



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DİNDARLIK VE
DEĞER YÖNELİMLERİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Gülüzar TOKLU

**Doç. Dr. Muhammed KIZILGEÇİT
Danışman**

**RİZE
2019**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalında, 142704010 - Gülüzar TOKLU tarafından hazırlanan *Üniversite Öğrencilerinin Dindarlık ve Değer Yönelimleri* başlıklı bu çalışma, 23 Temmuz 2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda ~~oy birliği~~/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Yahya TURAN



Kabul/~~Red~~

Üye: Doç. Dr. Muhammed KIZILGEÇİT



Kabul/~~Red~~

Üye: Doç. Dr. Hacı Yusuf ACUNER



Kabul/~~Red~~

23.8.2019



Doç. Dr. Ahmet YANIK
Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Bu tezdeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yaptığımı bildiririm. İfade ettiklerimin aksi ortaya çıktığında ise her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim. 23/07/2019



Gülüzar TOKLU

ÖNSÖZ

İnsanın varlık yapısının ve manevi dünyasının anlaşılmasında ve açıklanmasında, toplum içinde huzura ve mutluluğa dayalı bir yaşam sürdürmesinde, insanlar arasındaki ilişkilerin sağlıklı bir şekilde devam ettirilmesinde din ve değerlerin büyük bir öneme sahip olduğu kabul edilmektedir.

Din, dünyayı anlama ve kendini o dünyada bir konuma yerleştirtme modeli olarak, ortaya koyduğu inanç ve değerlerle ve insana yönelik mesajlarıyla, insana gerçek değerini vermek, insanın hayatına anlam kazandırmak gibi önemli bir fonksiyon icra edebilmektedir. Bu önemi sebebiyle her devirde olduğu gibi günümüzde de dinin doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etkisini insan hayatının bütününde görmek mümkündür. Din, insan yaşamında önemli bir etkiye sahiptir. Özellikle gençlik döneminde insan ruhu dini inanç ve uygulamalarla yakın ve çok yönlü ilişki içerisinde olmaktadır.

Toplumun varlığını ve kimliğini devam ettiren değerler, düşünce tarihi boyunca birçok bilim dalının ve düşünürün üzerinde durduğu bir kavram olmuştur. Özellikle son yıllarda eğitim ve psikoloji alanında değerler üzerinde ciddi çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Değerler, davranışlara kaynaklık ederek ve bireylerin neyi önemli gördüklerini tanımlayarak istekleri, tercihleri, arzu edilen ve edilmeyen durumları gösterir. Değerlerin en iyi yansıma biçimleri olan tutum ve davranışlar, toplumsal şartlarda gerçekleşirler. Birey ve toplum üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, değerler üzerine yapılan araştırmalara büyük ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

Teorik olarak din ve değerler birbiriyle oldukça ilişkilidir. Sosyalleşme sürecinde dinin aktarımı değerlerin daha genel aktarımının bir parçası olarak düşünülebilir. Bu doğrultuda gençlerin, toplumun sosyo-kültürel değerlerinin devamını ve gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan önemli taşıyıcılar olduğu unutulmamalıdır. Özellikle değer kaybının yaşandığı günümüz dünyasında, insanların giderek daha fazla tüketen bireyler haline gelmesi ve sürekli artan ihtiyaçları sebebiyle ekonomik kaygılar baş göstermiştir. Artan ihtiyaçlarını

karşılamak için de insanlar, sıkıntı ve strese dayalı yoğun bir hayat koşturmacasının içinde kalmışlar, neticede maneviyattan uzak hayat tarzı ile maddeci, bireysel ve bencil davranmaya başlamışlardır. Sonuçta toplumsal ilişkiler bozulmuş, ortak değerlerimiz yok olmaya başlamıştır. Sevgi, saygı, hoşgörü, vefa, barış, dostluk ve dürüstlük gibi evrensel değerler önemini yitirmeye yüz tutmuştur.

Küreselleşmenin giderek arttığı bir dünyada ve değer kaybının yaşandığı bu dönemde, gençlerin değer algısını belirlemek, hangi değerlerin hayatlarına yön verdiğini tespit etmek oldukça önem arz etmektedir. Ayrıca gençlerin kendine özgü değerler oluşturmada dinin de büyük bir öneme sahip olduğu bir gerçektir. Zira dindar insanların değerleri daha fazla benimsedikleri, dinini yaşamaya çalışan gençlerimizin değerlere daha fazla ehemmiyet gösterdikleri genel kabul görmektedir. Gençler bilinçli, dindar bir nesil olarak yetiştirildiğinde değerleri de kazandırmak daha kolay olacaktır. Çünkü dindarlık olmadan kazandırılmaya çalışılan değerlerin insan hayatında tam olarak anlam kazanamadığı, havada kaldığı görülmektedir.

Dinin değerler üzerindeki etkisi düşünüldüğünde özellikle yükseköğrenim gören, aynı zamanda yaşadığı dönemin gençlik özelliklerine sahip ve gençliğin problemleriyle meşgul olan bir kuşağın dindarlık eğiliminin, din-değer bağlamında araştırılması büyük önem taşımaktadır. Buradan elde edilen verilerle bütün gençlerin değer bağlamında yaşadıkları problemlere din-değer merkezli bir çözüm önerisi sunma yolunda bir verinin ortaya konulması bizleri hedefimize ulaştıracaktır. Buradan hareketle araştırmamızda, Rize, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde yükseköğrenim gören öğrencilerin dindarlık ve değer yönelimlerinin tespiti ve bazı demografik değişkenlerin dindarlık ve değerler üzerinde etkisi olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmamız, giriş ve üç ana bölüm halinde planlanmıştır. Giriş bölümünde araştırma konusu ve amacı genel hatları ile tanıtılmış, araştırmanın önemi, problemleri, hipotezleri, ön kabulleri, sınırlılıkları hakkında bilgi verilmiştir. Birinci bölümde gençlik/ergenlik dönemi ve gençlikte gelişim aşamaları, din, dindarlık ve değer tanımı, dindarlığın boyutları, din ile ilişkisi, gençlik döneminde dindarlık ve değer kavramsal analiz çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın ikinci bölümünde yöntem, evren ve örneklem, ölçme araçları,

uygulama, işlem ve analiz hakkında bilgi verilmiştir. Üçüncü bölümde ise, bilgi toplama araçları ile elde edilen bilgiler, istatistikî olarak analiz edilmiş ve araştırma sonucunda elde edilen bulgular değerlendirilmiştir.

Çalışmam boyunca bana yol gösteren, tecrübe ve tavsiyelerinden istifade ettiğim danışman hocam Doç. Dr. Muhammed KIZILGEÇİT'e teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Tez çalışmamda fikirleriyle ve kaynak temini konusunda desteğini esirgemeyen değerli hocalarım Doç. Dr. Ahmet ALBAYRAK'a ve Doç. Dr. Mustafa KOÇ'a, yine katkılarıyla bana destek olan Dr. Rasim TÖSTEN'e şükranlarımı ifade etmekten mutluluk duyarım. Çalışma sürecimde desteğini esirgemeyen arkadaşım Esra İRK'e, lisans yıllarımdan beri yol arkadaşım olan, her türlü sıkıntıda yardımcı olup motivasyonumu artıran canım arkadaşım Serpil DAYI'ya ve anketteki soruları samimiyetle cevaplandıran öğrenci arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Hayatım boyunca maddi ve manevi destekleriyle her zaman yanımda olan aileme ve özellikle sevgili anneme, babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

GÜLÜZAR TOKLU

Rize 2019

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	2
ETİK BEYAN	3
ÖNSÖZ	4
İÇİNDEKİLER.....	7
ÖZET	11
ABSTRACT	13
KISALTMALAR.....	15
TABLolar LİSTESİ.....	16
GİRİŞ	21

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. GENÇLİK/ERGENLİK DÖNEMİ	26
1.1.1. İlk Ergenlik	27
1.1.2. Orta Ergenlik.....	29
1.1.3. Son Ergenlik.....	30
1.2. GENÇLİKTE GELİŞİM	31
1.2.1. Fiziksel/Bedensel Gelişim	31
1.2.2. Bilişsel/Zihinsel Gelişim	34
1.2.3. Sosyal Gelişim	37
1.2.4. Ahlakî Gelişim	39
1.2.5. Dini Gelişim.....	42
1.2.5.1. Dini Şuurun Uyanışı (12-14 yaş).....	42
1.2.5.2. Dini Bunalım ve Şüpheler (14-18 yaş)	43

1.2.5.3. Dini Tutumların Belirginleşmesi (18-21 yaş)	45
1.3. DİNDARLIK	46
1.3.1. Din ve Dindarlık Nedir?	46
1.3.2. Dindarlığın Boyutları	50
1.3.2.1. Dindarlığın Derinlemesine Boyutları.....	51
1.3.2.1.1. İç GÜDÜMLÜ Dindarlık	51
1.3.2.1.2. Dış GÜDÜMLÜ Dindarlık	52
1.3.2.2. Dindarlığın Genişlemesine Boyutları	53
1.3.2.2.1. İnanç (İdeolojik) Boyutu	54
1.3.2.2.2. İbadet (Uygulama) Boyutu	55
1.3.2.2.3. Tecrübe (Duygu) Boyutu.....	55
1.3.2.2.4. Bilgi Boyutu	56
1.3.2.2.5. Etki Boyutu.....	57
1.4. DEĞER.....	57
1.4.1. Değer Nedir?	57
1.4.2. Schwartz Değer Teorisi	60
1.5. DİN, DİNDARLIK VE DEĞER İLİŞKİSİ	64
1.5.1. Değerler Kaynağı Olarak Din	64
1.5.2. Dindarlık ve Değer İlişkisi.....	65
1.6. GENÇLİKTE DİNDARLIK VE DEĞERLER	67

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	70
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	70
2.3. ARAŞTIRMAYA KATILANLAR VE NİTELİKLERİ	71
2.4. ÖLÇME ARAÇLARI	75

2.4.1. Değerler Ölçeği	75
2.4.2. Dindarlık Ölçeği	77
2.5. UYGULAMA	78
2.6. İŞLEM VE ANALİZ	78
2.6.1. Değerler Ölçeği ve İç Tutarlılık Analizleri	79
2.6.2. Dindarlık Ölçeği ve İç Tutarlılık Analizleri	79

