	1,04			
	Ev Hanımı (7)	319	2,69	,97			
	Diğer (8)	6	1,75	,78			
	Toplam	486	2,59	,99			
DKAB Öğretmenine Yönelik Tutum Boyutu	Kamu Personeli (1)	63	3,03	1,24	2,199	,033	<u>3-2,8</u> <u>4-2,8</u> <u>7-1,2,8</u>
	Mühendis (2)	4	2,00	,81			
	Esnaf (3)	29	3,52	,99			
	İşçi (4)	52	3,40	1,09			
	Serbest Meslek (5)	9	3,27	1,36			
	Emekli (6)	4	3,50	,61			
	Ev Hanımı (7)	319	3,36	1,11			
	Diğer (8)	6	2,41	1,14			
	Toplam	486	3,31	1,13			
Okulda Din Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği	Kamu Personeli (1)	63	2,80	,87	4,124	,000	<u>1-2</u> <u>3-1,2,8</u> <u>4-2,8</u> <u>5-2</u> <u>6-2</u> <u>7-1,2,8</u>
	Mühendis (2)	4	1,66	,45			
	Esnaf (3)	29	3,22	,73			
	İşçi (4)	52	3,10	,81			
	Serbest Meslek (5)	9	2,81	,81			
	Emekli (6)	4	3,00	,61			
	Ev Hanımı (7)	319	3,17	,83			
	Diğer (8)	6	2,38	,39			
	Toplam	486	3,09	,84			

Tablo 46: Öğrencilerin Anne Mesleği ile Okulda Din Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 46 incelendiğinde öğrencilerin anne mesleğine göre din eğitime yönelik tutum, DKAB dersine yönelik tutum ve DKAB öğretmenine yönelik tutum alt boyutları ile okulda din eğitime yönelik tutum ölçeğinin geneli arasında bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=2,737/4,510/2,199/4,124$; $p<0,05$).

Öğrencilerin din eğitime yönelik tutumlarının din eğitime yönelik tutum alt boyutunun hangi anne mesleği arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre anne mesleği kamu personeli olan öğrencilerin bu boyuttaki din eğitime yönelik tutumları ($X=3,32$), anne mesleği mühendis olanlardan ($X=1,81$); anne mesleği esnaf olanlar ($X=3,45$), anne mesleği mühendis olanlardan ($X=1,81$); anne mesleği işçi olanlar ($X=3,44$), anne mesleği mühendis

olanlardan ($X=1,81$); anne mesleği serbest meslek olanlar ($X=3,09$), anne mesleği mühendis olanlardan ($X=1,81$); anne mesleği emekli olanlar ($X=3,56$), anne mesleği mühendis olanlardan ($X=1,81$); anne mesleği ev hanımı olanlar ($X=3,53$), anne mesleği mühendis olanlardan ($X=1,81$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin din eğitime yönelik tutumlarının DKAB dersine yönelik tutum alt boyutunun hangi anne mesleği arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre anne mesleği esnaf olan öğrencilerin bu boyuttaki din eğitime yönelik tutumları ($X=2,86$), anne mesleği kamu personeli olanlardan ($X=2,15$), anne mesleği mühendis olanlardan ($X=1,35$) ve anne mesleği diğer olanlardan ($X=1,75$); anne mesleği işçi olanların ($X=2,60$), anne mesleği kamu personeli olanlardan ($X=2,15$), anne mesleği mühendis olanlardan ($X=1,35$) ve anne mesleği diğer olanlardan ($X=1,75$); anne mesleği ev hanımı olanların ($X=2,69$), anne mesleği kamu personeli olanlardan ($X=2,15$), anne mesleği mühendis olanlardan ($X=1,35$) ve anne mesleği diğer olanlardan ($X=1,75$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin din eğitime yönelik tutumlarının DKAB öğretmenine yönelik tutum alt boyutunun hangi anne mesleği arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre anne mesleği esnaf olan öğrencilerin bu boyuttaki din eğitime yönelik tutumları ($X=3,52$), anne mesleği mühendis olanlardan ($X=2,00$) ve anne mesleği diğer olanlardan ($X=2,41$); anne mesleği işçi olanların ($X=3,40$), anne mesleği mühendis olanlardan ($X=2,00$) ve anne mesleği diğer olanlardan ($X=2,41$); anne mesleği ev hanımı olanların ($X=3,36$), anne mesleği kamu personeli olanlardan ($X=3,03$), anne mesleği mühendis olanlardan ($X=2,00$) ve anne mesleği diğer olanlardan ($X=2,41$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin din eğitime yönelik tutumlarının din eğitime yönelik tutum ölçeğinin genelinin hangi anne mesleği arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre anne mesleği kamu personeli olan öğrencilerin bu boyuttaki din eğitime yönelik tutumları ($X=2,80$), anne mesleği mühendis olanlardan ($X=1,66$); anne mesleği esnaf olanların ($X=3,22$), anne mesleği kamu personeli olanlardan ($X=2,80$), anne mesleği mühendis olanlardan ($X=1,66$) ve anne mesleği diğer olanlardan ($X=2,38$); anne mesleği işçi olanların ($X=3,10$), anne mesleği mühendis olanlardan ($X=1,66$) ve anne mesleği diğer olanlardan ($X=2,38$); anne

mesleği serbest meslek olanların ($X=2,81$), anne mesleği mühendis olanlardan ($X=1,66$); anne mesleği emekli olanların ($X=3,00$), anne mesleği mühendis olanlardan ($X=1,66$); anne mesleği ev hanımı olanların ($X=3,17$), anne mesleği kamu personeli olanlardan ($X=2,80$), anne mesleği mühendis olanlardan ($X=1,66$) ve anne mesleği diğer olanlardan ($X=2,38$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.5.10. Baba Mesleğine Göre Din Eğitime Yönelik Tutum

Okulda din eğitime yönelik tutum ölçeği ve alt boyutları ile baba mesleği değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 47’de gösterilmiştir. Bu analiz ile “Baba mesleği değişkeni ile öğrencilerin din eğitime yönelik tutumları arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Baba Mesleği	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
Din Eğitime Yönelik Tutum Boyutu	Kamu Personeli (1)	92	3,58	,98	1,203	,300	-
	Mühendis (2)	20	2,96	1,16			
	Esnaf (3)	141	3,46	,81			
	İşçi (4)	115	3,47	1,01			
	Serbest Meslek (5)	31	3,33	1,07			
	Çiftçi (6)	11	3,69	1,05			
	Emekli (7)	33	3,41	,80			
	Diğer (8)	28	3,42	,84			
	Toplam	471	3,45	,94			
DKAB Dersine Yönelik Tutum Boyutu	Kamu Personeli (1)	92	2,45	1,04	1,573	,141	-
	Mühendis (2)	20	2,17	1,02			
	Esnaf (3)	141	2,76	,95			
	İşçi (4)	115	2,63	,93			
	Serbest Meslek (5)	31	2,55	1,09			
	Çiftçi (6)	11	2,51	1,00			
	Emekli (7)	33	2,56	1,03			
	Diğer (8)	28	2,41	,98			
	Toplam	471	2,59	,99			
DKAB Öğretmenine Yönelik Tutum	Kamu Personeli (1)	92	3,17	1,12	,811	,578	-
	Mühendis (2)	20	3,00	1,26			

Boyutu	Esnaf (3)	141	3,39	1,12			
	İşçi (4)	115	3,35	1,09			
	Serbest Meslek (5)	31	3,24	1,37			
	Çiftçi (6)	11	3,18	1,19			
	Emekli (7)	33	3,57	,93			
	Diğer (8)	28	3,29	1,11			
	Toplam	471	3,31	1,13			
Okulda Din Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği	Kamu Personeli (1)	92	3,06	,89	1,074	,379	-
	Mühendis (2)	20	2,65	,98			
	Esnaf (3)	141	3,17	,79			
	İşçi (4)	115	3,11	,84			
	Serbest Meslek (5)	31	3,00	1,01			
	Çiftçi (6)	11	3,13	,87			
	Emekli (7)	33	3,10	,65			
	Diğer (8)	28	2,99	,82			
	Toplam	471	3,08	,84			

Tablo 47: Öğrencilerin Baba Mesleği ile Okulda Din Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 47 incelendiğinde öğrencilerin baba mesleğine göre din eğitimine yönelik tutum, DKAB dersine yönelik tutum ve DKAB öğretmenine yönelik tutum alt boyutları ile okulda din eğitimine yönelik tutum ölçeğinin geneli arasında bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F=1,203/1,573/,811/1,074$; $p>0,05$).

3.5.11. Aile Gelir Durumuna Göre Din Eğitimine Yönelik Tutum

Okulda din eğitimine yönelik tutum ölçeği ve alt boyutları ile aile gelir durumu değişkeni arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi Tablo 48’de gösterilmiştir. Bu analiz ile “Aile gelir durumu değişkeni ile öğrencilerin din eğitimine yönelik tutumları arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Ölçekler ve Alt Boyutları	Aile Gelir Durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
Din Eğitime Yönelik Tutum Boyutu	0-8.500 TL (1)	34	3,29	,77	2,628	,050	-
	8.500-12.000 TL (2)	118	3,64	1,02			
	12.000-20.000 TL (3)	175	3,44	,88			
	20.000 TL ve üzeri (4)	152	3,35	,94			
	Toplam	479	3,45	,93			
DKAB Dersine Yönelik Tutum Boyutu	0-8.500 TL (1)	34	2,83	,89	8,810	,000	<u>1-4</u> <u>2-4</u> <u>3-4</u>
	8.500-12.000 TL (2)	118	2,80	1,01			
	12.000-20.000 TL (3)	175	2,69	,91			
	20.000 TL ve üzeri (4)	152	2,27	,99			
	Toplam	479	2,59	,99			
DKAB Öğretmenine Yönelik Tutum Boyutu	0-8.500 TL (1)	34	3,46	1,11	4,135	,007	<u>2-4</u> <u>3-4</u>
	8.500-12.000 TL (2)	118	3,54	1,15			
	12.000-20.000 TL (3)	175	3,33	1,08			
	20.000 TL ve üzeri (4)	152	3,07	1,15			
	Toplam	479	3,31	1,13			
Okulda Din Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği	0-8.500 TL (1)	34	3,13	,73	5,937	,001	<u>2-4</u> <u>3-4</u>
	8.500-12.000 TL (2)	118	3,29	,91			
	12.000-20.000 TL (3)	175	3,12	,76			
	20.000 TL ve üzeri (4)	152	2,87	,84			
	Toplam	479	3,08	,84			

Tablo 48: Öğrencilerin Aile Gelir Durumu ile Okulda Din Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 48 incelendiğinde öğrencilerin aile gelir durumuna göre din eğitime yönelik tutum alt boyutu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmekte ($F=2,628$; $p>0,05$) olup DKAB dersine yönelik tutum ve DKAB öğretmenine yönelik tutum alt boyutları ile okulda din eğitime yönelik tutum ölçeğinin geneli arasında bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=8,810/4,135/5,937$; $p<0,05$).

Öğrencilerin din eğitime yönelik tutumlarının DKAB dersine yönelik tutum alt boyutunun hangi aile gelir durumu arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre aile gelir durumu 0-8500 TL olan öğrencilerin bu boyuttaki din eğitime yönelik tutumları ($X=2,83$), aile gelir durumu 20.000 TL ve üzeri olan öğrencilerden ($X=2,27$); aile gelir durumu 8.500-12.000 TL olanların ($X=2,80$), aile gelir durumu 20.000 TL ve üzeri olan öğrencilerden ($X=2,27$); aile gelir

durumu 12.000-20.000 TL olanların ($X=2,69$), aile gelir durumu 20.000 TL ve üzeri olan öğrencilerden ($X=2,27$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin din eğitime yönelik tutumlarının DKAB öğretmenine yönelik tutum alt boyutunun hangi aile gelir durumu arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre aile gelir durumu 8.500-12.000 TL olanların ($X=3,54$), aile gelir durumu 20.000 TL ve üzeri olan öğrencilerden ($X=3,07$) ve aile gelir durumu 12.000-20.000 TL olanların ($X=3,33$), aile gelir durumu 20.000 TL ve üzeri olan öğrencilerden ($X=3,07$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin din eğitime yönelik tutumlarının okulda din eğitime yönelik tutum ölçeğinin genelinin hangi aile gelir durumu arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre aile gelir durumu 8500-12000 TL olan öğrencilerin bu boyuttaki din eğitime yönelik tutumları ($X=3,29$), aile gelir durumu 20.000 TL ve üzeri olan öğrencilerden ($X=2,87$); aile gelir durumu 12.000-20.000 TL olan öğrencilerin ($X=3,12$) ise aile gelir durumu 20.000 TL ve üzeri olan öğrencilerden ($X=2,87$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.6. Din Algısı, Değer Yönelimi ve Din Eğitime Yönelik Tutum Arasındaki İlişki

Bu çalışmada kullanılan Ortaöğretim Öğrencileri için Geleneksel ve Kültürel Din Algısı, Modern Din Algısı, İnsani Değerler ve Okulda Din Eğitime Yönelik Tutum ölçeklerine ilişkin kişi sayısı, ortalama ve standart sapmalara ilişkin bulgular Tablo 49'da gösterilmiştir.

Ölçekler	Sayı	$\bar{X}$	SS
Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği	489	3,38	,78
Modern Din Algısı Ölçeği	489	2,91	,69
İnsani Değerler Ölçeği	489	3,41	,37
Okulda Din Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği	489	3,08	,83

Tablo 49: Ölçeklerden Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Geleneksel ve kültürel din algısı, modern din algısı, değer yönelimi ve din eğitime yönelik tutum arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson Çoklu Korelasyon Analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 50'de gösterilmiştir.

		Geleneksel ve Kültürel Din Algısı	Modern Din Algısı	Değer Yönelimi	Din Eğitimine Yönelik Tutum
Geleneksel ve Kültürel Din Algısı	Pearson r	1	-,555*	,120*	,792*
	p		,000	,008	,000
Modern Din Algısı	Pearson r		1	-,054	-,487*
	p			,237	,000
Değer Yönelimi	Pearson r			1	,196*
	p				,000
Din Eğitimine Yönelik Tutum	Pearson r				1
	p				

* Korelasyon $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 50: Geleneksel ve Kültürel Din Algısı, Modern Din Algısı, Değer Yönelimi ve Din Eğitimine Yönelik Tutuma İlişkin Pearson Çoklu Korelasyon Analizi Sonuçları

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Geleneksel ve kültürel din algısı ve modern din algısı arasında orta düzeyde negatif ($r = -,555$) ve anlamlı ($p < 0,05$) bir ilişki bulunmuştur. Yani öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algısı arttığında, modern din algısı da orta düzeyde bir ilişki ile anlamlı olarak azalmaktadır.

Geleneksel ve kültürel din algısı ve değer yönelimi arasında zayıf düzeyde pozitif ($r = ,120$) ve anlamlı ($p < 0,05$) bir ilişki bulunmuştur. Yani öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algısı arttığında, değer yönelimi de zayıf düzeyde bir ilişki ile anlamlı olarak artmaktadır.