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. DİNDARLIK VE DİNDARLIK BOYUTLARI İLE İLGİLİ BULGULAR	80
3.2. DEĞER YÖNELİMLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	80
3.3. DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGULAR	82
3.3.1. Yaş Gruplarına Göre Öğrencilerin Dindarlık Düzeyleri	82
3.3.2. Yaş Gruplarına Göre Öğrencilerin Değer Yönelimleri	86
3.3.3. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Dindarlık Düzeyleri	89
3.3.4. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Değer Yönelimleri	91
3.3.5. Aile Gelir Duruma Göre Öğrencilerin Dindarlık Düzeyleri	96
3.3.6. Aile Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin Değer Yönelimleri	100
3.3.7. Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Dindarlık Düzeyleri	104
3.3.8. Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Değer Yönelimleri	106
3.3.9. Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Dindarlık Düzeyleri	109
3.3.10. Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Değer Yönelimleri	112

3.3.11. Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrencilerin Dindarlık Düzeyleri.....	115
3.3.12. Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrencilerin Değer Yönelimleri.....	118
3.3.13. Öğrenim Gördükleri Fakülteye Göre Öğrencilerin Dindarlık Düzeyleri.....	122
3.3.14. Öğrenim Gördükleri Fakülteye Göre Öğrencilerin Değer Yönelimleri.....	126
3.3.15. Okudukları Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Dindarlık Düzeyleri.....	132
3.3.16. Okudukları Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Değer Yönelimleri.....	133
3.4. DİNDARLIK DÜZEYLERİ VE DEĞER YÖNELİMLERİNE AİT BULGULAR	137
SONUÇ	140
KAYNAKÇA	144
EKLER.....	157
Ek-1: Levene Testi Sonuçları	157
Ek-2: Anket Formu	158
ÖZ GEÇMİŞ.....	162

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ana Bilim Dalı: Felsefe ve Din Bilimleri

Tez Türü: Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Muhammed KIZILGEÇİT

Hazırlayan: Gülizar TOKLU

Yıl: 2019

ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DİNDARLIK VE DEĞER YÖNELİMLERİ

Bu araştırma, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde yükseköğrenim gören öğrencilerin dindarlık ve değer yönelimlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada tarama (survey) yöntemi ile üniversite öğrencilerinin dindarlık düzeylerini, değerleri ne düzeyde benimsediğini ve bunların birbiriyle olan ilişkisini belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla RTEÜ'nün farklı fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler arasından basit tesadüfi yöntemle seçilmiş 670 öğrenciden oluşan bir örneklem grubu oluşturulmuştur. Araştırmada öğrencilerin değer yönelimlerini belirlemek için "Schwartz Değer Ölçeği", dindarlık düzeylerini belirlemek için de "İslami Dindarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS yardımı ile parametrik testler (bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi, Brown-Forsythe testi ve korelasyon analizi) kullanılarak çözümlenmiştir. Gruplar arası çoklu karşılaştırmalarda ise Scheffe ve Tamhane testleri kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerde dindarlığın inanç alt boyutunun puan ortalamasının en yüksek olduğu, sosyal alt boyutunun ise en düşük boyut olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin birey düzeyi değer tiplerini benimseme yönelimlerinde ise ilk sırayı Güvenlik değeri alırken; Hazcılık ve Uyarılım değerlerinin son sırada olduğu görülmüştür. Öğrencilerin Ana Değer gruplarından Kendini Aşma (İyilikseverlik, Evrenselcilik) değer grubuna üst seviyede, Kendini Geliştirme (Güç, Başarı, Hazcılık) Değer grubuna ise daha düşük oranda anlam yüklediği tespit edilmiştir.

Araştırmada cinsiyet, doğum yeri, mezun olunan lise türü, fakülte ve babanın öğrenim düzeyi değişkenlerine göre değer yöneliminin bazı alt

boyutlarında öğrencilerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet, yaş, aile gelir durumu, fakülte, anne ve baba öğrenim düzeyi değişkenlerine göre dindarlığın bazı alt boyutlarında öğrencilerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin dindarlık düzeyleri ve değer yönelimleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Dahası dindarlığın ve değer yöneliminin bazı alt boyutları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din, dindarlık, değerler, üniversite gençliği



Recep Tayyip Erdogan University Graduate School of Social Sciences

Department: Philosophy and Religious Sciences

Thesis Type: Master's Thesis

Supervisor: Doç. Dr. Muhammed KIZILGEÇİT

Author: Gülözar Toklu

Year: 2019

ABSTRACT

RELIGION AND VALUE TENDENCIES OF UNIVERSITY STUDENTS

The aim of this study was to investigate the religiosity and value orientations of higher education students at Recep Tayyip Erdoğan University. In this research, it was tried to determine the religiosity levels of university students, the level of adoption of values and their relationship with each other by survey method. For this purpose, a sample group consisting of 670 students selected by simple random method among the students from different faculties of RTEU was formed. "Schwartz Value Scale" was used to determine students' value orientations and "Islamic Religiosity Scale" was used to determine their religiosity levels. The data collected within the scope of the research were analyzed by using SPSS (parametric tests, independent groups t-test, one-way analysis of variance, Brown-Forsythe test and correlation analysis). Scheffe and Tamhane tests were used for multiple comparisons between the groups.

It was found that the mean score of the belief subscale of religiosity was highest and the social subscale was the lowest. In addition, security value takes the first place in the students' orientation to adopt individual level value types; It was observed that the values of hedonism and excitement were in the last rank. It was determined that the students had higher meaning to Self Transcendence (Kindness, Universalism) value group and lower value to Self Improvement (Power, Success, Hedonism) Value group.

In the study, it was determined that there were statistically significant differences between the mean scores of students in some sub-dimensions of value orientation according to gender, birth place, type of high school graduated, faculty and father's education level.

According to the variables of gender, age, family income, faculty, mother and father education level, statistically significant differences were found between the mean scores of students in some sub-dimensions of religiosity. In addition, a positive, low level and statistically significant relationship was found between students' religiosity levels and value orientations. Furthermore, significant correlations were found between some sub-dimensions of religiosity and value orientation.

Keywords: Religion, religiosity, values, university youth



KISALTMALAR

ANOVA	: Analysis of Variance
bk.	: Bakınız
c.	: Cilt
Çev.	: Çeviren
DED	: Değerler Eğitimi Dergisi
DEM	: Değerler Eğitimi Merkezi
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
drl.	: Derleyen
ed.	: Editör
Fak.	: Fakülte
haz.	: Hazırlayan
no.	: Numara
RTEÜ	: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
s.	: Sayfa
S	: Sayı
SBA	: Sosyal Bilimler Ansiklopedisi
SBE	: Sosyal Bilimler Enstitüsü
SPSS	: Statistical Package For Social Sciences (Sosyal Bilimler İstatistik Paketi)
ss.	: Standart Sapma
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDV	: Türkiye Diyanet Vakfı
$\bar{x}$	: Aritmetik Ortalama
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve devamı; ve diğerleri
vs.	: Vesaire
Yay.	: Yayınları/Yayınlayan

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Ana Grup Değerler, Motivasyonel Değer Tipleri, Tanım, Amaç ve İçerdikleri Değerler	62
Tablo 2. RTEÜ Öğrencilerinin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı	71
Tablo 3. RTEÜ Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	71
Tablo 4. RTEÜ Öğrencilerinin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı	71
Tablo 5. RTEÜ Öğrencilerinin Doğum Yerlerine Göre Dağılımı	72
Tablo 6. RTEÜ Öğrencilerinin Ailelerinin Gelir Durumlarına Göre Dağılımı	72
Tablo 7. RTEÜ Öğrencilerinin Anne Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı	72
Tablo 8. RTEÜ Öğrencilerinin Baba Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı	73
Tablo 9. RTEÜ Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımı	73
Tablo 10. RTEÜ Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Fakülte Türüne Göre Dağılımı	74
Tablo 11. RTEÜ Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüm Türüne Göre Dağılımı	74
Tablo 12. RTEÜ Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Basamağına Göre Dağılımı	75
Tablo 13. RTEÜ Öğrencilerinin Dindarlık ve Dindarlık Boyutlarını Benimseme Yönelimlerine Ait Betimsel Analizler.....	80
Tablo 14. RTEÜ Öğrencilerinin Birey Düzeyi Değer Gruplarını Benimseme Yönelimlerine Ait Betimsel Analizler.....	81
Tablo 15. RTEÜ Öğrencilerinin Ana Değer Gruplarını Benimseme Yönelimlerine Ait Betimsel Analizler.....	82
Tablo 16. Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Dindarlık Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri	83

Tablo 17. Yaşı Göre Dindarlık Boyutlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	83
Tablo 18. Yaşı Göre Dindarlık Ölçeğinin İnanç Alt Boyutuna Yönelik Brown-Forsythe Analizi	84
Tablo 19. Yaş Değişkenine Göre Birey Düzeyi Değer Yönelimleri İle Ana Değer Gruplarına Ait Puan Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri	86
Tablo 20. Yaşı Göre Birey Düzeyi Değer Tipine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	87
Tablo 21. Yaşı Göre Ana Değer Gruplarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	88
Tablo 22. Cinsiyete Göre Dindarlık Düzeylerine Yönelik Bağımsız Gruplar t testi Analizi	89
Tablo 23. Cinsiyete Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Yönelik Bağımsız Gruplar t testi Analizi	92
Tablo 24. Cinsiyete Göre Ana Değer Gruplarına Yönelik Bağımsız Gruplar t testi Analizi	92
Tablo 25. Aile Gelir Durumuna Göre Dindarlık Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri	97
Tablo 26. Aile Gelir Durumuna Göre Dindarlık Ölçeğinin İbadet, Etki, Bilgi ve Sosyal Alt Boyutlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi	97
Tablo 27. Aile Gelir Durumuna Göre Dindarlık Ölçeğinin İnanç Alt Boyutuna Yönelik Brown-Forsythe Testi Analizi	98
Tablo 28. Aile Gelir Durumuna Göre Birey Düzeyi Değer Yönelimleri İle Ana Değer Gruplarına Ait Puan Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri	100
Tablo 29. Aile Gelir Durumuna Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Yönelik Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi	101
Tablo 30. Aile Gelir Durumuna Göre Ana Değer Gruplarına Yönelik Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi	102
Tablo 31. Anne Öğrenim Durumuna Göre Dindarlık Boyutlarına Ait Puan Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri	104
Tablo 32. Anne Öğrenim Durumuna Göre Dindarlık Ölçeğinin ibadet, etki, bilgi ve sosyal Alt Boyutlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi	104