Geleneksel ve kültürel din algısı ve din eğitime yönelik tutum arasında güçlü düzeyde pozitif ($r = ,792$) ve anlamlı ($p < 0,05$) bir ilişki bulunmuştur. Yani öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algısı arttığında, din eğitime yönelik tutumları da güçlü düzeyde bir ilişki ile anlamlı olarak artmaktadır.

Modern din algısı ve değer yönelimi arasında zayıf düzeyde negatif ($r = -,054$) bir ilişki bulunurken anlamlı ($p > 0,05$) bir ilişki bulunmamıştır.

Modern din algısı ve din eğitime yönelik tutum arasında orta düzeyde negatif ($r = -,487$) ve anlamlı ($p < 0,05$) bir ilişki bulunmuştur. Yani öğrencilerin modern din algısı arttığında, din eğitimlerine yönelik tutumları da orta düzeyde bir ilişki ile anlamlı olarak azalmaktadır.

Değer yönelimi ve din eğitime yönelik tutum arasında zayıf düzeyde pozitif ($r=,196$) ve anlamlı ($p<0,05$) bir ilişki bulunmuştur. Yani öğrencilerin değer yönelimi arttığında, din eğitime yönelik tutumları da zayıf düzeyde bir ilişki ile anlamlı olarak artmaktadır.

Modern din algısı, değer yönelimi ve din eğitime yönelik tutumun birlikte, öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algısını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını tespit etmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 51’de gösterilmiştir.

	B	Standart Hata	Beta	t	p	Tolerans	VIF	Durbin-Watson
Sabit	2,313	,234		9,872	,000			1,709
Modern Din Algısı	-,250	,034	-,220	-7,329	,000	,761	1,314	
Değer Yönelimi	-,057	,056	-,027	-1,020	,308	,959	1,042	
Din Eğitime Yönelik Tutum	,645	,029	,690	22,532	,000	,734	1,363	

Tablo 51: Modern Din Algısı, Değer Yönelimi ve Din Eğitime Yönelik Tutumun Geleneksel ve Kültürel Din Algısını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Regresyon analizi sonucuna göre model anlamlı bir ilişki göstermiştir ($R=,816$; $R^2=,666$ $F=322,457$; $p<0,01$). R^2 değeri modern din algısı, değer yönelimi ve din eğitime yönelik tutumun, öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algısının % 66,6’sını açıkladığı tespit edilmiştir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin geleneksel ve kültürel din algısı üzerindeki önem sırası; din eğitime yönelik tutum ($\beta=,690$), modern din algısı ($\beta=-,220$), değer yönelimi ($\beta=-,027$) olduğu tespit edilmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde din eğitime yönelik tutum ile modern din algısı; geleneksel ve kültürel din algısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir ($p<0,01$). Değer yöneliminin ise geleneksel ve kültürel din algısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Geleneksel ve kültürel din algısı, değer yönelimi ve din eğitime yönelik tutumun birlikte, öğrencilerin modern din algısını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını tespit etmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 52’de gösterilmiştir.

	B	Standart Hata	Beta	t	p	Tolerans	VIF	Durbin-Watson
Sabit	4,432	,254		17,454	,000			1,965
Geleneksel ve Kültürel Din Algısı	-,398	,054	-,452	-7,329	,000	,371	2,696	
Değer Yönelimi	,050	,071	,027	,700	,484	,958	1,044	
Din Eğitime Yönelik Tutum	-,110	,051	-,134	-2,148	,032	,362	2,763	

Tablo 52: Geleneksel ve Kültürel Din Algısı, Değer Yönelimi ve Din Eğitime Yönelik Tutumun Modern Din Algısını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Regresyon analizi sonucuna göre model anlamlı bir ilişki göstermiştir ($R=,561$; $R^2=,315$ $F=74,368$; $p<0,01$). R^2 değeri geleneksel ve kültürel din algısı, değer yönelimi ve din eğitime yönelik tutumun, öğrencilerin modern din algısının % 31,5'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin modern din algısı üzerindeki önem sırası; geleneksel ve kültürel din algısı ($\beta=-,452$), din eğitime yönelik tutum ($\beta=-,134$), değer yönelimi ($\beta=,027$) olduğu tespit edilmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde geleneksel ve kültürel din algısı ile din eğitime yönelik tutum; modern din algısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Değer yöneliminin ise geleneksel ve kültürel din algısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Geleneksel ve kültürel din algısı, modern din algısı ve din eğitime yönelik tutumun birlikte, öğrencilerin değer yönelimini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını tespit etmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 53'te gösterilmiştir.

	B	Standart Hata	Beta	t	p	Tolerans	VIF	Durbin-Watson
Sabit	3,105	,153		20,309	,000			1,745
Geleneksel ve Kültürel Din Algısı	-,037	,037	-,078	-1,020	,308	,335	2,988	
Modern Din Algısı	,020	,029	,038	,700	,484	,686	1,459	
Din Eğitime Yönelik Tutum	,123	,033	,276	3,777	,000	,369	2,710	

Tablo 53: Geleneksel ve Kültürel Din Algısı, Modern Din Algısı ve Din Eğitime Yönelik Tutumun Değer Yönelimini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Regresyon analizi sonucuna göre model anlamlı bir ilişki göstermiştir ($R=,207$; $R^2=,043$ $F=7,217$; $p<0,01$). R^2 değeri geleneksel ve kültürel din algısı, modern din algısı ve din eğitime yönelik tutumun, öğrencilerin değer yöneliminin % 4,3'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin değer yönelimi üzerindeki önem sırası; din eğitime yönelik tutum ($\beta=,276$), geleneksel ve kültürel din algısı ($\beta=-,078$), modern din algısı ($\beta=,029$) olduğu tespit edilmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde din eğitime yönelik tutumun değer yönelimi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Geleneksel ve kültürel din algısı ile modern din algısının değer yönelimi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Geleneksel ve kültürel din algısı, modern din algısı ve değer yöneliminin birlikte, öğrencilerin din eğitime yönelik tutumunu anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını tespit etmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 54'te gösterilmiştir.

	B	Standart Hata	Beta	t	p	Tolerans	VIF	Durbin-Watson
Sabit	-,135	,285		-,474	,635			1,715
Geleneksel ve Kültürel Din Algısı	,793	,035	,741	22,532	,000	,683	1,463	
Modern Din Algısı	-,085	,040	-,070	-2,148	,032	,691	1,446	
Değer Yönelimi	,231	,061	,103	3,777	,000	,985	1,015	

Tablo 54: Geleneksel ve Kültürel Din Algısı, Modern Din Algısı ve Değer Yöneliminin

Din Eğitime Yönelik Tutumu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Sonuçları

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Regresyon analizi sonucuna göre model anlamlı bir ilişki göstermiştir ($R=,801$; $R^2=,642$ $F=289,343$; $p<0,01$). R^2 değeri geleneksel ve kültürel din algısı, modern din algısı ve değer yöneliminin, öğrencilerin din eğitime yönelik tutumunun % 64,2'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin din eğitime yönelik tutum üzerindeki önem sırası; geleneksel ve kültürel din algısı ($\beta=,741$), değer yönelimi ($\beta=,103$), modern din algısı ($\beta=-,070$) olduğu tespit edilmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde geleneksel ve kültürel din algısı, modern din algısı ve değer yöneliminin, din eğitime yönelik tutum üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

SONUÇ

“Lise Öğrencilerinin Din Algıları, Değer Yönelimleri ve Din Eğitime Yönelik Tutumları: Sakarya Örneği” adlı bu çalışmanın konusu devlet liselerinde öğrenim gören gençlerin, din algılarını, değer yönelimlerini ve din eğitime yönelik tutumlarını belirlemektir. Gelişim özellikleri nedeniyle gençler, kendini, çevresini, dünyayı tanıma ve anlama; toplumda kendine bir yer edinme çabasıdadır. Gençlerin kimlik ve anlam arayışındaki bu çabalarına en büyük destek ise din ve değerlerdir. Dolayısıyla çalışmanın temel amacı gençlerin dine olan bakış açılarını, değer yönelimlerini ve din eğitime yönelik tutumlarını betimsel tarama yaklaşımıyla ortaya koyduktan sonra bu üç faktörün kategorik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit ederek bunları yorumlamak ve gençleri yetiştirenlere, eğitimlerini planlayanlara önerilerde bulunmaktır.

Öğrencilerin din algılarını belirlemek için “Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeği” ile “Modern Din Algısı Ölçeği” olmak üzere iki ayrı ölçek; değer yönelimlerini belirlemek için “İnsani Değerler Ölçeği” ve din eğitime yönelik tutumlarını tespit etmek için ise “Okulda Din Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeklerin uygulanması sonucu öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algıları ortalaması ($X=3,38$ =Kararsızım) ile modern din algılarının ortalaması ($X=2,91$ =Kararsızım) orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında öğrencilerin daha çok geleneksel ve kültürel din algısına sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerin değer yönelimleri ortalamasının ise ($X=3,41$ =Sık sık) yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin değerlere önem verdiklerini göstermektedir. Öğrencilerin din eğitime yönelik tutumlarının ortalaması ($X=3,08$ =Kararsızım) da yine orta düzey olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada dört farklı ölçek kullanıldığından ölçeklerle ilgili sonuçlar ayrı ayrı ele alınarak değerlendirmeler yapılmış ve sonuçlar üzerinden ilgililere çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Ortaöğretim öğrencileri için geleneksel ve kültürel din algısı ölçeği sonuçları incelendiğinde kategorik değişkenlerden cinsiyet, ders başarısı, baba eğitim durumu ile mesleği değişkenlerinde bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Araştırmamızın hipotezlerinde bu değişkenlerle ilgili farklılaşma olacağını öngördüğümüzden

hipotezlerimiz (1, 5, 7 ve 11.hipotezler) bu değişkenler için doğrulanmamıştır. Öğrencilerin inanç düzeyleriyle ilgili yapılan benzer bir çalışmada baba eğitim seviyesi arttıkça inanç düzeyinin azaldığı tespit edilmiştir (Yaman, 2008). Her ne kadar çalışmamızda baba eğitim durumuyla ilgili anlamlı bir farklılık bulunmasa da ortalamalar incelendiğinde genellikle baba eğitim seviyesi arttıkça geleneksel ve kültürel din algısı ortalama puanlarının da düştüğü gözlenmektedir. Sonuç olarak araştırmamızda anlamlı bir farklılık bulunmasa da baba eğitim durumuyla ilgili olarak iki araştırmanın benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencileri için geleneksel ve kültürel din algısı ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında araştırma hipotezlerimizde belirtildiği gibi anlamlı bir farklılık bulunan bulgular incelendiğinde cinsiyet açısından ölçeğin genelinde olduğu gibi kaynak ve belirleyicilik (Geleneksel) boyutu ile kültürel boyutlarında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde inanç ve dindarlık bakımından cinsiyet konusunda bir farklılık olmadığını ortaya koyan çalışmalar da vardır (Ceylan, 2010; Coştu, 2014; Kaymakcan, 2021; Köktaş, 1993; Özbaydar, 1970). Bu durum örnekleme yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre din algıları bakımından benzer sosyal-dini çevre içerisinde bulunduklarına işaret etmektedir. Ölçeğin rehberlik ve eğitim boyutunda ise cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu boyutta erkek öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algıları, kız öğrencilerden daha yüksektir. Erkeklerin kızlara nazaran dini etkinlik, sohbet, Cuma ve bayram namazları gibi ibadetlere daha çok katılma imkanına sahip olmalarının bu duruma sebep olduğu düşünülmektedir. Genellikle dindarlık/dini tutum üzerine yapılan araştırmalarda cinsiyet açısından kızların/kadınların erkeklere nazaran daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir (Cirhinlioğlu - Ok Üzeyir, 2011; Özkarpuzcu, 2019; Şahin, 1999; Şengül, 2021; Toklu, 2019; Yaman, 2008) ancak benzer şekilde dindarlık konusunda erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek puana sahip olduğunu tespit eden araştırmalar da vardır (Atalay, 2005; Yıldız, 1998). Araştırmamızda ölçeğin geneli ve diğer alt boyutlarda cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen erkeklerin ortalama puanları kızların puanlarından az da olsa yüksek olması ve rehberlik ve eğitim alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olması dikkate değer bir sonuçtur. Bu durumun eskiye nazaran günümüzde kız öğrencilerin daha rahat ve özgür hareket edebiliyor olmaları, sosyal medya platformlarıyla daha çok meşgul olmaları ve

erkeklere nazaran daha çok ön plana çıkmaları, bazı ailelerin erkek çocukların eğitimiyle daha çok ilgili olmaları gibi sebeplerden ötürü olduğu düşünülmektedir. Bazı araştırmalarda erkeklerin nispeten kızlara göre dini inanç konularına daha ilgili olduğu (Bayyigit, 1989), daha yüksek dini duygu düzeyine sahip oldukları (Fırat, 1977) durumlara da rastlanmaktadır.

Lise türü açısından gerek ölçeğin genelinde gerekse tüm alt boyutlarında Anadolu imam hatip lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve Anadolu lisesinin geleneksel ve kültürel din algısının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Geleneksel ve kültürel din algısı en yüksek olan okulun imam hatip lisesi öğrencilerinin olması gerek ailelerinin dine olan tutumları gerek aldıkları din eğitimi gerekse yaşadıkları sosyal çevre bakımından yüksek ortalamaya sahip olmaları beklenen bir durumdur ve bu sonuç başka araştırmalarla da uyumludur (Ceylan, 2010; Karacoşkun, 1994; Özkarpuzcu, 2019; Toklu, 2019). Ayrıca bunda DKAB derslerinde kullanılan ders kitaplarında yer alan din anlayışının da etkisi olduğu düşünülmektedir. Yapılan bir araştırmada DKAB ders kitaplarında üç farklı din anlayışı olduğu tespit edilmiştir. Bunlardan ilki DKAB dersi içeriğindeki dini İslam olarak algılayan; onu geleneksel ve kültürel eğilimlerle tanıyan anlayış. İkincisi genellikle dini bireysel yaşanan, vicdani yönü olan ve akıl ile yorumlanan bir olgu olarak tanıyan anlayış. Üçüncüsü ise dine dışarıdan bir gözle bakan ve daha tarafsız, kuşatıcı olarak tanıyan anlayış (Osmanoğlu, 2015, 265). Burada Anadolu imam hatip lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve Anadolu lisesi öğrencilerinin DKAB derslerinde kendilerine daha yakın hissettikleri dini İslam olarak algılayan; onu geleneksel ve kültürel kodlarla tanıyan anlayışa en uygun olan geleneksel ve kültürel din algısını daha çok benimsedikleri düşünülmektedir. Dolayısıyla Anadolu imam hatip lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve Anadolu lisesindeki DKAB derslerinin öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algılarını beslediği söylenebilir.

Sınıf seviyesi açısından gerek ölçeğin genelinde gerekse de tüm alt boyutlarında 9 ve 10.sınıfların 11.sınıflardan daha yüksek geleneksel ve kültürel din algısına sahip oldukları görülmektedir. Bunun sebebi olarak bu sınıf seviyelerinde ergenlikteki dini ve manevi çıkmazların durulmaya başlaması; 11.sınıflarda daha düşük çıkmasının sebebi olarak ise yavaş yavaş gelecek kaygısının artması ve üniversite sınavı nedeniyle akademik çalışmaların yoğunlaşması olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma

sonucundan farklı olarak sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmayan araştırmalar da vardır (Yaman, 2008).

Kullanılan sosyal medya açısından ölçeğin geneli ile kaynak ve belirleyicilik (Geleneksel) alt boyutunda Instagram kullanan öğrencilerin anlamlı şekilde diğerlerinden farklılaştığı görülmektedir. Instagram kullanan öğrencilerin daha yüksek geleneksel ve kültürel din algısına sahip olmalarının sebebi olarak geleneksel ve kültürel olarak genellikle daha makul paylaşımların yapıldığı bir sosyal medya platformu olması; TikTok ve seçenekler dışındaki diğer sosyal medya platformlarını kullanan öğrencilerin daha düşük çıkmasının sebebi olarak bu sosyal medya platformlarının geleneksel ve kültürel olarak genellikle makul olmayan ve toplum tarafından hoş görülme paylaşımların yapıldığı sosyal medya platformları olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Okul dışında din eğitimi alıp almama açısından gerek ölçeğin genelinde gerekse de tüm alt boyutlarında araştırma hipotezinde belirtildiği ve beklendiği üzere okul dışında din eğitimi alan öğrencilerin okul dışında din eğitimi almayan öğrencilerden geleneksel ve kültürel din algıları daha yüksek çıkmıştır. Okul dışında din eğitimi alan öğrencilerin daha yüksek geleneksel ve kültürel din algısına sahip olması aldıkları eğitimden dolayı beklenen bir durumdur. Okul dışında din eğitimi alanların dini inançlarla daha ilgili oldukları (Bayyigit, 1989; Ceylan, 2010; Yaman, 2008), din duygusunun, dindarlıklarının daha güçlü olduğu (Fırat, 1977; Şahin, 1999), gençlerin kimlik gelişimi ve karşılaştıkları bunalımların çözümünde din eğitiminin olumlu etkilerinin olduğu benzer araştırmalarda da ortaya konmuştur (Kula, 1986).

Anne eğitim durumu açısından ölçeğin geneli ile kaynak ve belirleyicilik (Geleneksel) alt boyutunda anne eğitim durumu ilköğretim olanların geleneksel ve kültürel din algısı, ortaöğretim ve yükseköğretim olanlardan daha yüksek bulunmuştur. Bunun sebebinin eğitim seviyesinin arttıkça gelenek ve kültürel değerlere bağlılığın nispeten azalması olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde alandaki ilk çalışmalardan biri olarak kabul edilen Taplamacıoğlu'nun çalışmasında da diğer bazı çalışmalarda da öğrenim düzeyi arttıkça dindarlığın azaldığı tespit edilmiştir (Bayyigit, 1989; Emre, 2013; Köktaş, 1993; Taplamacıoğlu, 1962; Toklu, 2019; Yaman, 2008). Ayrıca burada anne eğitim durumu lisans üstü olan öğrencilerin ortalaması en düşük olmasına rağmen diğer eğitim

durumları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamış olması örneklemdaki oranın düşük olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Anne mesleği açısından ölçeğin geneli ile kaynak ve belirleyicilik (Geleneksel) alt boyutunda anne mesleği ev hanımı, esnaf, işçi, serbest meslek olan öğrencilerin geleneksel ve kültürel din algısının diğerlerinden yüksek olduğu görülmektedir. Eğitim durumunda olduğu gibi insanların eğitim seviyeleri arttıkça gelenek ve kültürel değerlere bağlılığın nispeten azalması anne mesleği mühendislik gibi eğitim seviyesi yüksek ve nitelikli bir meslek sahibi olanların daha düşük geleneksel ve kültürel din algısına sahip olmalarının temel sebebi olduğu düşünülmektedir.

Baba mesleği açısından ölçeğin genelinde olduğu gibi kaynak ve belirleyicilik (Geleneksel) boyutu ile kültürel boyutlarında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak rehberlik ve eğitim alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu boyutta baba mesleği çiftçi, esnaf olanların geleneksel ve kültürel din algıları en yüksek; baba mesleği mühendis olanlar ise en düşük olarak bulunmuştur. İnsanların eğitim seviyeleri arttıkça gelenek ve kültürel değerlere bağlılığın nispeten azalması, mühendislik gibi eğitim seviyesi yüksek ve nitelikli bir meslek sahibi olanların daha düşük geleneksel ve kültürel din algısına sahip olmalarının temel sebebi olduğu düşünülmektedir.

Aile gelir durumu değişkeni açısından ölçeğin geneli ile kaynak ve belirleyicilik (Geleneksel) boyutunda aile gelir durumu alt gelir grubunda olanların geleneksel ve kültürel din algısının üst gelir grubunda olanlardan yüksek olduğu görülmektedir. Bunun temel sebebinin genellikle insanların gelir düzeyleri arttıkça dini ve manevi değerlerden uzaklaşmaları olarak düşünülmektedir. Yapılan benzer araştırmalarda da yüksek gelir grubundakilerin alt gelir grubundakilere göre inançlarında daha şüphecî ve mesafeli oldukları, gelir düzeyiyle insanların dindarlıkları arasında ters ilişki olduğu tespit edilmiştir (Bayyığıt, 1989; Fırat, 1977; Köktaş, 1993; Özbaydar, 1970; Toklu, 2019). Aile gelir durumu ile dini tutum arasında anlamlı ilişki bulunmadığını tespit eden bazı araştırmalar da bulunmaktadır (Atalay, 2005; Coştu, 2014; Kaya, 1998; Şahin, 1999; Yaman, 2008).

Modern din algısı ölçeği sonuçları incelendiğinde kategorik değişkenlerden cinsiyet, sınıf seviyesi, ders başarısı, baba eğitim durumu ile mesleği değişkenlerinde bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Araştırmamızın hipotezlerinde bu değişkenlerde

farklılaşma olacağını öngördüğümüzden ölçeğin genelinde bu değişkenler için hipotezlerimiz (1, 2, 5, 7 ve 11.hipotezler) doğrulanmamıştır.

Modern din algısı ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında araştırma hipotezlerimizde belirtildiği gibi anlamlı bir farklılık bulunan bulgular incelendiğinde lise türü açısından ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarında fen ve sosyal bilimler liselerinin beklendiği üzere geleneksel ve kültürel din algısının aksine modern din algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu okulların modern din algılarının daha yüksek çıkmasının temel nedeni sınavla sınırlı sayıda en başarılı öğrencileri almaları ve daha çok akademik başarıya odaklanmış, geleneksel ve kültürel din algısına mesafeli olup düşünce olarak modern din algısına daha yakın olduklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca bunda DKAB öğretim programlarında ve ders kitaplarında yer alan din anlayışının da etkisi olduğu düşünülmektedir. 2000 sonrasında yavaş yavaş çoğulcu anlayışın hakim olmaya başladığı DKAB öğretim programlarında İslam dininin merkezde olduğu anlayış devam etmekle birlikte bu dini benimsetmek gibi zorlayıcı bir hedefin olmadığı da göze çarpmaktadır. Yine 2000 sonrası programlara bakıldığında evrensel değerlerin öğretilmesinde dinlerden faydalanılmaya yönelik konuların programlara eklendiği de görülmektedir (Yürük, 2015, 72). Fen ve sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin DKAB derslerinde kendilerine daha yakın hissettikleri din anlayışları olan dini, bireysel yaşanan, vicdani yönü olan ve akıl ile yorumlanan bir olgu hem de dine dışarıdan evrensel bir gözle bakan ve daha tarafsız, kuşatıcı olarak tanıyan anlayışlarla (Osmanoğlu, 2015, 265) hareket ettikleri dolayısıyla bunlarla daha uyumlu olan modern din algısını daha çok benimsedikleri düşünülmektedir. Buradan fen ve sosyal bilimler liselerindeki DKAB derslerinin öğrencilerin modern din algılarını beslediği söylenebilir. Kullanılan sosyal medya açısından ölçeğin geneli ile dini otoriteye karşıtlık/özerk ve rasyonalist/pozitivist alt boyutlarında Twitter kullanan öğrencilerin modern din algıları diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Twitter kullanan öğrencilerin daha yüksek modern din algısına sahip olmalarının sebebi olarak genellikle Twitter'ın demokratik katılım ve toplumsal olaylara etkisiyle ön plana çıkması, siyasi ve entelektüel seviyesi yüksek kişilerin yoğun kullandığı bir platform olmasına (Meydan vd., 2019, 140) bağlı olarak bu öğrencilerin diğer sosyal medya araçlarını kullanan öğrencilere nazaran modern din algısına daha duyarlı oldukları düşünülmektedir.

Okul dışında din eğitimi alıp almama açısından ise ölçeğin geneli ile eklektik-senkretik/spiritüalist ve rasyonalist/pozitivist alt boyutlarında beklendiği üzere okul dışında din eğitimi almayan öğrencilerin, okul dışında din eğitimi alan öğrencilere göre geleneksel ve kültürel din algılarının aksine modern din algıları daha yüksek çıkmıştır. Okul dışında din eğitimi almayan öğrencilerin daha yüksek modern din algısına sahip olması okul dışında din eğitimi almamalarından ve ailelerinin de genellikle dine karşı mesafeli olduklarından beklenen bir durumdur.

Anne eğitim durumu açısından ölçeğin geneli ile rasyonalist/pozitivist alt boyutunda anne eğitim durumu yükseköğretim ve ortaöğretim olan öğrencilerin modern din algıları, ilköğretim olanlardan daha yüksektir. Daha önce de belirtildiği gibi eğitim seviyesi arttıkça gelenek ve kültürel değerlere bağlılığın nispeten azalması aksine modern düşünce ve yaşam tarzına eğilimin artması nedeniyle anne eğitim seviyesinin ortaöğretim ve yükseköğretim olan öğrencilerin modern din algılarının daha yüksek olmasının sebebi olduğu düşünülmektedir.

Baba eğitim durumu açısından ölçeğin genelinde olduğu gibi eklektik-senkretik/spiritüalist ile rasyonalist/pozitivist boyutlarında da anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Dolayısıyla hipotezimiz (7.hipotez) ölçeğin genelinde olduğu gibi bu boyutlarda da doğrulanmamıştır. Ancak ölçeğin dini otoriteye karşıtlık/özerk boyutunda ise baba eğitim durumu lisans üstü ve yükseköğretim olanların modern din algıları diğerlerinden yüksek olduğu bulunmuştur. Eğitim seviyesi arttıkça modern düşünce ve yaşam tarzına eğilimin artması nedeniyle baba eğitim seviyesinin yükseköğretim ve lisans üstü olan öğrencilerin modern din algılarının daha yüksek olmasının sebebi olduğu düşünülmektedir.

Anne mesleği açısından ölçeğin geneli ile dini otoriteye karşıtlık/özerk ve rasyonalist/pozitivist alt boyutlarında anne mesleği mühendislik olanların diğerlerinden daha yüksek modern din algısına sahip oldukları görülmektedir. Buradan hareketle insanların eğitim seviyeleri arttıkça gelenek ve kültürel değerlere bağlılığın nispeten azalarak modern düşünce ve yaşama eğilimi artması, geleneksel ve kültürel din algısının aksine anne mesleği mühendislik gibi eğitim seviyesi yüksek ve nitelikli meslek sahibi olanların daha yüksek modern din algısına sahip olmalarının temel sebebi olduğu düşünülmektedir.

Aile gelir durumu açısından ölçeğin geneli ile eklektik-senkretik/spiritüalist ve dini otoriteye karşıtlık/özerk alt boyutlarında aile gelir durumu yüksek olanların aile gelir durumu düşük olanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Ekonomik gelir seviyesi arttıkça gelenek ve kültürel değerlere bağlılığın nispeten azalarak daha modern yaşam eğiliminin artması, aile gelir seviyesi yüksek olan öğrencilerin modern din algılarının, alt gelir sahibi olanlardan daha yüksek olmasının sebebi olduğu düşünülmektedir. Modern din algısının, geleneksel ve kültürel din algısına göre dine mesafeli ve esnek bir bakış açısı içermesi nedeniyle gelir düzeyi arttıkça dine karşı şüphe ve mesafeli duruş artmaktadır. Bu durum benzer çalışmalarla da uyumludur (Bayyığıt, 1989; Fırat, 1977; Köktaş, 1993; Özbaydar, 1970; Toklu, 2019). Burada dikkat çeken önemli bir detay ise sadece eklektik-senkretik/spiritüalist boyutta 0-8.500 TL arası en düşük gelire sahip olanların en yüksek ortalamaya sahip olduğudur. Bu genelde beklentilerin aksine bir durum olup muhtemelen ekonomik sıkıntılar sebebiyle tepki sonucu oluşmuş bir durum olduğu düşünülmektedir.

İnsani değerler ölçeği sonuçları incelendiğinde kategorik değişkenlerden lise türü, sınıf seviyesi, ders başarısı, kullanılan sosyal medya platformu, okul dışında din eğitimi alıp almama durumu, anne ve baba eğitim durumları ile anne ve baba meslek durumu değişkenlerinde bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Araştırmamızın hipotezlerinde bu değişkenlerde de farklılaşma olacağını öngördüğümüzden bu değişkenler için hipotezlerimiz (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10 ve 11.hipotezler) doğrulanmamıştır. Farklı çalışmalarda anne ve baba eğitim ve meslek değişkenleri açısından değer yönelimi arasındakine benzer bir durum tespit edilmiş (Dinçoğlu, 2019; Toklu, 2019) ancak sınıf seviyesi değişkeni ile değer yönelimleri arasında ise bu çalışmanın aksine 9 ve 10.sınıf öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (Dursun, 2016).

İnsani değerler ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında araştırma hipotezlerimizde belirtildiği gibi anlamlı bir farklılık bulunan bulgular incelendiğinde cinsiyet açısından ölçeğin geneli ile dürüstlük ve hoşgörü haricinde diğer alt boyutların tümünde kız öğrencilerin değer yönelimleri, erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kız öğrencilerin erkeklere göre değer yönelimlerinin daha yüksek çıkmasının sebebi olarak genellikle erkeklere göre daha erken olgunlaştıkları, duygusal ve ahlaki olarak gelişimlerini daha önce tamamladıklarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada değer yöneliminin tespiti için kullanılan ölçeğin aynısını kullanan diğer bir

çalışmada da burada olduğu gibi değer yönelimi açısından kızların puanları yüksek çıkmıştır (Dursun, 2016). Yapılan diğer çalışmalarda da cinsiyet değişkeni ile ilgili benzer şekilde anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Bacanlı, 1999; Bayrakdar, 2009; Büyükdağ, 2012; Dinçoğlu, 2019; Emre, 2013; Karaca, 2008; Toklu, 2019; Ulusoy, 2007).

Lise türü açısından ölçeğin genelinde olduğu gibi sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, saygı ve dürüstlük boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla hipotezimiz bu boyutlarda da doğrulanmamıştır. Ancak barışçı olma ve hoşgörü boyutlarında ise anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ölçeğin barışçı olma boyutunda Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri, hoşgörü boyutunda ise hem Sosyal Bilimler hem de Fen lisesi öğrencileri diğer lise türlerinde okuyan öğrencilere göre daha yüksek değer yönelimine sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu okulların diğer okullara göre daha yüksek değer yönelimine sahip olmalarının temel sebebi olarak çok farklı çevrelerden seçme öğrencilere sahip olmaları ve diğer okul türlerine nazaran daha fazla sosyal-kültürel etkinliklere katılmaları sebebiyle olduğu düşünülmektedir. Yapılan diğer bir çalışmada bu çalışmanın aksine saygı ve sorumluluk boyutlarında Anadolu Lisesi öğrencilerine karşı Meslek Lisesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiş diğer boyutlarda ise farklılık tespit edilmemiştir (Dursun, 2016).