Tablo 33. Anne Öğrenim Durumuna Göre Dindarlık Ölçeğinin İnanç Alt Boyutuna Yönelik Brown-Forsythe testi Analizi.....	105
Tablo 34. Anne Öğrenim Durumuna Göre Birey Düzeyi Değer Yönelimleri İle Ana Değer Gruplarına Ait Puan Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri....	107
Tablo 35. Anne Öğrenim Durumuna Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi.....	107
Tablo 36. Anne Öğrenim Durumuna Göre Ana Değer Gruplarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi	109
Tablo 37. Baba Öğrenim Durumuna Göre Dindarlık Boyutlarına Ait Puan Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri.....	110
Tablo 38. Baba Öğrenim Durumuna Göre Dindarlık Ölçeğinin İbadet, Etki, Bilgi ve Sosyal Alt Boyutlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi	110
Tablo 39. Baba Öğrenim Durumuna Göre Dindarlık Ölçeğinin İnanç Alt Boyutuna Yönelik Brown-Forsythe testi Analizi.....	111
Tablo 40. Baba Öğrenim Durumuna Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine ve Ana Değer Gruplarına Ait Puan Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri.....	113
Tablo 41. Baba Öğrenim Durumuna Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi.....	113
Tablo 42. Baba Öğrenim Durumuna Göre Ana Değer Gruplarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi	115
Tablo 43. Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dindarlık Boyutlarına Ait Puan Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri.....	116
Tablo 44. Mezun Olunan Lise Tütüne Göre Dindarlık Ölçeğinin bilgi ve sosyal Alt Boyutlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi	116
Tablo 45. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dindarlık Ölçeğinin İnanç, İbadet ve Etki Alt Boyutlarına Yönelik Brown-Forsythe testi Analizi.....	117
Tablo 46. Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Birey Düzeyi Değer Tipleri ve Ana Değer Gruplarına Ait Puan Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri	118
Tablo 47. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi.....	119
Tablo 48. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerinden uyma ve gelenek alt boyutlarına Yönelik Brown-Forsythe testi Analizi	120

Tablo 49. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Ana Değer Gruplarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi	120
Tablo 50. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Muhafazakârlık Boyutuna Yönelik Brown-Forsythe testi Analizi	121
Tablo 51. Öğrenim Gördükleri Fakülteye Göre Dindarlık Boyutlarına Ait Puan Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri.....	122
Tablo 52. Öğrenim Gördükleri Fakülteye Göre Dindarlık Ölçeğinin İnanç, etki, bilgi ve sosyal Alt Boyutlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi.....	123
Tablo 53. Öğrenim Gördükleri Fakülteye Göre Dindarlık Ölçeğinin Alt Boyutuna Yönelik Brown-Forsythe testi Analizi.....	123
Tablo 54. Öğrenim Gördükleri Fakülteye Göre Birey Düzeyi Değer Tipleri ve Ana Değer Gruplarına Ait Puan Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri	127
Tablo 55. Öğrenim Gördükleri Fakülteye Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerinden Güç, Başarı, Hazcılık ve Güvenlik Değerlerine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi.....	127
Tablo 56. Öğrenim Gördükleri Fakülteye Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerinden Uyarılım, Özyönelim, Evrenselcilik, İyilikseverlik, Gelenek ve Uyma Değerlerine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi.....	128
Tablo 57. Öğrenim Gördükleri Fakülteye Göre Ana Değer Gruplarından Kendini Geliştirme Değer Grubuna Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi	129
Tablo 58. Öğrenim Gördükleri Fakülte Türüne Göre Ana Değer Gruplarından Kendini Aşma, Muhafazakârlık ve Yeniliğe Açıklık Boyutlarına Yönelik Brown-Forsythe testi Analizi	130
Tablo 59. Okudukları Sınıf Basamağına Göre Dindarlık Düzeylerine Yönelik Bağımsız Gruplar t testi Analizi	133
Tablo 60. Okudukları Sınıf Basamağına Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Yönelik Bağımsız Gruplar t testi Analizi	134
Tablo 61. Okudukları Sınıf Basamağına Göre Ana Değer Gruplarına Yönelik Bağımsız Gruplar t testi Analizi	135
Tablo 62. Birey Düzeyi Değer Tipleri ile Dindarlık Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi.....	137

Tablo 63. Ana Değer Grupları ile Dindarlık Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi	138
--	-----



GİRİŞ

1. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE AMACI

Bu araştırma, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde yükseköğrenim gören öğrencilerin dindarlık ve değer yönelimlerini konu edinmektedir. Gençlerin değerleri ne düzeyde benimsediğini, dindarlık düzeylerini ve bunların birbiriyle olan ilişkisini tespit etmeyi hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda ergenlerin hayatında önemli bir yeri olan dindarlık ile değerler arasındaki ilişki tespit edilecektir.

Araştırmanın temel amacı, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nin 6 farklı fakültesinde (İlahiyat Fakültesi, Fen-Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler, Mühendislik, Eğitim ve Tıp Fakültesi) öğrenim gören öğrencilerin dindarlık ve değer yönelimlerini belirlemek, dindarlığın değer yönelimleri üzerinde etkisinin olup olmadığını sorgulanmak ve bu 6 fakülte'deki öğrencilerin yönelimlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymaktır. Araştırmanın diğer bir amacı ise demografik değişkenler ile dindarlık-değer yönelimleri arasındaki ilişki ve bu ilişkinin ne yönde olduğunu tespit etmektir.

2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırma, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi öğrencilerinin dindarlık ve değer yönelimlerini konu alan bir araştırmadır. Daha önce bu konu ile ilgili belli fakültelerde ve ülkemizin değişik bölgelerinde okuyan üniversite öğrencilerinin dindarlık ve değer yönelimleri hakkında çalışmalar yapılmıştır. Ancak dindarlık ve değer yönelimlerinin her ikisinin birden incelendiği çalışmanın az olduğu görülmüştür. Aradan geçen zaman içerisinde yükseköğrenim gören öğrencilerin dindarlık ve değer yönelimlerinin değişip değişmediği tespit edilmemiştir. Dinin değer üretici niteliğinin teorik zemin dışında uygulamalı çalışmalarla ortaya konulması, nicel nitelikli çalışmaların teorik bilgi üretme zemini oluşturması açısından önem arz etmektedir. Evrensel karşılığı olan iki kavramın gençlerin

zihnindeki ilişki düzey ve niteliğinin ortaya konulması çalışmayı daha da değerli kılacaktır.

Ayrıca yapılan çalışma Rize Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi öğrenci örnekleminde dindarlık ve değer yönelimleri bağlamında bu kapsamdaki ilk çalışma niteliği taşımaktadır. Bu çalışma ile hem Rize Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde okuyan gençlerin dindarlık değer eğilimleri ortaya konulacak hem de Doğu Karadeniz örnekleminde yapılacak meta-analitik çalışmalara veri sağlanmış olacaktır.

3. ARAŞTIRMANIN PROBLEMLERİ

Bu araştırmada, Rize ilinde Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nin 6 farklı fakültesinde (İlahiyat Fakültesi, Fen-Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler, Mühendislik, Eğitim ve Tıp Fakültesi) öğrenimlerine devam eden lisans öğrencilerinin dindarlık düzeyleri ile değer yönelimleri çeşitli demografik değişkenlere göre incelenerek “Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi öğrencilerinin dindarlık düzeyleri ile değer yönelimleri arasında ilişki var mıdır?” temel problemine cevap aranmıştır.

Bu araştırmada şu alt problemlere de cevap aranmaktadır:

- Öğrencilerin dindarlık düzeyleri ve değer yönelimleri yaşa, cinsiyete, aile gelir durumuna, anne-baba öğrenim durumuna, mezun olunan lise türüne, öğrenim görülen fakülteye ve sınıf basamağına göre farklılık göstermekte midir?
- Öğrencilerin dindarlık düzeyleri ne yöndedir? Öğrenciler dindarlığın hangi boyutlarına daha çok önem vermektedirler?
- Öğrencilerin değer yönelimleri nasıldır? Öğrenciler hangi değerlere daha çok ve hangi değerlere daha az önem vermektedirler?

4. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ

Dindarlık ile ilgili hipotezler

1. Öğrencilerin *yaşı* ile dindarlık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Yaş ilerledikçe dindarlık düşmektedir.
2. Öğrencilerin *cinsiyeti* ile dindarlık arasında anlamlı bir fark vardır. Kızlar erkeklere göre daha dindardır.

3. Öğrencilerin *ailesinin gelir durumu* ile dindarlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Ekonomik gelir arttıkça dindarlık artmaktadır.
4. Öğrencilerin *annesinin öğrenim düzeyi* ile dindarlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Annenin öğrenim düzeyi arttıkça dindarlık artmaktadır.
5. Öğrencilerin *babasının öğrenim düzeyi* ile dindarlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Babanın öğrenim düzeyi arttıkça dindarlık artmaktadır.
6. Öğrencinin *mezun olduğu lise* ile dindarlık arasında anlamlı bir fark vardır. Anadolu İmam Hatip ve İmam Hatip Lisesinden mezun olan öğrenciler diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre daha dindardır.
7. Öğrencilerin *okuduğu fakülte* ile dindarlık arasında anlamlı bir fark vardır. İlahiyat fakültesinde öğrenim gören gençler, diğer fakültelerde öğrenim gören gençlere göre daha dindardır.
8. Öğrencilerin üniversitede *okuduğu sınıf* basamağı ile dindarlık arasında anlamlı bir fark vardır. Sınıf basamağı arttıkça bilgi düzeyi artacağından son sınıfların dindarlık düzeyi de artmaktadır.
9. Dindarlık Boyutları (inanç, ibadet, sosyal, etki, bilgi) ile Muhafazakârlık ve Kendini Aşma ana değer gruplarını oluşturan değerler arasında pozitif; Yeniliğe Açıklık ve Kendini Geliştirme ana değer gruplarını oluşturan değerler arasında ise negatif ilişkiler olacaktır.