Ders başarısı açısından ölçeğin genelinde olduğu gibi sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, saygı, dürüstlük ve hoşgörü boyutlarında da anlamlı şekilde farklılık olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla hipotezimiz ölçeğin genelinde olduğu gibi bu boyutlarda da doğrulanmamış oldu. Ancak ölçeğin barışçı olma boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu boyutta yüksek ders başarısına sahip öğrencilerin diğerlerine göre daha fazla değer yönelimine sahip oldukları görülmektedir. Barışçı olma boyutunda yüksek ders başarısına sahip öğrencilerin değer yönelimlerinin daha yüksek olmasının sebebi olarak akademik olarak başarılı öğrencilerin daha özgüvenli, bilinçli ve uyumlu olmalarından ötürü olduğu düşünülmektedir.

Okul dışında din eğitimi alıp almama açısından ise ölçeğin genelinde olduğu gibi dostluk/arkadaşlık, barışçı olma, dürüstlük ve hoşgörü boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ancak araştırma hipotezinde olduğu gibi beklendiği üzere sırasıyla sorumluluk ve saygı boyutlarında okul dışında din eğitimi alan öğrencilerin, okul dışında din eğitimi almayan öğrencilere göre değer yönelimleri daha yüksek çıkmıştır.

Okul dışında din eğitimi alan öğrencilerin daha yüksek değer yönelimine sahip olması aldıkları eğitimden dolayı beklenen bir durumdur.

Anne eğitim durumu açısından ölçeğin genelinde olduğu gibi sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçı olma, dürüstlük ve hoşgörü boyutlarında da anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Dolayısıyla hipotezimiz bu boyutlarda da doğrulanmamıştır. Ancak ölçeğin saygı boyutunda anne eğitim durumu ilköğretim olanların daha yüksek değer yönelimine sahip olduğu görülmektedir. Yapılan bir başka çalışmada da benzer bir durumla karşılaşılmıştır (Bayrakdar, 2009). Eğitim seviyesi arttıkça geleneksel ve kültürel değerlere bağlılığın nispeten azalması bu durumun sebebi olduğu düşünülmektedir.

Anne mesleği açısından ölçeğin genelinde olduğu gibi dostluk/arkadaşlık, barışçı olma, dürüstlük ve hoşgörü boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Dolayısıyla hipotezimiz bu boyutlarda doğrulanmamıştır. Ancak ölçeğin sorumluluk ve saygı boyutlarında ise anlamlı bir farklılık görülmektedir. Her iki boyutta da anne mesleği ev hanımı, işçi, serbest meslek ve esnaf olan öğrencilerin değer yönelimleri daha yüksek çıkmıştır. Bunun sebebi olarak ev hanımı, işçi, serbest meslek ve esnaf olanların geleneksel ve kültürel değerlere genellikle daha bağlı olduklarından sorumluluk ve saygı gibi değerlere daha çok önem vermeleri olduğu düşünülmektedir.

Aile gelir durumu açısından ölçeğin geneli ile sorumluluk, dürüstlük ve hoşgörü haricinde diğer alt boyutların tümünde aile gelir durumu orta gelir seviyesine sahip olanların en düşük ve en yüksek gelir seviyesine sahip olanlara göre değer yönelimlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Lise son sınıf öğrencilerine yönelik yapılan farklı bir çalışmada da benzer bir sonuçla karşılaşılmıştır (Bayrakdar, 2009). Ekonomik gelir seviyesi çok düşük ve yüksek olanların asgari ücretin biraz üzerinde orta direk olarak tabir edilen gelir grubundakilere göre değer yönelimlerinin daha düşük olması gelir seviyesi çok düşük olanlar için tamamen geçimlerini sağlamak odaklı olduklarından; yüksek gelir durumundakilerin ise ekonomik refah ve toplum içerisinde kendilerini daha yüksek konumda görmelerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Üniversite öğrencilerine yönelik yapılan bir çalışmada ise ailelerin ekonomik durumları ile değer yönelimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Karaca, 2008).

Okulda din eğitimine yönelik tutum ölçeğiyle ilgili bulgular incelendiğinde kategorik değişkenlerden cinsiyet, sınıf seviyesi ve baba meslek durumu değişkenlerinde bir

farklılaşma olmadığı görülmektedir. Araştırmamızın hipotezlerinde bu değişkenlerde farklılaşma olacağını öngördüğümüzden hipotezlerimiz (1, 2, 11.hipotezler) bu değişkenler için doğrulanmamıştır. Yapılan bazı çalışmalarda da cinsiyet ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından DKAB dersine yönelik tutumlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Arıcı, 2008; Kaya, 2001). Ancak 4-12.sınıf öğrencilerinin DKAB dersine yönelik tutumlarıyla ilgili yapılan farklı bir çalışmada cinsiyet açısından erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek tutuma sahip oldukları; baba mesleği açısından da babası işsiz olanların en yüksek, babası memur olanların ise en düşük tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir (Zengin, 2013).

Okulda din eğitime yönelik tutum ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında araştırma hipotezlerimizde belirtildiği gibi anlamlı bir farklılık bulunan bulgular incelendiğinde lise türü açısından ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarında Anadolu imam hatip lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve Anadolu lisesi öğrencilerinin din eğitime yönelik tutumları; fen ve sosyal bilimler lisesi öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Fen ve sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin din eğitime yönelik tutumlarının daha düşük çıkmasının temel nedeni olarak sınavla sınırlı sayıda en başarılı öğrencileri almaları, genellikle ailelerin din eğitime mesafeli olmaları ve daha çok akademik başarıya odaklanmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Benzer sonuca 4-12.sınıf öğrencilerinin DKAB dersine yönelik tutumlarıyla ilgili yapılan çalışmada da ulaşılmıştır. Bu çalışmada en yüksek tutum puanına Ticaret ve Endüstri Meslek Lisesi; en düşük tutum puanına ise Fen ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin sahip olduğu tespit edilmiştir (Zengin, 2013).

Sınıf seviyesi açısından ölçeğin geneli ile DKAB dersine yönelik tutum ile DKAB öğretmenine yönelik tutum alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemektedir. Dolayısıyla hipotezimiz bu boyutlarda da doğrulanmamıştır. Benzer şekilde ortaokul seviyesinde yapılan bir araştırmada da sınıf seviyesi durumu ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Arıcı, 2008). 4-12.sınıf öğrencilerinin DKAB dersine yönelik tutumlarıyla ilgili sınıf seviyesi açısından sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin tutumlarının düştüğünü tespit eden çalışmalar da vardır (Zengin, 2013). Ancak ölçeğin din eğitime yönelik tutum boyutunda 10.sınıf öğrencilerin din eğitime yönelik tutumları, 11.sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. 10.sınıf öğrencilerinin 11.sınıflardan daha yüksek din eğitime

yönelik tutuma sahip olmalarının sebebi olarak bu sınıf seviyelerinde ergenlikteki dini ve manevi konulardaki çıkmazların durulmaya başlaması; 11.sınıflarda daha düşük çıkmasının sebebinin ise gelecek kaygısının artması ve üniversite sınavı nedeniyle akademik çalışmaların yoğunlaşması olduğu düşünülmektedir.

Ders başarısı açısından ölçeğin din eğitime yönelik tutum alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla hipotezimiz ölçeğin bu boyutunda doğrulanmamıştır. Ancak ölçeğin geneli ile DKAB dersine yönelik tutum ve DKAB öğretmenine yönelik tutum alt boyutlarında düşük ders başarısına sahip öğrencilerin yüksek ders başarısına sahip öğrencilerden daha yüksek din eğitime yönelik tutuma sahip oldukları görülmektedir. Yüksek ders başarısına sahip öğrencilerin din eğitime yönelik tutumlarının daha düşük olmasının sebebi olarak daha çok akademik başarı odaklı olmalarından ötürü olduğu düşünülmektedir.

Kullanılan sosyal medya açısından ölçeğin din eğitime yönelik tutum ile DKAB öğretmenine yönelik tutum alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Dolayısıyla hipotezimiz bu boyutlarda doğrulanmamıştır. Ancak ölçeğin geneli ile DKAB dersine yönelik tutum boyutunda ise anlamlı bir farklılık görülmektedir. Özellikle Instagram, YouTube ile sosyal medya platformu kullanmayan öğrencilerin din eğitime yönelik tutumları diğerlerinden yüksek olduğu özellikle de Twitter kullanan öğrencilerden anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Buradan hareketle Instagram, YouTube ve sosyal medya platformu kullanmayan öğrencilerin din eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek olmalarının sebebi olarak geleneksel ve kültürel olarak Twitter'a nazaran genellikle daha makul paylaşımların yapıldığı; Twitter'ın ise daha çok eğitim, mesleki seviyesi ve sosyal statüsü yüksek kişilerin kullandığı sosyal medya platformu olmasından kaynaklı olarak daha düşük olduğu düşünülmektedir. Algı yönetimi çalışması yapılan sosyal medya platformlarının başında genellikle Twitter geldiğinden burada sosyal medya ve din okuryazarlığı önemli hale gelmektedir. Nitel olarak yapılan farklı bir çalışmada katılımcıların büyük kısmının çocuklarının dini yaşantıları üzerinde kullandıkları sosyal medya platformlarının olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir (Özdemir, 2019).

Okul dışında din eğitimi alıp almama açısından ise ölçeğin geneli ile tüm alt boyutlarında beklendiği üzere okul dışında din eğitimi alan öğrencilerin okul dışında din eğitimi almayan öğrencilere göre din eğitime yönelik tutumları daha yüksek çıkmıştır.

Okul dışında din eğitimi alan öğrencilerin daha yüksek din eğitimine yönelik tutuma sahip olması aldıkları eğitimden dolayı beklenen bir durumdur. Başka benzer bir çalışmada da okul dışında din eğitimi alanların DKAB dersine yönelik tutumları daha yüksek bulunmuştur (Kaya, 2001). Ancak nitel olarak yapılan farklı bir araştırmada ise okul dışında din eğitimi alanlar ile almayanlar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Parlak, 2019).

Anne eğitim durumu açısından ölçeğin geneli ile tüm alt boyutlarında anne eğitim durumu ilköğretim olanların din eğitimine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan hareketle eğitim seviyesi arttıkça dini ve manevi değerlere bağlılığın nispeten azalması anne eğitim seviyesi lisans üstü, yükseköğretim ve ortaöğretim olan öğrencilerin din eğitimine yönelik tutumları anne eğitim durumu ilköğretim olanlardan daha düşük olmasının sebebi olduğu düşünülmektedir. Benzer sonuca ulaşan farklı çalışmalar da mevcuttur (Zengin, 2013).

Baba eğitim durumu açısından ölçeğin din eğitimine yönelik tutum ile DKAB öğretmenine yönelik tutum alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Dolayısıyla hipotezimiz bu boyutlarda doğrulanmamıştır. Ancak ölçeğin geneli ile DKAB dersine yönelik tutum boyutunda ise baba eğitim durumu ilköğretim ile ortaöğretim olan öğrencilerin din eğitimine yönelik tutumları daha yüksek bulunmuştur. Benzer çalışmalarda da aynı sonuç elde edilmiştir (Kaya, 2001; Zengin, 2013). Anne eğitim durumunda olduğu gibi burada da eğitim seviyesi arttıkça dini ve manevi değerlere bağlılığın nispeten azalması baba eğitim seviyesi lisans üstü ve yükseköğretim olan öğrencilerin din eğitimine yönelik tutumlarının düşük olmasının sebebi olduğu düşünülmektedir.

Anne mesleği açısından ölçeğin geneli ile tüm alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ölçeğin geneli ve din eğitimine yönelik tutum alt boyutunda anne mesleği mühendislik olan öğrencilerin din eğitimine yönelik tutumları diğer mesleklere göre en düşük çıkmıştır. DKAB dersine ve DKAB öğretmenine yönelik alt boyutlarda ise anne mesleği esnaf, ev hanımı ve işçi olanların din eğitimine yönelik tutumları daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgulara göre insanların eğitim seviyeleri arttıkça dini ve manevi değerlere bağlılığın nispeten azalması anne mesleği mühendislik gibi eğitim seviyesi yüksek ve nitelikli bir meslek sahibi olanların daha düşük din eğitimine yönelik tutuma sahip olmalarının temel sebebi olduğu düşünülmektedir. Aynı şekilde din eğitimine

yönelik tutumu en yüksek olanların annelerinin mesleğinin ev hanımı, esnaf, emekli, işçi ve serbest meslek olması da bunu doğrulamaktadır. Benzer sonuca ulaşan farklı çalışmalar da mevcuttur (Zengin, 2013).

Aile gelir durumu açısından ölçeğin din eğitime yönelik tutum alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Dolayısıyla hipotezimiz bu boyutta doğrulanmamıştır. Ancak ölçeğin geneli ile DKAB dersine ve DKAB öğretmenine yönelik tutum boyutlarında ise alt ve orta gelir grubuna sahip öğrencilerin din eğitime yönelik tutumları üst gelir grubuna sahip öğrencilerden daha yüksek olarak bulunmuştur. Ekonomik seviye arttıkça dini ve manevi değerlere bağlılığın nispeten azalması bu durumun temel sebebi olduğu düşünülmektedir. Bazı benzer çalışmalarda bulduğumuz sonucun aksine aile ekonomik durumu ile DKAB dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Kaya, 2001; Zengin, 2013).

Araştırmanın temel amacı olan lise öğrencilerinin din algıları, değer yönelimleri ve din eğitime yönelik tutumlarının kategorik değişkenler açısından analizinin yapılarak ortaya konulmasının ardından diğer bir amaç olan lise öğrencilerinin din algıları, değer yönelimleri ve din eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkilere ait bulgular analiz edildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- 1- Geleneksel ve kültürel din algısı ile modern din algısı arasında orta düzeyde negatif ($r=-,555$) yani ters ve anlamlı ($p<0,05$) bir ilişki bulunmuştur. Hipotez olarak geleneksel ve kültürel din algısına sahip olanların modern din algısı düşük olduğu varsayılmıştı böylece hipotezimiz doğrulanmıştır.
- 2- Geleneksel ve kültürel din algısı ile değer yönelimi arasında zayıf düzeyde pozitif ($r=,120$) ve anlamlı ($p<0,05$) bir ilişki bulunmuştur. Hipotez olarak geleneksel ve kültürel din algısına sahip olanların değer yönelimlerin de yüksek olduğu varsayılmıştı bu hipotez de doğrulanmıştır.
- 3- Geleneksel ve kültürel din algısı ile din eğitime yönelik tutum arasında güçlü düzeyde pozitif ($r=,792$) ve anlamlı ($p<0,05$) bir ilişki bulunmuştur. Hipotez olarak geleneksel ve kültürel din algısına sahip olanların din eğitime yönelik tutumlarının da yüksek olduğu varsayılmıştı bu hipotezimiz de doğrulanmıştır.
- 4- Modern din algısı ile değer yönelimi arasında zayıf düzeyde negatif ($r=-,054$) yani ters bir ilişki bulunurken anlamlı ($p>0,05$) bir ilişki bulunmamıştır. Hipotez olarak

modern din algısına sahip olanların değer yönelimlerinin düşük olduğu varsayılmıştı bu hipotezimiz de doğrulanmıştır.