Değer yönelimleri ile ilgili hipotezler

1. Öğrencilerin *yaşı* ile değerler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Yaş ilerledikçe benimsenen değerler artmaktadır.
2. Öğrencilerin *cinsiyeti*, değerlere verilen önem düzeyi bakımından anlamlı bir farklılığa yol açmaktadır. Kadınlar, Muhafazakârlık yani Güvenlik, Gelenek, Uyma değer tiplerine ve Kendini Aşma yani İyilikseverlik, Evrenselcilik değer tiplerine daha fazla önem yüklemektedir.
3. Öğrencilerin *ailesinin gelir durumu* Muhafazakârlık ve Kendini Aşma değerlerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır. Buna karşılık Yeniliğe Açıklık ve Kendini Geliştirme değerlerinde anlamlı bir farklılığa yol açmaktadır. Ailesinin sosyo-ekonomik durumu iyi olan öğrenciler, bu

- değerlere, ailesinin sosyo-ekonomik durumu orta ve düşük olan öğrencilere göre daha fazla önem yüklemektedir.
4. Öğrencilerin *annesinin öğrenim durumu* ile değer yönelimleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Annenin öğrenim düzeyi arttıkça benimsenen değerler artmaktadır.
 5. Öğrencilerin *babasının öğrenim durumu* ile değer yönelimleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Babanın öğrenim düzeyi arttıkça benimsenen değerler artmaktadır.
 6. Öğrencilerin *mezun olduğu lise türleri*, Muhafazakârlık ve Kendini Aşma değerlerinde anlamlı bir farklılığa yol açmakta; buna karşılık Yeniliğe Açıklık ve Kendini Geliştirme değerlerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır. AİHL ve İHL öğrencileri Muhafazakârlık ve Kendini Aşma değerlerine, diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre daha fazla önem yüklemektedir.
 7. Öğrencinin *öğrenim gördüğü fakülte* ile değer yönelimleri arasında anlamlı bir fark vardır. RTEÜ İlahiyat fakültesinde öğrenim gören gençler, üniversitenin diğer fakültelerinde öğrenim gören gençlere göre genel olarak Muhafazakârlık (Gelenek, Uyma, Güvenlik) değerlerine Yeniliğe Açıklık (Uyarılım, Özyönelim, Hazcılık) değerlerinden; Kendini Aşma (Evrenselcilik ve İyilikseverlik) değerlerine de Kendini Geliştirme (Güç, Başarı) değerlerinden daha fazla önem vermektedir. Aynı şekilde öğrenciler Muhafazakârlık değerlerine Kendini Aşma değerlerinden de daha fazla önem vermektedir.
 8. Öğrencilerin *okudukları sınıf*, değerlere verilen önem düzeyi bakımından anlamlı bir farklılığa yol açmaktadır. Son sınıfta okuyan öğrenciler değerlere daha fazla önem yüklemektedir.
 9. Muhafazakârlık ve Kendini Aşma ana değer gruplarını oluşturan değerler ile dindarlık arasında pozitif; Yeniliğe Açıklık ve Kendini Geliştirme ana değer gruplarını oluşturan değerler ile dindarlık arasında ise negatif ilişkiler olacaktır.

5. ARAŞTIRMANIN ÖN KABULLERİ

- Örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan 670 kişilik örneklem grubunun, kendilerine yöneltilen anketi samimiyetle ve doğru olarak cevaplandırırları varsayılmaktadır.

➤ Araştırmada kullanılan ölçme aracının (Schwartz Değer Ölçeği ve İslami Değerler Ölçeği) ölçtüğü özellikler ve kapsam bakımından geçerli, hata karışma ihtimalinden de arınmış olduğu kabul edilmektedir.

➤ Araştırmada kullanılan kaynaklar güvenilir ve geçerli kaynaklardır.

6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

➤ Araştırma 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında yapılmıştır ve yapıldığı zamanla sınırlıdır.

➤ Araştırma Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nin 6 farklı fakültesinde (İlahiyat Fakültesi, Fen-Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler, Mühendislik, Eğitim ve Tıp Fakültesi) öğrenim gören 13 farklı bölümdeki (İlahiyat, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Matematik, İktisat, İşletme, İnşaat, Enerji Sistemleri Mühendisliği, Makine Mühendisliği, Jeoloji Mühendisliği, Sınıf Öğretmenliği, Genel Tıp, Fen Bilgisi Öğretmenliği) 670 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

➤ Araştırma Rize ilinde yükseköğrenim gören ve yaşları 17-39 arasında olan gençler ile gerçekleştirilmiştir.

➤ Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmada kullanılan ölçme aracının (Schwartz Değer Ölçeği ve İslami Değerler Ölçeği) ölçtüğü özellikler ve kapsam bakımından geçerlilik ve güvenilirliği doğrultusunda yapılan ölçümle sınırlıdır.

➤ Araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcıların ölçeklere vereceği yanıtlar ile sınırlıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. GENÇLİK/ERGENLİK DÖNEMİ

Genç kavramının neyi ifade ettiği, gençliğin tanımı, başlangıcı ve sonu konusunda ileri sürülen yaş sınırlamaları gibi konular değişik toplumlarda farklı zamanlarda farklı yaklaşımlarla ele alınmıştır. Dolayısıyla öncelikle genç kavramının neyi ifade ettiğini bilmek gençlik için yapılan tanımları anlamak açısından fayda sağlayacaktır. Köknel'e göre genç, belirli ve sınırlı bir yaş dilimi içinde, duygu, düşünce, davranış ve tutum olarak gelişme çabası harcayan kişidir (Köknel, 1970: 3). Birleşmiş Milletler Örgütünün tanımına göre “ Genç, 15 ile 25 yaşları arasında, öğrenim gören, hayatını kazanmak için çalışmayan ve ayrı bir konutu bulunmayan kişidir.” (Yörükoğlu, 1993: 13).

Gençlik, “Ergenliğin başlangıcından, fizyolojik ve psikolojik erişkinliğe ulaşıncaya kadar geçen gelişim dönemi” olarak tanımlanmaktadır. Bu dönem bireyin, çocukluğun bağımlılığından ve hamlığından kurtularak olgunluğa ve bağımsızlığa yöneldiği dönemdir (Budak, 2003: 268).

Ergenlik dönemi için, daha çok çocukluk ile yetişkinlik arasında kalan bir ‘ara dönemdir’ tanımını yapan Kulaksızıoğlu’na göre gençlik kelimesi ergenlik yerine kullanılabilir. Ona göre gençlik, belirli yaş aralıkları ile sınırlı olmayan bir hayat dönemidir (Kulaksızıoğlu, 2016: 32). Yavuzer’e ergenlik dönemi, “psikolojik, biyolojik, zihinsel ve sosyal açıdan bir gelişme ve olgunlaşmanın olduğu, çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemidir” (Yavuzer, 1998: 265). Yörükoğlu’na göre ise gençlik, çocuklukla erişkinlik arasında yer alan, gelişme, ruhsal olgunlaşma ve yaşama hazırlık dönemidir (Yörükoğlu, 1993: 13). Kabaca kızlarda 12-21, erkeklerde 13-22 yaşları arasını kapsayan bu dönemde cinsel özelliklerde, vücut görümünde, cinsel ilgide, sosyal rollerde, zihinsel gelişmede ve benlik kavramında önemli, genelde de rahatsız edici değişiklikler gerçekleşir (Budak, 2003: 268).

Batı dillerinde “adolescence” kelimesi ile karşılık bulan gençlik, genellikle ilk ergenlik belirtileriyle başlayıp büyümenin durmasına kadar devam eder. UNESCO tarafından gençlik, 15-25 yaşları arası olarak nitelendirilirken, Birleşmiş Milletler örgütüne göre ise gençlik çağı, 12-25 yaşları arasındadır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın gençlik tanımı ise, “buluş çağına erme sebebi ile biyo-psikolojik bakımdan çocukluğun sonu ile toplum hayatında sorumluluk alma dönemi olan çocukluk ile genç yetişkinlik arsında kalan, 12-24 yaşları arasındaki gruptur” şeklinde belirtildiği görülmektedir (Kulaksızoğlu, 2016: 33). Yörükoğlu’na göre ise gençlik çağı genellikle, 12-15 yaş arası “ilk gençlik” dönemi, 15-21 yaş arası “asıl gençlik”, 21-25 yaş arası da “uzamış gençlik” olarak bilinir (Yörükoğlu, 1993: 13).

Her ne kadar gençliğin döneminin hangi yaş aralığını kapsadığı konusunda bir birlik oluşmamış olsa da gençlik döneminin en çok yaş dikkate alınarak bir takım tasniflere tabi tutulduğu anlaşılmaktadır. Ergenliğin başlama yaşı kişiden kişiye ve cinsiyete göre farklılık gösterir. Sosyo-ekonomik koşullara bağlı olarak sağlık ve beslenme, iklim koşulları ergenliğin başlama yaşını etkiler. Kızlar, erkeklere oranla iki yıl kadar önce olgunlaştıkları için ergenliğe daha önce girerler (Yavuzer, 1998: 277).

Yapılan araştırmalara göre araştırmacılar, ergenlik döneminin sınırlarıyla ilgili farklı görüşler ortaya koymaktadırlar. Bazı araştırmacılar bu dönemi yaş gruplarına göre ayırma yoluna giderken, bazıları fiziksel, sosyal ve coğrafi etkenleri temel alarak gruplandırma yoluna gitmişlerdir (Bahadır, 2001). Biz de çalışmamızda ergenlik dönemini üç grupta ele almayı uygun gördük. Bunlar ilk ergenlik, orta ergenlik ve son ergenlik dönemleridir.

1.1.1. İlk Ergenlik

Bu dönem buluşa erme veya erinlik dönemi olarak da adlandırılır. Kişinin cinsel olarak olgunlaşmaya başladığı, çocukluğun sonu ile ergenliğin başı arasındaki bir kaç yıl bu dönemi kapsar. İslam ve diğer bazı dinlere göre çocuk buluşa ermekle dini sorumluluk çağına girer, mükellef olur. Dolayısıyla bu dönem kişinin, iyi ile kötü olanı ayırt edebilecek olgunluk düzeyine ulaşmış olduğunun kabul edilmesi demektir. Bu dönemde ergenin vücudunda hızlı değişiklikler olur, boyu uzar, kilosu hızla artar. Zihinsel yapısı değişir, ilgileri farklılaşır. Kızlar ve

erkekler bu dönemde hormonal olarak cinsel gelişimlerini tamamlar (Kulaksızoğlu, 2016: 17-18; Certel, 2016: 203).

Bu dönem, doğumdan önceki embriyonik dönem ve rahim dışındaki ilk yıldan sonra, en hızlı gelişmenin olduğu, büyümenin görüldüğü zaman dilimidir. İlk ergenlik dönemindeki bu değişim, kızlarda erkeklerden önce görülür. Bu dönem, ortalama olarak erkeklerde 13-14, kızlarda ise 11-13 olarak saptanmıştır (Onur, 1993). Buluş denilen bu dönem ergenliğin başıdır. Bu dönemde değişim hızlı olduğu için ergen bu duruma uyum sağlamakta güçlük çeker. Cinsel gelişmeyle birlikte ergenin duygularının yoğunluğunda artma ve değişiklikler görülür. Ergen, yeni bir duygu dünyasıyla tanışır ve duygularını dışa vurma ve ifade etme ihtiyacını hisseder. Olumsuz duygular, el, kol hareketleri, yüz ifadesi ve bağırma gibi sözlü sözsüz ifade biçimleriyle duygularını dışa vurur. Karşı cinse duyulan aşk, neşe, coşku, iç sıkıntısı ve karamsarlık gencin hissettiği zıt duygulardır. Bu duygular, ergenin davranışlarını da şekillendirir. Kararsız ve dengesiz olma, iç sıkıntısı ve huzursuzluk duygusu, zaman zaman yalnız kalma isteği, hızla değişen duygu durumları buluş çağındaki ergenlerde görülen durumlardır (Kulaksızoğlu, 2016: 129-130; Certel, 2016: 203).

İlk ergenlik dönemi gencin problemlerinin yoğunlaştığı bir dönemdir. Çocuklukla yetişkinlik arasında statülerinin belli olmaması, duyguların artması ve sürekli değişmesi, biraz önce gülerken hemen sonra ağlama gibi dengesizlikler, kendi içlerinde yaşadıkları yetersizlik ve güvensizlik duygusu, korkuların artması, cinsiyet rollerinin öğrenilmeye başlanması ve bununla gelen cinsel çatışma, benlik algısındaki değişim, can sıkıntısı, huzursuzluk, yalnız kalma isteği, toplumsal çelişkiler, okul ödevleri ve çalışmada isteksizlik, otoriteye karşı gelme, bağımsızlık isteği, iletişim sorunları, soyut düşünebilmenin gelişmesiyle birlikte gelen aşırı merak duygusu, gibi psikososyal sorunlar yine bu dönemde ortaya çıkmaktadır (Bahadır, 2001).

Bu dönemde ergen; “Nasıl görünüyorum?” sorusunu cevaplamaya çalışır. Cinsel gelişme ve fiziksel büyüme çok hızlıdır. Değişikliklere karşı kendi vücuduna yabancılaşma, şaşkınlık, endişe ve uyum güçlüğü yaşayabilir, çevreye ani çıkışları görülebilir. Çevresinin kendisini anlayamadığını, sevilmediğini düşünebilir. Yetişkinlerin onları sık sık yaşına uygun davranmamakla suçlamaları, ergende statü

ve davranış beklentisi konusunda belirsizlik ve bilgi eksikliğinden kaynaklanan bir gerginlik yaratır. Dolayısıyla yetişkinlerden yardım istemekten kaçınır. Özgür olma arzusu çok belirgindir. Cinsel kimliğini hisseder. Soyut düşünce gelişmeye başlar (Özbay ve Öztürk, 1997; Certel, 2016: 204).

1.1.2. Orta Ergenlik

Bu dönem 12-14 yaşlarında başlamakta ve 16 -17 yaşında bitmektedir. Kızlar için 14-16, erkekler için 15-17 yaşları ergenliğin ortalarıdır. Cinsel olgunlaşmanın yaşandığı, duyguların alt üst olduğu ve davranışların en aşırıya kaçtığı bir dönemdir. Çünkü ergen büyümüştür, fiziksel ve duygusal olarak çocuk değildir. Ancak yetişkin gibi de değildir. Genç, yetişkinin gözünde de ne tam çocuk ne de yetişkindir. Bu nedenle çocuksu davranış ile yetişkin davranışını çoğu kez karıştırır. Bu dönem sıkıntıların en üst seviyede olduğu bir dönemdir. Çocukken problemlerini yetişkinler aracılığıyla çözen ergen artık yardım istemez. Çünkü yetişkinler yaşıldır, yaşadığı dönemi bilmemekte ve kendini anlamamaktadır (Temel ve Aksoy, 2004: 10; Kulaksızoğlu, 2016: 130).

Bu dönemde gencin arkadaş çevresi biraz genişler. Böylelikle insan ilişkileri ile ilgili farklı deneyimler kazanır. Arkadaş çevresi, kişi üzerinde aileden çok daha fazla, güçlü bir etkiye sahiptir. Orta ergenlikte arkadaşlık, yoğun bir duygusal bağlanmanın olduğu dönem olarak görülür. Ergen için arkadaş grubundan reddedilmekten daha büyük bir felaket yok gibidir. Ergenliğin ortalarına doğru, gelişimden ve farklılaşmadan kaynaklı bazı sorunları ortaya çıkabilir. Bu dönemdeki bir ergen, tam bir yetişkin olmamakla birlikte, çocuk da değildir. Anne-baba için bu yaşlardaki ergenlerin neleri yapabilecekleri ve neleri yapamayacakları açık değildir. Genelde bu dönemde gençler lise dönemindedir. Kızlar erkeklere göre daha önce olgunluğa ulaşmaktadır. Bu yaşlar gençler için bir işe veya mesleğe girmek veya bir üst okula devam etmek gibi ciddi kararların alındığı yaşlardır. Ergen, kendine yön verecek değerleri araştırma, hayatın anlamı ve kendisinin hayattaki yeri ve rolü konusunda doyurucu cevaplar bulma arayışına yönelir (Kulaksızoğlu, 2016: 130; Certel, 2016: 205).

Bahadır'a (2001) göre ise ergende otoritenin etkisinin zayıflaması, ebeveyn karşı gelme, güçsüzlük, yalnızlık ve boşluk duygusu, ümitsizlik, hüzn ve karamsarlık gibi depresif durumlar görülebilmektedir. Davranışsal olarak,

sevgiyi aile dışında arama, ruhsal sıkıntılar, madde kullanımı, depresyon, evden kaçma ve intihar gibi davranış sorunları görülebilir. Ergen gelişmekte olan bedenine cinsel ve duygusal değişimlere ayak uydurmakta sorun yaşar ve kimlik karmaşasına düşebilir. Bilişsel gelişimin artmasıyla eleştirel ve soyut düşünme derinleşir. “Ben kimim?” sorusunu cevaplamaya çalışır. Büyüme yavaşlar. Vücudundaki değişiklikleri kabul etmeye başlar. Soyut düşünce yapısı gelişmiştir. Ergen genellemeler yapabilir, soyut düşünebilir, deneyimleriyle birleştirebileceği iç görüyü geliştirebilir. Tepkisel davranmak yerine daha ayrıışmış, üzerinde düşünölmüş tutumlar gösterebilir. Oluşan cinsel kimliğe yönelik sosyal roller edinilir. Bağımsızlık isteğı sürer, önceki dönemde var olan saldırganlık kaybolmaya başlar. Ana babadan ayrıışma, yetişkinleri model alma ve taklit başlar. Sigara, alkol gibi maddelere yönelim olabilir kişilik problemlerinin sıkça görülmesiyle birlikte, düzensizlik, kararsızlık, sabırsızlık, onaylanma ve sorumluluk isteğı artar (Kulaksızoğlu, 2016: 131; Özbay ve Öztürk, 1997).

1.1.3. Son Ergenlik

Geç ergenlik dönemi olarak da denilebilecek bu son dönemi Certel (2016), 17 yaşından başlayıp yetişkinlik döneminin başlangıcı olan 21 yaşın sonuna kadar süren, fiziksel ve zihinsel gelişmelerin devam ettiğı bir dönem olarak tanımlamaktadır.

Ergenliğin sonlarına doğru genç, sorunlarını daha olgun biçimde karşılamayı öğrenir, çözümler üretebilir, daha dengeli ve gerçekçi davranışlar sergiler. Problemler, genellikle aile ya da toplumsal uyumda yaşanan sıkıntılar, eğitim başarısının düşmesi ve cinsel ilişkilerdeki sıkıntılar olarak gösterilebilir. Yaşı ilerleyen ve daha da olgunlaşan genç, ailesi, öğretmenleri ve diğer insanlarla daha sağlıklı ve problemsiz ilişkiler kumaya başlar. Bu dönemde anne-babaların yaklaşımlarında da değişmeler olur. Anne-babalar olgun davranışlarından dolayı gençlere daha az müdahale etmektedir. Böylece büyüklerin ergen üstündeki müdahaleleri azalır. Bu da ergene daha az çatışmaların olduğı ve daha bağımsız hareket edebildiğı bir yaşam sunar. Toplumsal konulara olan ilgileri artarken, gerçekleşmeyecek isteklerin peşinde koşmazlar. Bu dönemde genç artık yetişkinliğe girdiğini herkese kabul ettirmek için, geç saatlere kadar dışarıda kalmak, sigara içmek, alkol kullanmak, makyaj yapmak gibi yetişkinlik sembolü

olan bazı davranışlara başvurabilir (Temel ve Aksoy, 2001: 12; Kulaksızoğlu, 2016: 130).

Bu dönemde çocukluk döneminde öğrendikleri ahlaki ve dini bilgileri yeniden gözden geçirip, akıl ve mantık temeline oturtarak, onları sorgulayabilirler. Genellikle dini arayışların, bocalamaların, şüphe ve karasızlıkların yatışıp bir sonuca ulaştığı görülür. Bazı gençler dini değerler dünyasını yeniden kurarken, bazı gençler de aileden aldıkları dini inanç ve değerleri, geleneksel kalıpları içerisinde olduğu gibi ya da az bir değişime uğramış olarak devam ettirirler. Bazı gençlerin de bu çağda din dışı düşüncelere saplandıkları görülmektedir (Kulaksızoğlu, 2016: 131; Certel, 2016: 210-211).

Bu dönemde gençler kendi yolunu seçmek konusunda daha kararlı ve cesur davranabilmektedir. Yaşam değerleri ile ilgili sorgulamalar ve toplumsal sorunlara yönelik ilgi artmıştır. Bu dönemde gençler, “Nerden geldim? Ne olacağım?” sorusunu cevaplamaya çalışır. Büyüme, gelişme tamamlanmış, endişe kaybolmuştur. İlişkilerde çatışmalar azalmış, cinsel kimlik oluşmuştur. Duygusal bakımdan daha sakin hale gelmiştir. Ben kimim sorusu büyük oranda cevaplanmıştır. Genç geleceğe ilişkin karar alabilecek sosyal olgunluğa ulaşmıştır. Üniversite yıllarına karşılık gelen bu yıllarda dengeli olma hali artar. Okumakta olan gençler, hiç sene kaybetmediklerinde bu yaşlarda üniversiteyi bitirmek üzere olurken, okumayan erkek gençler ise 21 yaşlarında iken askerlik hizmeti içinde olur. Çevresiyle rahatça iletişim kurmaya başlayan ergen, eş ve meslek seçimi gibi süreçlere hazırlık yapabilecek beceriyi kazanmış olmaktadır (Kulaksızoğlu, 2016: 18, 33; Özbay ve Öztürk, 1997; Sayar ve Dinç, 2013: 124-125).