5- Modern din algısı ile din eğitime yönelik tutum arasında orta düzeyde negatif ($r=-,487$) yani ters ve anlamlı ($p<0,05$) bir ilişki bulunmuştur. Hipotez olarak modern din algısına sahip olanların din eğitime yönelik tutumlarının düşük olduğu varsayılmıştı bu hipotezimiz de doğrulanmıştır.

6- Değer yönelimi ile din eğitime yönelik tutum arasında zayıf düzeyde pozitif ($r=,196$) ve anlamlı ($p<0,05$) bir ilişki bulunmuştur. Hipotez olarak değer yönelimine sahip olanların din eğitime yönelik tutumlarının da yüksek olduğu varsayılmıştı bu hipotezimiz de doğrulanmıştır.

7- Modern din algısı, değer yönelimi ile din eğitime yönelik tutum, geleneksel ve kültürel din algısının % 66,6'sını açıklamaktadır. Geleneksel ve kültürel din algısı ile din eğitime yönelik tutum arasında pozitif ve anlamlı, modern din algısı arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunurken değer yönelimi ile arasında ise negatif ancak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buradaki hipotezimiz (değer yönelimi hariç) kısmen doğrulanmıştır.

8- Geleneksel ve kültürel din algısı, değer yönelimi ile din eğitime yönelik tutum, modern din algısının % 31,5'ini açıklamaktadır. Modern din algısının, geleneksel ve kültürel din algısı ile din eğitime yönelik tutum arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunurken değer yöneliminin ise pozitif ancak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buradaki hipotezimiz de (değer yönelimi hariç) kısmen doğrulanmıştır.

9- Geleneksel ve kültürel din algısı, modern din algısı ile din eğitime yönelik tutum, değer yöneliminin % 4,3'ünü açıklamaktadır. Değer yönelimi ile din eğitime yönelik tutum arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunurken geleneksel ve kültürel din algısı arasında negatif, modern din algısı arasında ise pozitif ancak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buradaki hipotezimiz de (değer yöneliminin geleneksel ve kültürel din algısı ile modern din algısı arasındaki ilişki haricinde) kısmen doğrulanmıştır.

10- Geleneksel ve kültürel din algısı, modern din algısı ile değer yönelimi, din eğitime yönelik tutumun % 64,2'sini açıklamaktadır. Din eğitime yönelik tutum ile geleneksel ve kültürel din algısı ile değer yönelimi arasında pozitif ve anlamlı; modern din algısı arasında ise negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buradaki hipotezimiz doğrulanmıştır.

Öneriler

1-Sosyal bilimler ve fen liseleri öğrencilerinin geleneksel ve kültürel din algısı ile din eğitime yönelik tutum bakımından en düşük puan ortalamasına sahip liseler olarak göze çarpmaktadır. Bunun yanında Anadolu lisesi, Anadolu imam hatip lisesi ve mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin de modern din algılarının düşük olması ayrıca genel anlamda öğrencilerin gerek din algılarının gerekse de din eğitime yönelik tutumlarının orta düzeyde olması dikkat çekmektedir. Dolayısıyla fen ve sosyal bilimler liselerinde tamamen akademik başarıya odaklanılırken dini ve manevi gelişimin ihmal edilmesi deizm ve hayatı anlamlandıramama gibi farklı sorunlara sebep olabilmektedir. Diğer bazı liselerde ise akademik ve bilimsel çalışmalar arka planda kalırken dinin bilimsel ve modern kodlarla birlikte değil de sadece geleneksel ve kültürel kodlarla okuma hatasına düşülebilmektedir. O nedenle bu konularda dengeyi kurabilmek için okullarda din, ahlâk ve değerler alanındaki derslerin seçilmesinin önemi hem öğrencilere hem de velilere kavratacak çalışmalar yapılabilir.

Öğrencilere yönelik istek/ihtiyaç analizleri yapılarak onların ilgisini çekecek şekilde esnek din eğitimi verilebilir.

Gençlere yönelik çalışmalar yapan paydaş kurumlar ile (Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü ve Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Gençlik Merkezleri gibi) iş birliği yapılarak okullarda gençlere yönelik manevi danışmanlık, din eğitimi atölyesi, manevi mekan gezileri gibi çeşitli etkinlikler düzenlenebilir.

2-Öğrencilerin annelerinin eğitim seviyesi yükseldiğinde, aile gelir durumu arttığında ve annelerinin mesleği nitelikli bir meslek olduğunda geleneksel ve kültürel din algıları düşerken modern din algıları ise yükselmektedir. Bunun nedenlerini derinlemesine analiz edecek çalışmalar yapılabilir.

3-Değer yönelimi açısından büyük farklar olmasa da barışçı olma ve hoşgörü değerleri bakımından Sosyal Bilimler ile Fen Liseleri öne çıkmaktadır. Diğer lise türlerinde de bu konuda çalışmalar yapılması günümüz dünyasında farklılıklarımızla bir arada huzur içinde yaşayabilmemiz için oldukça önemlidir. Okullarda değerlerin özümsetilmesi için sadece DKAB, seçmeli din dersleri gibi derslerde yapılanlarla yetinilmeyip diğer tüm derslerde de imkânlar ölçüsünde değerlere atıf yapılarak bizzat yaşantı yoluyla özümsemesine çaba gösterilebilir. Okullar kendi bünyelerinde sosyal etkinlikler aracılığıyla değer merkezli çeşitli etkinlikler yapabilir mesela gençlerin özdeşim

kurabilecekleri, kendilerine rol model olarak alabilecekleri değerleri ile toplumda yer edinmiş şahsiyetlerle buluşturulabilir; değerler atölyesi gibi çalışmalar yapılabilir.

Gençlerde görülen değer aşınmalarının temel sebeplerinden biri de sosyal medya ve dijital oyun platformlarında geçirilen niteliksiz zamanlardır. Gerek ailelerin gerekse de okulların gençlerin bu zamanlarını daha nitelikli ve değer merkezli etkinliklerle geçirmelerini ayrıca sosyal medya ve dijital oyun platformlarının daha bilinçli ve faydalı olacak şekilde kullanmalarını ve zararlarına karşı dikkatli olmalarını sağlayabilir.

Değerlerin aktarımı ve yeni nesillerce özümsemişi sadece değerlerle ilgili bilgi aktarmakla değil belki de daha fazla örnek rol davranışların aktarımı ile gerçekleşmektedir. Dolayısıyla değer kavramının eğitim programlarında özellikle de yeni eğitim programının özünü oluşturan “Erdem-Değer-Eylem Modeli” nin yer alması oldukça önemli bir gelişmedir. Ancak değer modellerinin programa girmesi kadar eğitim uygulayıcılarının bunları özümseyip değer aktarımında gençlere rol model olarak aktarmaları da önemlidir.

4-Okul dışında din eğitimi alan öğrencilerin gerek din algıları gerek değer yönelimleri ve gerekse de din eğitimine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle ailelerin çocuklarına gerek aile içinde kendileri hem örnek olarak hem de dinin ana kaynaklarına dayalı olarak onları bilgilendirerek gerekse de diyanete bağlı camii, Kur'an kursları gibi yerlerden güvenilir ve sağlıklı şekilde çocuklarının din eğitimi almalarını sağlayabilir. Bu yaklaşım gençlerin hem kişilik hem de manevi ve ahlâki gelişimlerine ciddi katkılar sağlayacaktır.

5-Araştırma bulgularına göre öğrencilerin din eğitime yönelik tutumları incelendiğinde en düşük puanı DKAB dersine yönelik tutumları almıştır. Bu boyuttaki sorular incelendiğinde genellikle DKAB ders kitabı ve konularıyla ilgili sorulardan oluştuğu dikkate alındığında öğrencilerin bunlardan memnun olmadığı göze çarpmaktadır. Buradan hareketle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin konuları gözden geçirilerek lise öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak güncel ve evrensel konuları kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmesi öğrencilerin derse olan ilgilerini artıracaktır. Ayrıca Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ders kitapları her ne kadar eskiye göre görsel ve etkinlikler bakımından daha iyi olsa da hala öğrencilerin dikkatini ve beğenisini kazanacak şekilde olmadığı da anlaşılmaktadır. O nedenle diğer bazı ders

kitaplarında olduğu gibi DKAB kitaplarının yanında tamamen etkinliklerin yer aldığı ayrıca bir DKAB öğrenci çalışma kitabı/defteri tasarlanabilir.

6-DKAB öğretmenlerine yönelik tutum her ne kadar DKAB dersine yönelik tutumdan daha yüksek olsa da yine de istenilen seviyede değildir. Bu nedenle başta DKAB öğretmenleri olmak üzere din eğitimi verenlerin çağın olmazsa olmazlarından biri haline gelen teknoloji okur-yazarı olması ve derslerinde öğrencilerin ilgilerini çekecek şekilde olabildiğince teknolojiden faydalanarak etkileşimli materyaller kullanmaya özen göstermelidir. Bunun sağlıklı gerçekleştirilebilmesi için MEB tarafından öğretmenlere öğretim teknolojilerini kullanabilme ile materyal hazırlayabilme bilgi ve becerisi kazandıracak kurs ve atölyeler düzenlenebilir.

Öğrenciler, öğretmenlerini sever ve ondan etkilenirlerse dersini de sever, olumlu etkilenirler. Bu nedenle din eğitimi veren öğretmen ve eğitimcilerin özgüveni, entelektüel, kendine özgü heyecanı olan, etkili ve güzel konuşan, liderlik özellikleriyle öğrencileri etkileyecek nitelikte olmaları; kültür, sanat, spor, sinema, bilim, teknoloji gibi alanlarda gençlerle ortak bir dil kullanabilmeleri faydalı olacaktır. Böylece öğretmenler, öğrencilerin hem kendine hem derse hem de dine karşı olumlu tutuma sahip olmalarına büyük katkı sunacaktır. Bunun yanında ders dışı yapılacak yardım kampanyaları, çeşitli projeler ve yarışmalar gibi etkinlikler de öğrencilerin hem değerleri özümsemelerine, güzel davranışlar edinmelerine hem de öğretmene, derse karşı ilgisini artıracaktır.

7-Anne ve baba eğitim seviyesi, aile gelir durumu yükseldikçe, anne mesleği nitelikli bir meslek oldukça din eğitime yönelik tutum aynı oranda düşmektedir. Bunun nedenlerini derinlemesine analiz edecek çalışmalar yapılabilir.

8-Bu çalışma yenilenen öğretim programı kapsamında tekrarlanabilir. Ayrıca ortaokul ya da üniversite seviyesinde de çalışılabilir.

9-Bu çalışma farklı örneklem ve şehirlerde çalışabilir ve bir müddet sonra değişiklikleri görebilmek amacıyla aynı şehirde tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Orhan vd. “Kuşakların Değişen Yüzü ve Y Kuşağı ile Ortaya Çıkan Yeni Çalışma Tarzı: Mobil Yakalılar”. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 19 (2014), 165-182.
- Adler, Alfred. *Genç Kız Psikolojisi ve Cinselliği*. çev. Evrim Özgan. İstanbul: Ekol Basım Yayın, 2004.
- Agle, Bradley R. - Caldwell, Craig B. “Understanding Research on Values in Business”. *Business & Society* 38/3 (1999), 326-387.
- Altaş, Nurullah - Arıcı, İsmail. *Din Eğitimi*. ed. Mustafa Köylü - Nurullah Altaş. İstanbul: Ensar Neşriyat, 10.Baskı., 2011.
- Altınok, Rafet. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Ortaöğretim Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkileri*. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 1994.
- Arabacı, Fazlı. *Din Kültür ve Çağdaşlık-Çağdaş Değerler Karşısında Dinî/Dinîleştirilmiş Değerler ve Normların Kırılma Noktaları*. Ankara: TDV Yayınları, 1.Baskı., 2007.
- Arıcı, İsmail. “Öğrencilerin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları”. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13/1 (2008), 161-175.
- Arkonaç, Sibel Ayşen. *Psikoloji: Zihin Süreçleri Bilimi*. İstanbul: Alfa Yayınları, 2003.
- Arslan, Hasan. “Dinî Tutumların Oluşum, Gelişim ve Değişimi”. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/1 (2009), 77-96.
- Arslan, Mustafa - Tunç, Esra. “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimlerindeki Farklılaşmalar”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 11/26 (Aralık 2013), 7-39.
- Arslan, Z. Şeyma - Yaşar, Fatma T. “Yükselen ‘Değer’ Kavramı Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım”. *DEM Dergi* 1 (2007), 8-11.
- Arslan, Zarife Şeyma. “Din Eğitiminde Dünyada Uygulanan Modellere Toplu Bir Bakış”. *Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitim ve Öğretimi*. 198-211. Ankara: Kültür Yayınları, 2005.
- Asar, Çiğdem. *Lise Öğrencilerinin Tanrı Tasavvuru ile Değer Yönelimleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma: Yalova Örneği*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2020.
- Atalay, Talip. *İlköğretim ve Liselerde Dindarlık Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma (Diyarbakır Örneği)*. İstanbul: DEM Yayınları, 1.Baskı., 2005.

- Aydın, M. *Türkiye Eğitim Felsefesi Kongresi/İnsan Yetiştirme Modelimiz ve Değer Eğitimi*. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, 1994.
- Aydın, Mehmet. *Din Felsefesi*. İzmir: İLVAK Yayınları, 9. Basım, 2001.
- Aydın, Mehmet Zeki. “Okulda Değerler Eğitimi”. *Eğitime Bakış* 18 (2010), 16-19.
- Aydın, Muhammet Şevki. *Din Eğitimi Bilimi*. Kayseri: Kimlik Yayınevi, 5.Baskı., 2021.
- Ayhan, Halis. *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Şule Yayınları, 2.Baskı., 1997.
- Ayhan, Halis. *Türkiye’de Din Eğitimi*. İstanbul: M.Ü. İFAV Yayınları, 1999.
- Bacanlı, Hasan. “Değer Eğitimine Bir Çözüm Olarak Değer Bilinçlendirme”. *Eğitimde Gelecek Arayışları: Düünden Bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Sempozyumu*. 1/21-28. Bartın: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 2015.
- Bacanlı, Hasan. “Üniversite Öğrencilerinin Değer Tercihleri”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* 20 (1999), 597-610.
- Bahçekapılı, Mehmet. “Avrupa’da İslam Din Eğitimi Modelleri”. *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 21 (2011), 21-64.
- Bahçekapılı, Mehmet. “Batılı Ülkelerde Din Eğitiminin Kültürlerarası Barış ve Hoşgörüyeye Olan Katkısı Üzerine Bazı Değerlendirmeler”. *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 21 (2011), 129-152.
- Bahçekapılı, Mehmet. “Din ve Ahlâk Eğitiminin Ergenlerin Kişilik Gelişimine Katkısı”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 9/22 (Aralık 2011), 7-40.
- Bakırcıoğlu, Rasim. *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2.Baskı., 2016.
- Başaran, İbrahim Ethem. *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Başaran, 5.Baskı., 2000.
- Bayraktar, Murat. *Lise Son Sınıf Öğrencilerin Değer Tercihleri ve Meslek Tercihleri Arasındaki İlişki*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2009.
- Bayraktar, Mehmet Faruk. *İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münâsebetleri*. İstanbul: M.Ü. İfav Yayınları, 5.Basım., 1997.
- Bayyığıt, Mehmet. *Üniversite Gençliğinin Dinî İnanç ve Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma: Selçuk Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Anket Uygulaması*. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 1989.