1.2. GENÇLİKTE GELİŞİM

1.2.1. Fiziksel/Bedensel Gelişim

Gençlik ile ilgili literatürde, gençlik kavramının genellikle ergenlik kavramı yerine kullanılabileceğini belirten Kulaksızoğlu, büyüme ve gelişmenin döllenmeden başlayıp ergenlik dönemi sonuna kadar devam eden bir süreç olduğunu ve büyümenin baştan ayağa doğru olduğunu belirtmektedir. Gelişme çocuklukta önce baş ve başa yakın olan organlarda başlar, sonra sırt kısmında, sonra da bel ve kalçalarda gözlemlenir. Ancak ergenlikte ise önce eller ve ayaklar ile

kollar ve bacaklar büyümektedir (Kulaksızoğlu, 2016: 37). Bedensel ve cinsel gelişme ve değişmelerin olduğu, cinsel özelliklerin kazanıldığı bir dönem olan buluş dönemi ise ergenliğin başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Bu dönem genel olarak, kızlarda 11-13, erkeklerde ise 13-15 yaşlarında gerçekleşmektedir. Buluş çağındaki gencin vücudunda, boyunu ve yapısını değiştiren hızlı değişiklikler görülürken, zihinsel yapısında ve ilgilerinde de bir takım gelişmeler görülmektedir (Kulaksızoğlu, 2016: 17-18).

Ergenlik (puberty), hızlı büyüme ve gelişmenin olduğu kız-erkek cinsel özelliklerinin belirdiği 2-3 yıllık ilk gençlik dönemini kapsamaktadır. Ergenliğin her çocukta farklı yaşlarda başlaması mümkünse de kızlar erkeklerden 1-2 yıl önce ergenliğe girer, büyüme ve cinsel olgunlaşmalarını erkeklerden daha erken tamamlamış olurlar. Büyüme özellikle 11-16 yaşlarında yani ilk gençlik döneminde hızlı, 18-20 yaş aralığında asıl gençlik döneminde ise yavaşlayarak devam eder (Yörükoğlu, 1993: 33-34). Yavuzer'e göre de ülkemizde ergenlik; kızlarda ortalama 10-12 yaş, erkeklerde ise ortalama 12-14 yaşları arasında başlar, 24-25 yaşlarına kadar devam eder (Yavuzer, 1998: 277).

Ergenlik döneminde büyüme ve gelişmede kalıtım, hormonlar, beslenme, sağlık durumu, coğrafi koşullar ve iklim gibi unsurlar da etkili olmaktadır. Bu dönem, kızların kız kimliğini, erkek çocuklarında erkek kimliğini benimsediği bir dönemdir (Kulaksızoğlu, 2016: 38-39). Şahin (1993), ergenlik döneminde, bedensel değişikliklerin, insan hayatının diğer dönemlerine göre çok daha hızlı bir şekilde meydana geldiği ve bu gelişimin etkilerinin, psikolojik ve sosyal gelişimde en bariz şekilde görüldüğü dönem olduğunu belirtmektedir.

Yavuzer'e (1998) göre ergenin beden yapısı ile ilgili en önemli gelişmeler, boy uzaması ve kilo artışı ile kas ve iskelet gelişimi, çeşitli organlarda görülen büyümeler ve iç salgı sistemindeki gelişim şeklinde görülür. Ergenlik döneminde ağırlık boyla birlikte artar. Ortalama olarak boy sıçraması 14 ile 15 yaşlarında görülür. Ergenliğin ilk yıllarında, kızlar genellikle erkeklerden daha çok kilo alırlar. Daha sonra erkekler kızları ağırlık olarak geçerler. 11 ile 16 yaşları arasındaki kızlar ortalama 19 kilo alırken, erkekler ise ortalama 25 kilo alır. (Kulaksızoğlu, 2016: 38-42).

Cinsel olgunluğa erişme anlamındaki büyüme, biyolojik ergenliğin temeli sayılmaktadır. Cinsel organların büyüüp gelişmesini içeren birincil cinsel değişiklikler ile; sesteki değişme, sivilcelerin artması, bıyık ve sakalların çıkması, vücuttaki kıllanma, ter bezlerinin çalışmasındaki artış gibi ilave değişikliklerin başlamasını içeren ikincil cinsel değişiklikler vücut organlarında meydana gelen hızlı büyümenin göstergesidir. Bu değişimler ergenlik döneminin habercisi olarak görülebilir (Kulaksızoğlu, 2016: 45-48). Yörükoğlu (1993) da bu dönemin temel özelliklerini, birincil cinsiyet özellikleri ve ikincil cinsiyet özelliklerinin ortaya çıkması olarak ele almaktadır. Bu dönemde cinsel organların büyümesi, gövdede kıllanma, hızlı boy atma gibi gelişim kendini gösterir. Erkeklerde sesin değişmesi ve kalınlaşması olur. Kızlarda göğüsler gelişir ve gövdede belli bölgelerde yağlanma ile kadın görünümü ortaya çıkar. Ancak büyüme gençlik çağının sonuna kadar yavaş bir süreçte de olsa devam eder.

Bu hızlı büyümeyle yetişkin konumunu kazanan kız ve erkek ergenlerde, biyokimyasal hormonların da çalışmasıyla, erişkinlere özgü cinsel dürtü ve duygular belirir. Ergenlik dönemiyle birlikte cinsiyetle ilgili konular önem kazanır ve cinsel organlara ilgi çoğalır. Bu yoğun ve yabancı duygular gencin bocalamasına neden olur (Yörükoğlu, 1993: 55).

Bedensel gelişim aşamasında kızların kas gelişimi, erkeklerinkine göre geride kalır. Kızların bedeninde daha çok yağ bulunurken, erkeklerin bedeninde daha çok kas vardır. Ergenlik dönemine özgü en karakteristik değişimlerden biri de tüm eklem kemiklerinin gelişimi ve uzun kemiklerin uzunluğunun artmasıdır. Bu değişimler fiziksel güçteki artışın temelini oluşturur. Dişler de düzenli bir gelişim ve değişim sürecinden geçer; ikinci azı dişi, ergenlikten hemen önce, üçüncü azı dişi ise bu dönemin bitimine doğru çıkar. Yüzün görünümünde de belirgin bir değişim olur. Ergenliğin sonlarına doğru yetişkin ölçülerine, oranlarına ulaşır (Yavuzer, 2005: 21). Hem erkeklerde hem de kızlarda büyüme belirli bir sırayla olur. Ayaklar ve eller ilk büyümeye başlayan organlardır. Daha sonra bacaklar ve kollar en sonda beden gelişir. Yüz bölgelerinde ise burun ve çene beden diğer bölümlerinden daha önce gelişir (Cüceloğlu, 1993: 345). Bu durum organlar arasında orantısızlık meydana getirir. Kemikler ve kaslar da aynı zamanda ve hızda gelişmediğinden başlangıçta bedenin kontrol edilmesi biraz güç olabilir.

Büyümedeki hızlı olma durumu gencin duruşuna, hareketlerine ve bedenini istediği gibi kontrol etmesine engel olabilir. Dolayısıyla bu dönemde gençlerde beceriksizlik ve sakarlık çok sık gözlenebilir. Bu orantısız yapı ve kontrol edemedikleri hareketler gençleri rahatsız eder ve onlarda gerginliğe yol açar. Ancak bu geçici bir durumdur. Bedensel gelişimin tamamlanmasıyla vücuttaki organlar normal hale gelir ve gençlerin rahatsız olduğu beden yapısı normale döner (Kulaksızoğlu, 2016: 40-41).

Ergenlerin son dönemleriyle ilgili çalışmalar, bedenlerinin görünüşü ve yapısıyla ilgili kaygılar taşıdıklarını ortaya koymaktadır. Vücudun ve yüzün görünüşü, boy ve ağırlık, saçın şekli onların en çok ilgilendikleri konular arasındadır. Ergenliğin başlangıcında kendi fiziksel görünümüleriyle ilgili bir memnuniyetsizlik hissi hâkim olur. Ergenlik süreci boyunca bu vücut imajı yerine oturmaya başlar (Kulaksızoğlu, 2016: 76-81). Bu dönemde gençler içlerinden dışarı vuran fizik güçlerini denemek için karşı konulmaz bir istek duyarlar. Ölçsüz hareketler yapmalarının sebebi bu gücü henüz tanımamaları ve kontrol edememelerinden kaynaklanmaktadır. Onun için ilk gençlik çağı çocuklarından hiçbir zaman yetişkin davranışı beklememek gerekir. Zira onlar isteseler de bunu başaramazlar (Bilgin, 1995: 74).

Ergenlerin fizyolojik gelişmesinde temel faktörün genetik etkenler olduğu belirtilse de beslenme alışkanlığı da büyük bir öneme sahiptir. Ergenlikte büyümenin hızlanmasıyla vücudun temel besin maddelerine olan ihtiyacı artar. Bu temel besin maddeleri hayatı düzenleyici bileşikleridir, büyümeyi ve hücrelerin onarımını sağlarlar. Ayrıca sürekli büyümenin görüldüğü ergenlik yıllarında et, süt, yumurta ve baklagiller gibi protein kaynağı olan besinlerin yanında D vitaminine ihtiyaç da artar. Büyüme çağındaki gençler beden yapılarının ve dış görünüşlerinin karşı cinsin hoşuna gidecek şekilde olmasını arzulamaları yaygın olan istekleri arasındadır (Kulaksızoğlu, 2016: 43-44).

1.2.2. Bilişsel/Zihinsel Gelişim

Birey, içine doğduğu dünyayı anlama ve anlamlandırma çabasını devamlı bir biçimde sürdürür. Basitten başlayıp giderek karmaşıklaşan bir zihinsel düzen geliştirerek, çevresiyle uyum sağlar. Bu süreçteki bilişsel gelişim temel yaş gruplarına göre birtakım aşamalardan geçer (Cüceloğlu, 1993: 346).

Zekâ, öğrenmemizi sağlayan en önemli niteliktir. Zekâ seviyelerinin ve kısmen zekâ biçimindeki farklar nedeniyle, insanların öğrendikleri bilgilerin miktarında, öğrenme hızında, öğrenebildikleri bilgi türünde ve bilgileri akılda tutma süresinde değişiklikler gözlenir. Kulaksızoğlu'na göre “zekâ beyne ait; bilgiyi öğrenme, kaydetme, eski bilgilerle ilişkilendirerek yeniden yorumlama, akılda tutma ve geri getirme, akıl yürütme, çağırışım yapma, algılama ve sezebilme gibi işlevleri kapsayan bir kapasitedir” (Kulaksızoğlu, 2016: 135).