- Berkowitz, Marvin W. - Bier, Melinda C. "Research-Based Character Education". *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 591/1 (01 Ocak 2004), 72-85. <https://doi.org/10.1177/0002716203260082>
- Bilgin, Beyza. *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Gün Yayıncılık, 2001.
- Bilgin, Beyza. "Örgün Din Eğitiminde Yeni İhtiyaçlar ve Yönelişler". *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 6 (1999), 187-200.
- Bilgin, Nuri. *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*. Sistem Yayıncılık, 1995.
- Bozdoğan, Figen Ateş. *Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Değer Yönelimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ankara İli Örneği)*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2013.
- Budak, Selçuk. *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 2000.
- Bursal, Murat. *Spss ile Temel Veri Analizleri*. Ankara: Anı Yayıncılık, Genişletilmiş 3.Baskı., 2023.
- Büyükdag, Yusuf. *Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Değer Tercihleriyle Mesleki Yönelimleri Arasındaki İlişki (Bakırköy İlçesi Örneği)*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2012.
- Büyükoztürk, Şener vd. *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi, 29. Baskı., 2020.
- Büyükoztürk, Şener vd. *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi, 24.Baskı., 2020.
- Büyükoztürk, Şener. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi, 28. Baskı., 2020.
- Can, Abdullah. *Bilimsel Araştırma Sürecinde SPSS ile Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi, 9.Baskı., 2020.
- Cebeci, Suat. *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları, 1.Baskı., 1996.
- Ceylan, Yılmaz. *Lise Öğrencilerinin Din Algısı*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2010.
- Cirhinlioğlu, Fatma Gül - Ok Üzeyir. "Kadınlar mı Yoksa Erkekler mi Daha Dindar?" *Journal of World of Turks* III/1 (2011), 121-141.
- Cole, Luella - Morgan, John J. B. *Çocuk ve Gençlik Psikolojisi*. çev. Belkıs Halim Vassaf. İstanbul: MEB Yayınları, 4. Basım, 2001.

- Coştu, Yakup. “Gençlerin Dindarlık Algısı Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma-Samsun İl Merkezi Örneği”. *Gençlik ve Kültürel Mirasımız Uluslararası Kongre -I-*. 727-739. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü, 2014.
- Çağlayan, Saniye vd. “Sanat Görsel Algının Literatür Açısından Değerlendirilmesi”. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 3/1 (Şubat 2014), 160-173.
- Çağrııcı, Mustafa. *Anahatlarıyla İslâm Ahlâkı*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 3.Baskı., 2000.
- Çamdibi, H. Mahmut. *Şahsiyet Terbiyesi ve Gazali*. İstanbul: M.Ü. İFAV Yayınları, 2.Baskı., 1994.
- Çınar, Fatih - Şener, Nural. “Cami Cemaatinin Cami ile Tanışmalarında Çocukluk Dönemi Yaşantılarının Etkileri”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 9/47 (Aralık 2016), 1050-1058.
- Çokluk, Ömay vd. *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi, 6.Baskı., 2021.
- Deniz, Sultan. *Din Eğitiminde Teknoloji ve Materyal Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Öğrenmede Kalıcılığa Etkisi*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020.
- DİB Yönetmeliği. “Diyanet İşleri Başkanlığı Görev ve Çalışma Yönetmeliği”. TC. Resmi Gazete, 17 Haziran 2014.
- Dilmaç, Bülent. *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği ile Sınanması*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2007.
- Dilmaç, Bülent. *İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlakî Olgunluk Ölçeği ile Eğitimin Sınanması*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 1999.
- Dinçoğlu, Fatma Nur. *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Değer Yönelimleri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2019.
- Dodurgalı, Abdurrahman. *Ailede Çocuğun Din Eğitimi*. İstanbul: M.Ü. İFAV Yayınları, 2.Baskı., 1998.
- Dursun, Hayriye. *Lise Öğrencilerinin Değer Tercihleri ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2016.
- Ekşi, Halil. “Temel İnsanî Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 1/1 (Ocak 2003), 79-96.
- Emre, Yunus. *Değişen Dünyada Değer Yönelimleri ve Dindarlık: KKTC Örneği*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2013.

- Eraslan, Levent. *Sosyal Medya ve Algı Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2.Baskı., 2020.
- Erdoğan, İlker. “Dördüncü Güç Medyadan Beşinci Güç İnternete: Demokratik Bir Dönüşüm Mü Yaşanıyor?” *Selçuk İletişim* 8/1 (2013), 176-191.
- Erjem, Yaşar - Çağlayandereli, Mustafa. “Televizyon ve Gençlik: Yerli Dizilerin Gençlerin Model Alma Davranışı Üzerindeki Etkisi”. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi* 30/1 (Mayıs 2006), 15-30.
- Erkuş, Adnan. *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 7.Baskı., 2021.
- Ez-Zernuci, Burhanuddin. *Tâ’lim’ül Mûteallim*. çev. Yunus Vehbi Yavuz. Bursa: İlim ve Kültür Yayınları, 2.Baskı., 1979.
- Fersahoğlu, Yaşar. *Kur’an’da Zihin Eğitimi*. İstanbul: Marifet Yayınları, 1996.
- Fırat, Erdoğan. *Üniversite Öğrencilerinde Allah İnancı ve Din Duygusu: Din Psikolojisi Açısından Bir Değerlendirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Doktora Tezi, 1977.
- Fidan, Nurettin. *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 3.Baskı., 2012.
- Genç, Özge vd. *Eğitimde Çoğulculuk ve İnanç Özgürlüğü: Yetişkinlerin ve Çocukların Gözünden Okullarda Din Dersleri ve Dinin Görünümleri*. İstanbul: Podem Kamusal Politika ve Demokrasi Çalışmaları, 2017.
- Genç, Yusuf - Durğun, Arif. “Sağlık Çalışanlarının Dini Tutum Düzeyleri”. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 20/38 (Aralık 2018), 253-281.
- Göcen, Gülüzar. *Din Psikolojisi I*. ed. Bülent Akot. Ankara: Gazi Kitabevi, 2020.
- Gökberk, Macit. *Felsefe Tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 27.Baskı., 2012.
- Gözütok, Şakir. “İbadet ve Eğitim İlişkisi”. *Türk-İslâm Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi* 4 (Konya 2007), 189-197.
- Güllüoğlu, Özlem. “Bir Kitle İletişim Aracı Olarak Televizyonun Popüler Kültür Ürünlerini Benimsetme ve Yayma İşlevi Üzerine Bir Değerlendirme”. *Global Media Journal* II/4 (2012), 64-86.
- Güneş, Firdevs. “Değerler Eğitiminde Yaklaşım ve Modeller”. *Eğitimde Gelecek Arayışları: Düünden Bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlâk ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*. 1/1-20. Bartın: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 2015.
- Güngör, Erol. *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları, 3.Baskı., 2000.

- Güngör, Erol. *Türk Kültürü ve Milliyetçilik*. İstanbul: Ötüken Yayınları, 16.Basım., 2006.
- Gürtaş, Ahmet. *Atatürk ve Din Eğitimi*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 7.Baskı., 2000.
- Hançerlioğlu, Orhan. *Toplumbilim Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1996.
- Hökelekli, Hayati. *Din Psikolojisi*. Ankara: TDV Yayınları, 3. Basım, 1998.
- Hökelekli, Hayati. “Ergenlik Çağı Davranışlarına Din Eğitiminin Etkisi”. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/1 (1986), 35-51.
- Irak, Metehan - Karakaş, Sirel. “Yüksek ve Düşük Dikkat Performansı Gösteren Bireylerin Olay-İlişkili Potansiyel ve Gamma Tepkileri”. *Klinik Psikiyatri* 5 (2002), 169-176.
- Işık, Yüksel. *Algıyı Yönetmek*. İstanbul: Sis Yayıncılık, 2014.
- İmamoğlu, Abdulvahit - Ferşadoğlu, Saliha. “Psikolojik Açıdan Ergenlerde Dini Tutum ve Davranışların Tahlili/Psychological Analysis of Adolescents’ Religious Attitudes and Behaviours”. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/1 (25 Ekim 2016), 19-40.
- İmamoğlu, E. Olcay - Aygün, Zahide Karahatipoğlu. “1970’lerden 1990’lara Değerler: Üniversite Düzeyinde Gözlenen Zaman, Kuşak ve Cinsiyet Farklılıkları”. *Türk Psikoloji Dergisi* 14/44 (Aralık 1999), 1-18.
- İnceoğlu, Metin. *Tutum Algı İletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi, 5.Baskı., 2010.
- Kagan, Spencer. “Teaching For Character And Community”. *Educational Leadership* 59/2 (Ekim 2001), 50-55.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem - Cemalcılar, Zeynep. *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Evrim Yayınevi, 22.Baskı., 2019.
- Kahraman, Yakup. “Modern Bilim ve Din”. *Milel ve Nihal* 12/2 (Aralık 2015), 149-170.
- Kalfa, Nazlı Tutku. *Gençlik Dönemi İnanç Gelişimi ve Eğitiminde Etkili Olan Faktörler Üzerine Nitel Bir Araştırma*. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Kalgı, Mehmet Emin vd. “Lisans Öğrencilerinin Değer Yönelimleri: Karşılaştırmalı Bir Analiz-Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği”. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/2 (Aralık 2020), 559-580.
- Karaca, Rüveyda. *İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2008.

- Karacoşkun, Mustafa Doğan. *İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Dini Tutum ve Davranışları*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, 1994.
- Karadoğan, Ahmet. “Z Kuşağı ve Öğretmenlik Mesleği”. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5/2 (25 Ekim 2019), 9-41. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.597636>
- Karagöz, İsmail. *Aile ve Gençlik*. TDV Yayınları, 9. Basım, 2009.
- Karaman, Hayreddin vd. *İlmihal I İman ve İbadetler*. 2 Cilt. İstanbul: Divantaş, 2000.
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları, 24.Baskı., 2012.
- Kavas, Erkan. “Demografik Değişkenlere Göre Dini Tutum”. *Akademik Bakış Dergisi* 38 (Ekim 2013), 1-20.
- Kaya, Abdusamet. “Geleneksel Dini Otoritelerde Dindarlık Anlayışı”. *e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi* 10/1 (Nisan 2018), 68-91.
- Kaya, Mevlüt. *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum*. Samsun: Etüt Yayınları, 1998.
- Kaya, Mevlüt. “İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 12-23 (2001), 43-78.
- Kaymakcan, Recep. *Gençlerin Dine Bakışı ve Okullarda Din-Değerler Öğretimi*. İstanbul: DEM Yayınları, 1.Baskı., 2021.
- Kaymakcan, Recep. *Günümüz İngiltere’sinde Din Eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları, 1.Baskı., 2004.
- Kaymakcan, Recep. *Türkiye’de Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi Raporu*. Ankara: Ebsam Stratejik Araştırmalar Merkezi, Mart 2021.
- Kaymakcan, Recep - Meydan, Hasan. *Ahlak Değerler ve Eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları, 2.Basım., 2016.
- Kaymakcan, Recep - Meydan, Hasan. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 9/21 (01 Haziran 2011), 27-51.
- Kaypakoğlu, Serdar. *Kişilerarası İletişim Cinsiyet Farklılıkları Güç ve Çatışma*. İstanbul: Derin Yayınları, 2010.
- Kenan, Seyfi. “Modern Eğitimde Değer Arayışları”. *DEM Dergi* 1 (2007), 28-33.
- Keskiner, Emine. “Çocuk ve Gençlerin Cinsel Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar”. *Aile ve Eğitim Sempozyumu*. 155-168. İstanbul, 2010.

- Keyifli, Şükrü. “Eğitim ve Din Eğitimi”. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13 (2013), 103-126.
- Kılavuz, M. Akif. *Ergenlerde Özdeşleşme ve Din Eğitimi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora, 1993.
- K.Kursu Uygulama Esasları. “2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Kur’an Kursları Uygulama Esasları”. Diyanet İşleri Başkanlığı, 17 Ağustos 2018.
- Kocadaş, Bekir. “Kitle İletişim Araçları Eğitim İlişkisi”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 4/2 (2004), 129-135.
- Koştaş, Münir. “Auguste Comte’un Din Sosyolojisi”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 34/1 (1995), 67-73.
- Köktaş, Mehmet Emin. *Türkiye’de Dinî Hayat*. İstanbul: İşaret Yayınları, 1.Baskı., 1993.
- Köse, Ali. “XXI. Yüzyıl Türkiye’inde Gelenekle Modernite Arasında Din Algıları ve Dindarlık Formları: Sosyolojik Bir Bakış”. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 49 (Aralık 2015), 5-27.
- Krech, David vd. *Cemiyet İçinde Fert*. çev. Mümtaz Turhan. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 2.Baskı., 1983.
- Kula, Mustafa Naci. *Ergenlerde Kimlik Bunalımı ve Din Eğitiminin Etkisi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, 1986.
- Kula, Mustafa Naci. *Kimlik ve Din: Ergenler Üzerine Bir Araştırma*. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 1993.
- Kulaksızoğlu, Adnan. *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 4. Basım, 2001.
- Kuşdil, M. Ersin - Kağıtçıbaşı, Çiğdem. “Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı”. *Türk Psikoloji Dergisi* 15/45 (Haziran 2000), 59-76.
- Mahitapoğlu, Hanefi (ed.). *Türkiye’de Gençlik Gençliğin Özellikleri, Sorunları, Kimlikleri ve Beklentileri*. thk. Celalettin Vatandaş. İstanbul: Sekam Yayınları, 2016.
- MEB Basın Açıklaması. “Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine”. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 18 Temmuz 2017. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
- Mehmedoğlu, Yurdağül. “Bir Eğitim Sorunu Olarak Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişimi”. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. 107-126. İstanbul: Ensar Neşriyat, 1998.