Ergenlik döneminde zekâ, gelişmesini sürdürse de boy uzaması gibi birden sıçrama göstermez. Gencin ailesi ve yetiştiği ortam ile zekâ arasında sıkı bir bağlantı vardır. Bir başka deyişle, zekânın gelişiminde kalıtım ve çevrenin ilişkisi tarla ve tohum örneği ile açıklanacak olsa; ürünün iyi olabilmesi için tarlanın da, tohumun da iyi olması gerekmektedir denilebilir. Gencin zekâsının ulaşabileceği üst nokta doğuştan belirlenmiştir. Her ne kadar genç eğitilse dahi bu noktanın üstüne çıkması mümkün olmasa da uygun eğitimle beslenmeyen zekânın duraklayıp, gerileyeceği de unutulmamalıdır. Genellikle 15-16 yaşından sonra temel zekâ yeteneği pek değişime uğramaz, bu yaşa kadar geliştiği ile kalır. Ancak sürekli işleme ve eğitimle gelişen zekânın yükseköğretimin sonuna dek geliştiği yapılan zekâ alt testlerinde belirlenmiştir (Yörükoğlu, 1993: 47-48; Kulaksızoğlu, 2016: 135-136).

İnsan hayatının ilk yılları zekâ gelişimi için daha fazla önem arz etmektedir. Genel olarak zekâ gelişiminde çevre ve kalıtım faktörünün önemli bir etken olduğu görülse de Piaget'e göre zihinsel gelişim beynimizde kalıtımsal olarak mevcut olan bazı biyolojik yapı ve işlevlere dayanmaktadır. Çocukluk ve ergenlik dönemine ait zihinsel gelişim hakkındaki bilgilerin çoğunu İsviçreli uzman Jean Piaget'den öğrenmekteyiz. Piaget doğumdan başlayarak ergenliğe kadar çocukların kullandıkları düşünce materyallerini inceledikten sonra, belirli dönemlerde zekânın belirli özellikler gösterdiğini ortaya koymuştur. Piaget bu görüşüyle zihinsel gelişimi dört temel döneme ayırmıştır.

“Duyusal devinim dönemi (0-2 yaş)

İşlem öncesi dönem (2-7 yaş)

Somut işlemler dönemi (7-12 yaş)

Soyut (Formel) işlemler dönemi (12-+ yaş)”.

Piaget'e göre gelişim yavaş ve aşamalıdır, aşamalar hiyerarşik yapıda olup sonraki evreler öncekilerin kazanımlarını da içerir. Bir aşamaya ait zihinsel özellikleri atlamak daha sonraki aşamaya geçmek mümkün olmamaktadır. Çocuğun zihinsel açıdan olgunlaşabilmesi için her aşamada belirli bir zamana ihtiyacı olmaktadır (Piaget, 2004).

Piaget'e göre soyut işlemler dönemi zihinsel gelişimin son dönemidir ve 11 yaşlarından sonra başlamaktadır. Bu aşamada ergen şimdiki zamanın yanında geleceği de hesaplayabilir, çok sayıda probleme çözüm getirebilir. Ergen geleceğe yönelik soyut biçimde düşünebilir, varsayımları ileri sürerek çeşitli ihtimaller üzerinde akıl yürütebilir, genellemelere gidebilir ve sonuçlara varabilir. Zekânın ergenlik çağına kadar dik bir eğri boyunca hızla geliştiği 15- 16 yaşlarında doruğa ulaştığı, sonrasında ise daha yatık bir eğri izleyerek 20 yaşına kadar yavaş bir gelişme gösterdiği kabul edilmektedir (Yavuzer, 1998: 268; Yörükoğlu, 1993: 49).

Genç, gerçek olaylar arasındaki ilişkileri kavrayabilir. Tümevarım ve tümdengelim yolları ile düşünebilme yeteneğini kazanır. Olayların sadece görünümlerine aldanmaz, daha arkadaki nedenlerini anlamaya çalışır. Esnek olan ergen düşüncesi bir problemin farklı çözümlerinin olabileceğini düşünür. Deyimler ve atasözlerinin kelimelerle ifade edilen anlamının ardında daha farklı bir anlam içerdiğini bilir. Teşbihleri, benzetmeleri kavrayabilir. Bir metnin ana fikrini kolaylıkla anlayabilir. Zihnin soyut düşünme düzeyine ulaşmasıyla çeşitli ideal düşünceler, inançlar ve değerler gelişmeye başlar (Arı ve ark., 2002: 60; Kulaksızoğlu, 2016: 138).

Piaget'in ortaya koyduğu bilişsel gelişim aşamaları dine uyarlandığı zaman, soyut (formel) işlem denen son aşama boyunca insanların dinin daha derin manalarını anlayabilme, din adına daha önceden öğrenmiş oldukları şeylerin gerçek değerini takdir edebilme ve din hakkındaki kendi kararlarını bağımsız bir şekilde verebilme konusunda daha kabiliyetli oldukları görülmektedir (Karaca, 2007: 34).

Elbette soyut düşünceye ulaşma her ergende aynı yaşlarda olamayabilir. Bazı yetişkinlerin dahi soyut düşüncenin gerektirdiği zihinsel özellikleri kazanamadıkları bildirilmektedir. Soyut düşünmeye ulaşma ile ergenin yaşadığı kültürel çevresi, ailesinin sosyo-ekonomik durumu ve zekâ seviyesi arasında

ilişkiler bulunmaktadır. Yine beyin gelişimi ile beslenme arasındaki ilişki de oldukça önemlidir (Gander ve Gardiner, 1993'den Akt. Kulaksızoğlu, 2016: 138).

1.2.3. Sosyal Gelişim

İnsanın dünyaya gelmesiyle başlayan birçok sosyal ve psikolojik ihtiyaçları ortaya çıkar. Tüm canlılarda görülen kendi türünden olanlarla bir arada olma ve yaşama dürtüsü de bu ihtiyaçlardan biridir. İnsanlar da diğer insanlarla bir arada yaşamak isterler ve çevreleriyle uyum içinde olma ihtiyacını hissederler, yani sosyal bir gelişime gereksinim duyarlar. Sosyal gelişme, “kişinin içinde yaşadığı toplum tarafından kabul edilebilir biçimde davranmayı öğrenme sürecidir” (Kulaksızoğlu, 2016: 82). Bu süreç hayatın ilk yıllarından itibaren başlar ve yaşam boyu devam eder. Kişi bu süreç içerisinde mutlu, huzurlu bir yaşam sürebilmek için ailesinden ve yakın çevresinden toplumsal normlara ve kültürel değerlere uygun olan birçok şey öğrenir. Toplumsal ilişkiler, İnsanlarla kurulan iletişim, değer yargıları, evlilik, çocuk yetiştirme, toplumsal ve bireysel sorunlarla başa çıkabilme vb. birçok yaşantı, kişinin sosyal gelişim sürecinde öğrendiği unsurlardır (Kavun, 2016).

Genç birey, içinde yaşadığı çağa ait olan duygu, düşünce, tutum, davranış ve eylem içinde olur. İçinde yaşadığı çağın temel özellikleri, duygusal coşku ve taşkınlık, hızlı kurulan ve bozulan ilişkiler, kolay etkilenme, toplum içinde sivrılme, ilgi çekme çabası şeklinde özetlenebilir (Köknal, 1979: 31). Ergen, sosyal gelişim sürecinde toplumda saygınlık (prestij) kazanmak ve statü sahibi olma ihtiyacı hisseder. Bireyin toplumsal uyumu büyük ölçüde bu ihtiyacının karşılanmasına bağlıdır. Bu sebeple ergenlik yılları bir anlamda, toplumsal gelişim ve uyum yılları olarak da nitelenebilir (Yavuzer, 1998: 276).

Sosyal gelişme ömür boyu devam eden bir süreçtir. İnsan büyüdükçe, yeni çevrelere girdikçe ve statüsü değiştikçe farklı tipte ilişkiler geliştirir. İnsanın sosyal yaşantısına bağlı olarak sosyal gelişimini ve toplumsal uyumunu etkileyen birçok faktör vardır. Çocuğun en büyük, ortanca, en küçük, tek çocuk olup olmadığı, ailenin büyüklüğü, kardeş sayısı, cinsiyeti, ailenin katıldığı sosyal deneyimlerin kalitesi, eve misafir gelişi, misafir ağırlama biçimi, ebeveynin evdeki çocuklardan misafire karşı takınmasını istediği tavır, ailenin kültürel seviyesi ve sosyo-ekonomik düzeyi çocuğun sosyalleşmesini ve topluma uymasını etkileyen belli

başlı faktörlerdir. Anne ve babanın çocuk yetiştirme tutumu, çocuğun sosyal gelişimini etkileyen başka bir faktördür. Anne ve babanın eşitlikçi ve demokratik davranması, otoriter ve baskıcı olması veya aşırı koruyucu bir tutum sergilemesi çocukların farklı sosyal tavırlar geliştirmelerine sebep olur (Kulaksızoğlu, 2016: 83-84).

Köknel'e (1979) göre kişiliğin toplumsal nitelik kazanmaya çalıştığı bu dönemde ergen, neye değer verip vermeyeceğini, amaç ve hedefinin ne olacağını, toplumdaki statüsünü belirleme çabasıdadır. Bu düşünceler içerisinde olan ergen kendisinin ideal gördüğü, onun gibi olmak istediği şahısları arayıp onlarla özdeşleşmeye çalışır. Aynı zamanda yetiştiği çevrenin, sosyo-kültürel ve ekonomik şartları doğrultusunda kişiliğini oluşturma çabasında olur. Kendi kişiliği ile toplum arasında ilişkilerini temellendiren sorumluluk ve özerklik arasında da denge kurmaya çalışır.

Ergenlik dönemindeki sosyal ve duygusal gelişimde özdeşleşme ve arkadaşlık iki önemli yönü oluşturur. Özdeşleşme, ergenlik dönemindeki bireyin kendini bulması ve tanımlaması, Erikson'un ifadesiyle benliğini oluşturma çabasıdır. Ergen özdeşleşme sürecinde değer ve görüşleri gözden geçirmiş ve kendi için en uygun bulduğu, genel yaşamını ve mesleksel amaçlarını da kapsayan bir özdeşleşmeye kendini adanmış ve bağlamıştır. Araştırmalara göre özdeşleşme 18-24 yaşları arasında gerçekleşmekte ve bireyden bireye değişen bir gelişim temposu göstermektedir. Bireyin en büyük bilişsel, duygusal gelişme gösterdiği ve her şeyi eleştirip, soruşturup kendine özgü bir dünya kurmaya çalıştığı bu çağda gencin ihtiyaç duyduğu güven duygusunun kaynağını arkadaşlık oluşturmaktadır. Her konuda dengesizlik gösteren genç, arkadaşlık konusunda denge içindedir (Cüceloğlu, 1993: 359-360).

Bu dönem kişiliğin toplumsal nitelik kazandığı bir dönemdir ve bu toplumsal uyum zamanla kazanılmaktadır. Arayış içinde olan genç, kim olduğunu, neye değer vereceğini, kime bağlanıp inanacağını, amacını bulmaya çalışır. Çevresinde, sürekli "onun gibi olmak" istediği kişiler arar. Böylece özdeşleşme yaparak kişiliğine biçim verir (Yavuzer, 1998: 277).