- Meydan, Hasan vd. “Nasıl Bir Çocuk? (Zonguldak İlindeki Velilerin Çocuklarında Görmek İstedikleri Değerlerin Okul Türü Değişkenine Göre Analizi)” 13/29 (Haziran 2015), 149-190.
- Meydan, Hasan. “Okulda Değerler Eğitiminin Yeri ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme”. *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/1 (2014), 93-108.
- Meydan, Hasan vd. “Sosyal Medya ve Gençlik Değerleri: Zonguldak’ta Liselerde Öğrenim Gören Gençler Üzerine Bir İnceleme”. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 7 (Haziran 2019), 125-143.
- Morgan, Califford T. *Psikolojiye Giriş*. ed. Sirel Karakaş - Rükzan Eski. Konya: Eğitim Akademi Yayınları, 19.Baskı., 2011.
- Murat, Recep - Zengin, Mahmut. “Modern Din Algısı Ölçeğinin (MODÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi* 8/1 (30 Mart 2024), 177-197. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1423848>
- Murat, Recep - Zengin, Mahmut. “Okulda Din Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin (ODEYTÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* 60/1 (Aralık 2023), 50-63. <https://doi.org/10.5152/ilted.2023.23416>
- Murat, Recep - Zengin, Mahmut. “Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeğinin (OGEKDÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 25/48 (Aralık 2023), 395-425. <https://doi.org/10.17335/sakaifd.1341649>
- Myers, David G. *Social Psychology*. Michigan: McGraw-Hill, Tenth Edition., 2010.
- Odabaşı, Yavuz. *Postmodern Pazarlama Tüketim ve Tüketici*. İstanbul: MediaCat, 3.Baskı., 2009.
- Ok, Üzeyir. “Dini Tutum Ölçeği: Ölçek Geliştirme ve Geçerlik Çalışması”. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 8/2 (2011), 528-549.
- Okumuş, Ejder. “Din-Toplum İlişkilerinde Dinî Meşruiyet ve Dinî Meşruiyet Bağlamında Geçen Yüzyılın Sosyal Görünümü”. *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3/1 (Haziran 2001), 81-94.
- Okumuş, Ejder. “Toplumu Tanrılaştıran Bir Sosyoloji mi”. *Eskiye* 19 (13 Aralık 2010), 109-112.
- Okumuşlar, Muhittin - Genç, Fatih. “Din Eğitiminin Bilimselleşmesi/Neliği”. *Din Eğitimi El Kitabı*. ed. Recai Doğan - Remziye Ege. 53-79. Ankara: Grafiker Yayınevi, 3.Baskı., 2015.

- Osce, Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR). *The Toledo Guiding Principles on Teaching about Religion and Beliefs in Public Schools*. Warsaw: OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights, 2007.
- Osmanoğlu, Cemil. “Ders Kitaplarına Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Din Anlayışı”. *The Journal of Academic Social Science Studies* 31 (2015), 265-285.
- Öcal, Mustafa. “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersleri Hakkında Bazı Tespitler ve Teklifler”. *M.E.G. ve S.B. Din Öğretimi Dergisi* 6 (Ankara 1986), 96-107.
- Öcal, Mustafa. *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*. thk. İsmail Kara. İstanbul: Dergâh Yayınları, 2.Baskı., 2017.
- Özbaydar, Belma. *Din ve Tanrı İnancının Gelişmesi Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: Baha Matbaası, 1970.
- Özdemir, Ömer. *Ailenin, Çocuklarının Din Eğitimine Katkısı (İstanbul Örneği)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019.
- Özek, Ali vd. *Kur’ân-ı Kerim ve Türkçe Açıklamalı Meâli*. Medine: Hâdimü’l-harameyni’ş-şerîfeyn Kral Fehd Mushaf Basım Kurumu, 1992.
- Özel Kreş vb. Yönetmeliği. “Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri ile Özel Çocuk Kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik”. TC. Resmi Gazete, 30 Nisan 2015.
- Özen, Yener. “Değerlerin Kişilik ve Kimlik Kazanımındaki Rolü”. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 1/4 (2012), 167-181.
- Özensel, Ertan. “Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 1/3 (2003), 217-239.
- Özkalp, Enver (ed.). *Davranış Bilimlerine Giriş*. Eskişehir: TC. A.Ü Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 3.Baskı., 2004.
- Özkarpuzcu, Hasibe Aslıhan. *Konya Ilgın İlçe Merkezindeki Ortaöğretim Gençliğinin Din Algısı ve Dini Yaşayışları*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2019.
- Pakdemirli, M. Nur. “Genç Bireylerin Din Eğitimine İlişkin Tutum ve Eylemleri Açısından Din Öğretimi Planlamaları”. *Journal of Research in Education and Teaching* 5/Özel Sayı (Haziran 2016), 44-49.
- Parlak, Sıdıka Nur. *Ortaöğretim Öğrencilerinin Dini Tutumlarına Din Eğitiminin Etkisi (İstanbul-Tuzla Örneği)*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2019.
- Parrillo, Vincent N. (ed.). *Encyclopedia of Social Problems/Values*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc., 2008.

- Peker, Hüseyin. *Din Psikolojisi*. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 1. Basım, 2003.
- Perşembe, Erkan. “Modernlik ve Postmodernlikte Din Problemi”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 14/14-15 (Haziran 2003), 159-181.
- Redhouse. Sev Matbaacılık, 35. Basım, Mart 2003.
- Ritzer, George - Stepnisky, Jeffery. *Klasik Sosyoloji Kuramları*. çev. Himmet Hülür. Ankara: De Ki Yayınları, 7. Basım, 2018.
- Roy, Ajanta. *Factor Analysis and Initial Validation of the Personal Values Inventory*. Tennessee State University, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2003. <https://www.proquest.com/docview/305251491>
- Sarıbay, Ali Yaşar. *Postmodernite, Sivil Toplum ve İslâm*. İstanbul: İletişim Yayınları, 1.Baskı., 1994.
- Schwartz, Shalom H. “Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values?” *Journal of Social Issues* 50/4 (1994), 19-45.
- Seçer, İsmail. *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2.Baskı., 2015.
- Selçuk, Ziya. *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 6. Basım, 1999.
- Solmaz, Bünyamin - Şahin, Adem. “Ergenlerde Dindarlık ve Sosyal Benlik”. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 12/2 (01 Ekim 2012), 145-158.
- Şahin, Adem. *İlahiyat Tıp ve Mühendislik Fakültelerinde Okuyan Öğrencilerde Dini Hayatın Boyutları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 1999.
- Şengül, Fatma Nur. *Gençlerde Dini Tutum ve Hedonizm*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2021.
- Şengül, Fatma Nur. “Kuramsal Boyutta Sekülerleşme ve Din İlişkisi”. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi* 6/2 (Aralık 2020), 315-332.
- Şimşek, M. Şerif vd. *Davranış Bilimleri*. Konya: Eğitim Yayınevi, 10.Baskı., 2019.
- Taplamacıoğlu, Mehmet. “Yaşlara Göre Dini Yaşayışın Şiddet ve Kesafeti Üzerine Bir Anket Denemesi”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10 (1962), 141-142.
- Taş, Hacı Yunus vd. “Geleceğimiz Olan Z Kuşağının Çalışma Hayatına Muhtemel Etkileri”. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* 7/13 (29 Aralık 2017), 1031-1048. <https://doi.org/10.26466/opus.370345>

- Taş, Kemaleddin. “Dindarlığa Yüklenen Anlamlar: Üniversite Öğrencileri Üzerine Uygulamalı Bir Araştırma”. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2 (2010), 47-62.
- Taşkıran, Ayşe. *Ailede Din Eğitimi (Kahramanmaraş Örneği)*. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Taşpınar, Mehmet. *Sosyal Bilimlerde Spss Uygulamalı Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi, 1.Baskı., 2017.
- T.C. Anayasası. *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası* 17863 (1982). Erişim 15 Ağustos 2023
- TDK. “Türk Dil Kurumu Sözlükleri”. *Güncel Türkçe Sözlük*. 2022. Erişim 15 Ağustos 2023. <https://sozluk.gov.tr/>
- Tebliğler Dergisi. “Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı”. MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Mart 2018.
- Toklu, Gülizar. *Üniversite Öğrencilerinin Dindarlık ve Değer Yönelimleri*. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2019.
- Tosun, Cemal. *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 3.Baskı., 2005.
- Turan, Selahattin - Aktan, Dilek. “Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 6/1 (2008), 227-259.
- Turgut, Mustafa. *Türkiye’de Aile Değerleri Araştırması*. Ankara: Manas Medya, 1.Basım., 2010.
- Tutar, Hasan (ed.). *Davranış Bilimleri Kavramlar ve Kuramlar*. Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar, 4.Baskı., 2018.
- Tutar, Hasan. *Sosyal Psikoloji Kavramlar ve Kuramlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 3.Baskı., 2016.
- Tuzcuoğlu, Necla - Tuzcuoğlu, Semai. *Çocuğun Cinsel Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 2.Baskı., 2004.
- Tümer, Günay. “TDV İslam Ansiklopedisi”. “*Din*” Maddesi. 9/312-320. İstanbul: TDV Yayınları, 1994.
- Ulusoy, Kadir. *Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora, 2007.
- Uysal, Veysel. *Din Psikolojisi Açısından Dini Tutum Davranış ve Şahsiyet Özellikleri*. İstanbul: M.Ü. İFAV Yayınları, 1996.

- Ünlü, Hüseyin - Ünlü, Mehmet. *Türkçe Konuşturan Sözlük*. İstanbul: Sel Matbaacılık, 1992.
- Vergote, Antoine. “Çocuklukta Din”. çev. Erdoğan Fırat. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 24 (1981), 583-592.
- Yaman, Ali Osman. *İstanbul Büyükçekmece’de Lise Öğrencilerinin Din Algısı*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2008.
- Yapıcı, Asım. “Geleneksellik ve Modernlik Arasına Sıkışan Gençlerde Din ve Dünyevileşme”. *Din ve Hayat TDV-İstanbul Müftülüğü Dergisi* 25 (2015), 46-50.
- Yapıcı, Asım. “Şüphe ve İnanç Kıskaçında Gençlerin Din ve Dindarlık Algıları”. *İlahiyat Akademi Dergisi* 12 (Aralık 2020), 1-44.
- Yapıcı, Asım - Abdullah Özbolat (ed.). *Zihniyet ve Din Disiplinlerarası Zihniyet Çözümlemesi*. Adana: Karahan Kitabevi, 2018.
- Yavuz, Kerim. *99 Soruda Çocuk ve Din*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 1994.
- Yavuzer, Haluk. *Ana-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 12.Baskı., 1999.
- Yavuzer, Haluk. *Çocuk ve Suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1990.
- Yavuzer, Hasan vd. “Üniversite Gençliğinin Din Algısı (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Örneği)”. *Milli Kültür Araştırmaları Dergisi* 2/2 (31 Aralık 2018), 22-48.
- Yıldırım, İ. Esen. *İstatistiksel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 3.Baskı., 2017.
- Yıldız, Murat. *Dinî Hayat ile Ölüm Kaygısı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 1998.
- Yörükoğlu, Atalay. *Gençlik Çağı*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım, 1990.
- Yürük, Tuğrul. “Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Programlarında Farklı Din Anlayışlarına Ayrılan Yer”. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15/1 (2015), 55-75.
- Zengin, Mahmut. *Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar*. İstanbul: DEM Yayınları, 1.Baskı., 2017.
- Zengin, Mahmut. *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*. İstanbul: DEM Yayınları, 2.Baskı., 2017.
- Zengin, Mahmut. “Herkes İçin Geçerli Uygun Değerleri Belirlemek ve Öğretmek Mümkün mü? Değer Eğitimi Yaklaşımları Bağlamında Bir Değerlendirme”.

Sakarya University Journal of Education 7/2 (25 Ağustos 2017), 432-445.
<https://doi.org/10.19126/suje.307128>

Zengin, Mahmut. “Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 11/25 (Haziran 2013), 271-301.

Zengin, Mahmut - Hendek, Abdurrahman. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre Din Dersleri -Statü, Programlar ve Çoğulculuk-*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, Aralık 2021.



EK

Ek 1: Etik Kurul Onay Belgesi



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-217372
Konu : 54/01 Recep MURAT

02.02.2023

Sayın Recep MURAT

İlgi : 06.01.2023 tarihli ve E--000-0 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 01.02.2023 tarihli ve 54 sayılı toplantısında alınan "01" nolu karar ile Recep MURAT'ın başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Bayram TOPAL
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: BSLKNSNA35 Pın Kodu: 38852

Belge Tarih Adresi: <https://turkiye.gov.tr/ebd/eK-57838eD-BSLKNSNA35&eS=217372>

Adres: Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@te01.kep.tr
Telefon No: 0264 295 50 00 Faks No: 0264 295 50 31
e-Posta: ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağı: www.sakarya.edu.tr

Bilgi için: Hanife Babacan
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



KARAR

1. Recep MURAT'ın “ Lise Öğrencilerinin Din Algısı, Değer Yönelimleri ve Din Eğitime Yönelik Tutumları ” başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda; Recep MURAT'ın “ Lise Öğrencilerinin Din Algısı, Değer Yönelimleri ve Din Eğitime Yönelik Tutumları ” başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Ek 2: Araştırma Uygulama İzin Belgesi



T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-29065503-44-71877423
Konu : Anket Uygulama İzin Talebi
(Recep MURAT)

09/03/2023

VALİLİK MAKAMINA

Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Mahmut ZENGİN'in danışmanlığını yürüttüğü Felsefe ve Din Bilimleri doktora programı öğrencisi Recep MURAT'ın "Lise Öğrencilerinin Din Algısı ve Değer Yönelimleri ile Din Eğitimine Yönelik Tutumları" konulu çalışma yapma talebi Sakarya Üniversitesi Rektörlüğünün 01.03.2023 tarihli ve 71352179 sayılı yazıları ile bildirilmiştir.

Söz konusu çalışmanın ekteki değerlendirme formunda belirtilen okullarda eğitim öğretimin aksamamasına mahal vermeden gönüllülük esasına dayalı olarak, okul yönetiminin belirleyeceği zaman ve şartlarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında uygulanması, çalışmada sadece ekteki mühürlü soruların kullanılması ve yasal gerekliliğin ilgili okul müdürlüğünce yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet Duran YÜCE
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
Murat KARASU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Resmi Daireler Kampüsü B Blok 54290 Adapazarı/SAKARYA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (264) 251 36 14

E-Posta : istatistik54@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Volkan AKGÜL

Unvan : Programcı

İnternet Adresi : sakarya.meb.gov.tr

Faks: 2642513611

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **8501-97cd-3a6c-850a-7566** kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Sakarya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
ARAŞTIRMA, YARIŞMA VE SOSYAL ETKİNLİK DEĞERLENDİRME FORMU

İlgi: 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazı (2020/02 Genelge)

TALEP SAHİBİNİN		
Adı Soyadı	Recep MURAT	
Kurum/Üniversite	Sakarya Üniversitesi	
Araştırma Yapılacak İl/İlçe	Sakarya ili Adapazarı, Serdivan, Erenler, Arifiye ilçesi	
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	İlçe Adı	Okul/Kurum Adı
	Adapazarı	Sakarya Cevat Ayhan Fen Lisesi
	Adapazarı	Sakarya Cemil Meriç Sosyal Bilimler Lisesi
	Adapazarı	Atatürk Anadolu Lisesi
	Adapazarı	Cumhuriyet Anadolu Lisesi
	Adapazarı	Mithatpaşa Anadolu Lisesi
	Adapazarı	Yunus Emre Anadolu Lisesi
	Adapazarı	Adapazarı Anadolu İmam Hatip Lisesi
	Adapazarı	Vali Mustafa Büyüç Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
	Adapazarı	Yenikent Anadolu İmam Hatip Lisesi
	Adapazarı	Yenikent Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
	Adapazarı	Adapazarı Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi
	Adapazarı	Borsa İstanbul Sakarya Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
	Adapazarı	Borsa İstanbul Mehmet Akif Ersoy Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
	Adapazarı	Fatih Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
	Serdivan	15 Temmuz Şehitler Fen Lisesi
	Serdivan	Sakarya Anadolu Lisesi
	Serdivan	Şht. Üst. Selçuk Fsedoğlu Anadolu Lisesi
	Serdivan	Serdivan Anadolu İmam Hatip Lisesi
	Serdivan	Şehit Yılmaz Ercan Anadolu İmam Hatip Lisesi
	Serdivan	Serdivan Şehit Mehmet Öztürk Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
	Serdivan	TOBB Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi
	Erenler	Figen Sakallıoğlu Anadolu Lisesi
	Erenler	Halit Evin Anadolu İmam Hatip Lisesi
	Erenler	Halit Evin Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
	Erenler	Şen Piliç Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi
	Arifiye	Necmettin Erbakan Fen Lisesi
	Tez Konusu (Doktora)	Lise Öğrencilerinin Din Algısı ve Değer Yönelimleri ile Din Eğitimine Yönelik Tutumları
Üniversite/Kurum Onayı	E-36289645-300-224266	
Araştırma Önerisi	Var	
Veri Toplama Araçları	Kişisel Bilgiler (12 madde) Din Algısı Ölçeği (56 madde 5'li likert tipi) İnsani Değerler Ölçeği (42 madde 5'li likert tipi) Din Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği (53 madde 5'li likert tipi)	
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	Yok	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ		
İlgi genelge kapsamında,		
☒ Çalışmanın yapılması uygun görülmüştür.		
☐ Çalışmanın yapılması uygun görülmemiştir.		

Ek 3: İnsani Değerler Ölçeği Kullanım İzni



Ek 4: Veri Toplama Araçları

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket “Lise Öğrencilerinin Din Algısı ve Değer Yönelimleri ile Din Eğitimine Yönelik Tutumları” konulu doktora tezi kapsamında hazırlanmıştır.

Araştırmada, lise öğrencilerinin din algısının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Anketteki bilgilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağından emin olabilirsiniz. Lütfen, ankette yer alan seçeneklerden durumunuzu yansıttığını düşündüğünüz **tek seceneğe (X)** koyunuz ve **boş bırakmayınız**.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Recep MURAT

Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Doktora Öğrencisi/Millî Eğitim Bakanlığı-Öğretmen

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet: ☐ Kız ☐ Erkek	Okumakta olduğunuz sınıf: ☐ Hazırlık ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12
Okuduğunuz lise türü: ☐ Anadolu Lisesi ☐ Sosyal Bilimler Lisesi ☐ Fen Lisesi ☐ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ☐ Anadolu İHL ☐ Proje İHL ☐ Merkezi (LGS) Sınavlı Anadolu Lisesi ☐ Diğer.....	En çok ve sıklıkla kullandığınız sosyal medya platformu hangisidir? (Tek seçenek işaretleyiniz) ☐ Facebook ☐ Instagram ☐ Twitter ☐ Snapchat ☐ Youtube ☐ Tiktok ☐ Diğer..... ☐ Sosyal medya kullanmıyorum
Okulunuzun Türü: ☐ Devlet ☐ Özel	Yaklaşık olarak genel ortalamanız: ☐ 85-100 Arası ☐ 70-84 Arası ☐ 50-69 Arası ☐ 50 Altı
Annenizin eğitim durumu: ☐ İlköğretim (İlk ve Ortaokul) ☐ Ortaöğretim (Lise) ☐ Yükseköğretim (Üniversite) ☐ Lisans Üstü (Yüksek Lisans/ Doktora)	Okuldaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi / Seçmeli din dersleri dışında camide/Kur'an kursunda veya başka bir yerde din eğitimi aldınız mı? ☐ Evet ☐ Hayır
Babanızın eğitim durumu: ☐ İlköğretim (İlk ve Ortaokul) ☐ Ortaöğretim (Lise) ☐ Yükseköğretim (Üniversite) ☐ Lisans Üstü (Yüksek Lisans/ Doktora)	Ailenizin gelir durumu? ☐ 0-8.500 TL ☐ 8.500-12.000 TL ☐ 12.000-20.000 TL ☐ 20.000 TL ve üzeri
Annenizin mesleği nedir?	Babanızın mesleği nedir?

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİ İÇİN GELENEKSEL VE
KÜLTÜREL DİN ALGISI ÖLÇEĞİ**

Aşağıdaki maddelere katılma durumunuzu (X) koyarak işaretleyiniz. <u>Lütfen her soruda sadece bir seçeneği işaretleyiniz ve boş bırakmayınız.</u>		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Günümüzdeki ahlaki problemler ancak dinin emirlerine sıkı sıkıya bağlanarak çözülebilir.					
2	İnsanlar, yaşamlarının her boyutunu dine göre düzenlemelidir.					
3	İnsan, yaşamını anlamlandırmak için bir dini inanca sahip olmalıdır.					
4	Allah inancı olmadan insanlar doğru yolu bulamaz.					
5	Din toplumsal bütünlüğü sağlamak için gereklidir.					
6	Dinler insanların ahlâklı olmalarını sağlayan en önemli kaynaktır.					
7	Dinler, bir toplumun gelişmesinde etkili unsurlardan biridir.					
8	Dindar insanlar güvenilirlerdir.					
9	Dinler, insanların paylaşma ve dayanışma bilinci kazanmasını sağlayan en önemli kaynaktır.					
10	İnsan inandığı dini çevresine anlatmaya çalışmalıdır.					
11	İnsanlar dini konulardaki soruları için öncelikle din adamlarına danışmalıdır.					
12	Din adamları dini konularda danışmak için donanımlı kişilerdir.					
13	Aileler çocuklarına inandıkları dini öğretmelidir.					
14	İnsanlar ibadetlerini tam olarak yapmasa da dini örf ve adetleri yerine getirmeye özen göstermelidir.					
15	İnsanlar dinlerini dört dörtlük yaşamasa da en azından dini kültürlerini yaşatmaya çalışmalıdır.					
16	Vefat edenlerin ardından mevlit okutulması gereklidir.					

MODERN DİN ALGISİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki maddelere katılma durumunuzu (X) koyarak işaretleyiniz. <u>Lütfen her soruda sadece bir seçeneği işaretleyiniz ve bos bırakmayınız.</u>		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Dinler, insanların özgürlüklerini gereksiz yere kısıtlar.					
2	İbadet etmeden de insan cennete gidebilir.					
3	Dinler, insanları dünyadaki birçok zevkten mahrum etmektedir.					
4	Hangi dine inanırsa inansın iyi insanlar cennete gidecektir.					
5	Bir inanca sahip olmak için dine ihtiyaç yoktur.					
6	Din olmadan da bir toplumsal hayat mümkündür.					
7	İnsanlar dini inançlarına belirli bir yaşa geldiklerinde kendileri karar vermelidir.					
8	Dindar olmadan da güzel ahlâklı olunabilir.					
9	Din adamlarının din ile ilgili verdikleri bilgiler nihai doğruyu temsil etmez.					
10	Akıl ve bilim tek bilgi kaynağıdır.					
11	Akıl ve bilim ile çelişen dini bilgiler hurafedir.					
12	Dinler, insan yaşamının her alanına müdahale etmemelidir.					
13	Günümüzde dine eskisi kadar ihtiyaç kalmamıştır.					

İNSANİ DEĞERLER ÖLÇEĞİ		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
Aşağıda değerlerle ilgili ifadeler bulacaksınız. Lütfen düşüncenizi en iyi temsil eden ifadeyi, sağında yer alan derecelemeye göre işaretleyiniz. Örneğin birinci ifadeye tamamen katılıyorsanız maddenin sağında 5'i daire içine alınız. <u>Lütfen her soruda sadece bir seçeneği işaretleyiniz ve boş bırakmayınız.</u>						
1	Yaptıklarımın sorumluluğunu alırım.	1	2	3	4	5
2	Dostlarımla aramda güçlü bağlar vardır.	1	2	3	4	5
3	Yeryüzündeki bütün insanlarla barışık yaşamayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
4	İnsanlarla ilişkilerimde saygılıyım.	1	2	3	4	5
5	Sonuçları ne olursa olsun doğruları söylemekten kaçınmam.	1	2	3	4	5
6	Çevremdeki insanların "ufak tefek" hatalarını görmezden gelirim.	1	2	3	4	5
7	Okulda verilen görevleri zorunlu kalmadıkça almam.	1	2	3	4	5
8	Dostluğa çok önem veririm.	1	2	3	4	5
9	Sorunlarımı şiddetle değil güzel yollarla çözerim.	1	2	3	4	5
10	Dünyadaki her insanın eşit olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
11	Dostlarımla işim düştüğü zaman görüşürüm.	1	2	3	4	5
12	Arkadaşlarımla dertlerini dinlemekten kaçınmam.	1	2	3	4	5
13	Üstesinden geleceğime inandığım sorumluluklardan kaçınmam.	1	2	3	4	5
14	Kötü anlarımda arkadaşlarımla yanımda olmasını isterim.	1	2	3	4	5
15	İsteklerimi gerçekleştirirken toplumdaki insanları göz önünde bulundurmam.	1	2	3	4	5
16	Başkalarına saygılı olma açısından çevreme örnek olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
17	İnsanlara yardım ederken karşılık beklemem.	1	2	3	4	5
18	Hatalı davranan arkadaşlarıma karşı anlayışlı davranmam.	1	2	3	4	5
19	Yapacağıma inandığım görevleri üstlenip zamanında yerine getirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
20	Dostlarımla her zaman yanımda görmek isterim.	1	2	3	4	5
21	Şiddet içerikli programları izlemem.	1	2	3	4	5
22	Herkesin görüşünü kabul edebilirim.	1	2	3	4	5

İNSANİ DEĞERLER ÖLÇEĞİ		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
Aşağıda değerlerle ilgili ifadeler bulacaksınız. Lütfen düşüncenizi en iyi temsil eden ifadeyi, sağında yer alan derecelemeğe göre işaretleyiniz. Örneğin birinci ifadeye tamamen katılıyorsanız maddenin sağında 5'i daire içine alınız. <u>Lütfen her soruda sadece bir seçeneği işaretleyiniz ve boş bırakmayınız.</u>						
23	Hak ederek kazandığım para beni mutlu eder.	1	2	3	4	5
24	İnsanlardan uzak durmanın gerekliliğine inanırım.	1	2	3	4	5
25	Okulda verilen görevleri gönüllü olarak alırım.	1	2	3	4	5
26	Karşılaştığım zorlukların üstesinden arkadaşlarımdan sayesinde gelirim.	1	2	3	4	5
27	Tartışmaları konuşarak çözmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
28	Arkadaşlarımı yalan söylememeleri konusunda sürekli uyarırım.	1	2	3	4	5
29	Sonucun kötü olacağını bilsem doğruları söylemem.	1	2	3	4	5
30	İnsanların dış görünüşlerine (asla) değer vermem.	1	2	3	4	5
31	Arkadaşlarımı sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda sürekli uyarırım.	1	2	3	4	5
32	Arkadaşlarım için yapamayacağım hiçbir şey yoktur.	1	2	3	4	5
33	Dünyada meydana gelen savaşlar beni huzursuz eder.	1	2	3	4	5
34	Çevremdeki insanlara, başkalarına saygı göstermenin önemli olduğunu söylerim.	1	2	3	4	5
35	Arkadaşlarımla ilişkilerimin bozulması pahasına bile dürüst davranmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
36	Bana karşı yapılan her yanlış affederim.	1	2	3	4	5
37	Okulda ve okul dışında sorumluluk alanıma giren işlerden kaçmam.	1	2	3	4	5
38	Dostlarım için elimden gelen her şeyi yaparım.	1	2	3	4	5
39	İnsanlarla olan problemlerimi konuşarak halledebileceğime inanırım.	1	2	3	4	5
40	Hayatımda her zaman başkalarına saygıyı ön planda tutarım.	1	2	3	4	5
41	Her şeyi her yerde söylemek doğru değildir.	1	2	3	4	5
42	Arkadaşlarımdan yapmış olduğu hataları hoş karşılamam.	1	2	3	4	5

OKULDA DİN EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Aşağıdaki maddelere katılma durumunuzu (X) koyarak işaretleyiniz. <u>Lütfen her soruda sadece bir seceneği işaretleyiniz ve boş bırakmayınız.</u>						
1	İnsanların ahlâklı olmalarına katkı sağladığı için din eğitiminin gerekli olduğunu düşünürüm.					
2	İnsanların doğru bir din anlayışı geliştirebilmesi için din eğitimi almalarını önemserim.					
3	Toplumsal dayanışmaya katkı sağladığı için din eğitimi önemserim.					
4	Günümüzde din eğitiminin gerekli olduğunu düşünüyorum.					
5	Toplumsal barışın sağlanması için din eğitimine ihtiyaç olduğunu düşünürüm.					
6	Toplumda hurafe ve batıl inançların yerleşmemesi için din eğitimi gerekli görürüm.					
7	Manevi ihtiyaçlarımı karşıladığı için din eğitimi almaktan mutlu olurum.					
8	Din eğitimi alanlarla birlikte arkadaşlık etmekten mutlu olurum.					
9	Din eğitimi kişilik gelişimime katkı sağlar.					
10	İnsanın yaşamını anlamlandırabilmesi için din eğitimi alması gerektiğini düşünüyorum.					
11	Din eğitiminin küçük yaşlarda alınması gerektiğini düşünüyorum.					
12	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi en sevdiğim derstir.					
13	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ders kitaplarındaki etkinlikleri beğenirim.					
14	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi kitapları ilgimi çeker.					
15	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ders saatlerinin artırılması beni mutlu eder.					
16	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi ödevlerini yapmak hoşuma gider.					
17	Okullardaki Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi konuları ilgimi çekiyor.					
18	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ders kitaplarındaki görselleri etkileyici bulurum.					
19	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersiyle ilgili okul dışı etkinliklerde yer almaktan mutlu olurum.					
20	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi sınavlarına çalışmaktan zevk alırım.					
21	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersine aktif katılım sağlarım.					
22	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi öğretmenimi severim.					
23	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi öğretmenimin davranışlarıyla bize örnek olması hoşuma gider.					
24	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi öğretmenimi sevdiğim için dersini de severim.					
25	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinde kendimi rahat hissederim.					

ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Recep MURAT	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Marmara Üniversitesi
Fakülte	İlahiyat Fakültesi
Bölümü	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans	
Üniversite	Marmara Üniversitesi
Enstitü Adı	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı
Programı	Din Eğitimi
Makale ve Bildiriler	
1. Murat, Recep - Zengin, Mahmut. “Okulda Din Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin (ODEYTÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. <i>İlahiyat Tetkikleri Dergisi</i> 60/1 (Aralık 2023), 50-63. https://doi.org/10.5152/ilted.2023.23416 2. Murat, Recep - Zengin, Mahmut. “Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geleneksel ve Kültürel Din Algısı Ölçeğinin (OGEKDÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. <i>Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi</i> 25/48 (Aralık 2023), 395-425. https://doi.org/10.17335/sakaifd.1341649 3. Murat, Recep - Zengin, Mahmut. “Modern Din Algısı Ölçeğinin (MODÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. <i>Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi</i> 8/1 (30 Mart 2024), 177-197. https://doi.org/10.47525/ulasbid.1423848	