1.2.4. Ahlaki Gelişim

Ahlak, genel anlamda mutlak olarak iyi olduğu düşünülen ya da belli bir yaşam anlayışından kaynaklanan davranış kuralları bütünüdür. Bir kimsenin iyi niteliklerini ya da kişiliğini ifade eden tutum ve davranışlar bütünü olarak da açıklanmaktadır (Cevizci, 1999: 17).

Genel bir görüşe göre ahlak gelişimi bilişsel ve sosyal gelişim arasında yer alan bir gelişim dönemidir. Ancak bazı psikologlar ahlak gelişimini sosyal gelişimin bir alt boyutu olarak da kabul ederler (Aydın, 2003: 244).

Psikolojide ahlaklı davranışın ortaya çıkışı ile ilgili üç temel kuram vardır. Bunlar; Psikanalitik kuram, öğrenme kuramı ve zihinsel ahlak gelişimi kuramıdır (Kulaksızoğlu, 2016: 99). Zihinsel gelişmeye paralel olarak ahlak anlayışında da çocukluktan gençliğe doğru belli basamaklardan geçen bir gelişme görülmektedir (Yörükoğlu, 1993: 51). Ahlaki muhakemeye ilgili çalışmaları bilişsel evre modeliyle tanıştıran ilk psikolog olan Piaget, çocukların “ahlaki gerçekçilik” ve “ahlaki bağımsızlık” olmak üzere iki ahlaki muhakeme evresinden geçtiklerini öne sürmektedir. Piaget’in öğrencisi olan ve ondan oldukça etkilenen eğitimci ve psikolog Kohlberg, Piaget’nin zihinsel ve ahlaki gelişim modellerini temele alarak ahlaki muhakeme gelişimiyle ilgili etkili bir teori geliştirmiştir. Kohlberg, insanların ahlaki bakımdan bir gelişme içinde olduğunu, bu gelişmenin yaşa ve zihni olgunluğa bağlı olarak aşama aşama gerçekleştiğini belirtmektedir. Üç temel aşamadan oluşan bu teorideki aşamalar, değişmez karakterde, ardışık, hiyerarşik ve evrensel özelliklere sahiptir (Kulaksızoğlu, 2016: 100-101; Karaca, 2007: 72-74).

Kohlberg’in ahlaki gelişim teorisi üç aşamadan oluşmaktadır:

1- Gelenek Öncesi Düzey (İlk Çocukluk): Bu dönem okul öncesi döneme denk gelmektedir. Gücü kendinden fazla olan otoriteye boyun eğme ve cezalandırılmaktan korkma en tipik özelliğidir. Çocuk kendine acı veren ve kötü olan her şeyi kötü, kendi için iyi olan her şeyi ise iyi olarak algılar. Ahlaki muhakemede vurgunun dış kontrol üzerinde olduğu düzeydir. İtaat ve faydacı davranma yönelimi vardır.

2- Geleneksel Düzey (Son Çocukluk- İlk Ergenlik): Bu aşama okul çağıyla başlayarak ergenliğin başlangıcına kadar devam eder. Somut düşünce yeteneğinin gelişmesiyle birlikte çocuk toplumun doğru, yanlış, iyi, kötü kavramlarını öğrenir.

Ancak bu evrede çocuk, yanlış ve kötü olandan ceza getirdiği için kaçınmakta; doğru ve iyi olanı da kazançla sonuçlandığı için benimsemektedir. Çocuk, ailesinin, arkadaşlarının ve komşularının kendisiyle ilgili beklentilerini yerine getirmesi ve onların onayını alması gerektiğine inanır. Aslında doğru, yanlış, iyi, kötü kavramlarını özümseyememiş ve içine sindirememiştir. Bireylerin temel güdüsü, grup tarafından kabul görmek ve toplumsal düzeni korumaktır. Ahlaki muhakemede vurgunun başkalarını memnun etmek ve standartları devam ettirmek üzerine olduğu bir düzeydir.

3- Gelenek Sonrası Düzey (Son Ergenlik-+): Bu aşama ergenlik dönemiyle başlayıp ömür boyu devam eder. Ergenlik döneminin başlangıcında soyut ve mantıklı düşüncenin başlamasıyla ahlâk değeri siyah-beyaz gibi görülmez olur. Genç, işlenen bir suçta kişinin niyetine göre değişik yargılara varabilir. Bu suçun bilerek mi, yoksa bilmeyerek mi yapıldığına bakar. Bu aşamada doğru, yanlış yargısı değerler üzerine kuruludur ve tamamen içselleştirilmiş standartlar üzerine kuruludur. Kurallar, doğru ve iyi kavramları, ortak değer yargıları gencin üst benliğinin bir parçası olur. Daha sonraki aşamada ise genç, ahlak değerlerinin yere, zamana ve koşullara göre değişebildiğini, bunların göreceli olduğunu kavrar (Çileli, 1986: 59; Karaca, 2007: 74-81).

Gençlerin toplum içerisinde yer edinebilmeleri, kabul görmeleri ve sonraki gelişim dönemine daha rahat ve uyumlu geçebilmeleri için ahlak ve değer kazanımı, özellikle ergenlik döneminde kritik bir öneme sahiptir (Bonnidell, 2000).

Ergenlik dönemi gencin eğitime en çok gereksinim duyulduğu bir dönemdir. Ancak bu eğitimi onu cezalandırarak, yererek ya da ona sürekli öğüt vererek yapmak genç tarafından hoş karşılanmayacaktır. Bunun için gençlere rehberlik edecek davranışlar sergilemek gerekmektedir. Yani, öğüt verme yerine iyilikle yardım etmek, doğru yolu somut örneklerden yararlanarak göstermek gerekmektedir. Esasen bu dönemde gençlerin hiç katlanamadıkları şeylerden biri de öğüt dinlemektir (Binbaşoğlu, 1990: 201). Yörükoğlu'na (1993) göre, bu dönemde gençlerin derslere ilgisi azalma eğiliminde olur, çalışma düzeni bozulur, farklı istekleri artar. Gençler kendisine tanınan hakları yetersiz bulur, evde uygulanan kuralların katı olduğundan ve çokluğundan yakınıp, ana-baba uyarılarına

fazla tepki gösterir, dağınık ve savruk olur, yeme istekleri artar, fiziğe, giyime ve süse düşkünlük gösterir.

Ergenlik döneminde bazı temel problemler yaşanabilmektedir. Genç ile ailesi arasında değerler çatışması yaşanır. Aile kendi değer ve yaşantılarını çocuğa dayatmak isterken, genç de bilerek veya bilmeyerek bunlara karşı çıkar. Zira bu dönem bağımsızlık ve otoritelere başkaldırmanın yoğun bir şekilde yaşandığı bir dönemdir. Gençler, anne babalarının davranışlarını yeniden değerlendirmeye başlarlar. Onların doğru dediklerinin her zaman geçerli olmadığını görürler, tutarsız davranışları daha iyi ayırt edip, çelişkileri sezip, tartışmaya girer, eleştirirler. Genç bu davranışı yaparken kendine özgü bir ahlak anlayışı, tutarlı bir değer sistemi oluşturmaya çalışır (Yörükoğlu, 1993: 52-54). Anne babalar ergen çocuklarının daha olgun davranmasını isterler, ancak bir yetişkinin sahip olduğu ayrıcalığı onlara tanımazlar. Ergenler de hiçbir sorumluluk almadan yetişkinlerin sahip olduğu ayrıcalığa erişmek isterler. Ergenin bu dönemde kendisi hiç eleştiriye gelemeyen anne babasını yerli yersiz eleştirmesi, beğenileriyle alay etmesi, düşüncelerini eskimiş bulması ve onlara başkalarının anne babasını örnek göstermesi, inançlarını kuşkuyla karşılaması tamamen onlardan daha farklı düşünebildiğini göstermek için yapılan hatalı davranışlardır. Anne baba ise bu durum karşısında yaşadıkları şaşkınlıkla birlikte katı disiplin kurallarını devreye sokarak bu duruma müdahale etmek isterler. Bu da ergen-aile ilişkisini zora sokabilmektedir (Yörükoğlu, 1993: 135-137).

Ergenliğin son yıllarında ise birey, ahlâkî bakımdan da “olgun” hale gelir, bütün insanlığın uyması gereken ahlaki prensiplere göre davranmaya yönelir. İnsanlar araç değil, amaçlılar ve adalet, eşitlik ve başka insanların haklarını korumak gibi ahlaki prensipler oldukça önem kazanır. Bu halde olan birey, çevresine etkin uyumda bulunabilecek bir yetenek kazanır. Böyle bir kimse çevreye uyumda, hem kendisi bir rahatlık içinde bulunur, hem de çevredeki onunkı davranışlarını beğenirler. Genç, davranışlarını hem kendi isteğine hem de başkalarının isteklerine göre düzenleyebilir, kendi anlayışına uygun olmayan çevresel davranışları anlayışla karşılayabilir (Binbaşoğlu, 1990: 210; Kulaksızoğlu, 2016: 103).

1.2.5. Dini Gelişim

İnsanın hayatında ergenlik, en çok dikkat çeken dönemlerden biridir. Kronolojik yaş olarak sınırları 12-13 ile 18 olarak bilinen, bazen üst sınırın 20-22 yaşlarına kadar uzadığı bu çalkantılı, fırtınalı dönem, fizyolojik, biyolojik, sosyal ve özellikle psikolojik boyutlarıyla dikkat çekmektedir. Ergen, bir taraftan fizyolojik, sosyal, duygusal, düşünsel ve davranışsal değişim ve gelişmeler yaşarken, diğer taraftan sorgulayan, eleştiren, itiraz eden, başkaldıran, isyan eden sert tutumuyla dikkat çeker. Bu fırtınalı gelgit durumlarının yanı sıra ergen, aynı zamanda arkadaş canlısı ve sıcakkanlı bir dost olmayı da isteyen bir bireydir. Bütün bu değişimler gencin dinsel duyuş, düşünüş ve yaşayışını da etkilemektedir (Kayıklık, 2015: 97).

Köse ve Ayten'e (2013) göre ergenlik dönemi (13-20 yaş), dindarlık açısından bir tür çocukluk döneminde öğrenilenleri ergenin kendine yüklediği dönemdir. Bu dönemde ergenin, çocukluk döneminde sorgulamadan kabul ettiği ve doğruluğuna inandığı ilkeleri içselleştirdiği ve yetişkinliğe hazırlandığı bir geçiş dönemidir.

Gündüz'e (2014) göre gençlik dönemi, çocukluk döneminin bir takım sınırlılıklarından kurtulma, dine ve dünya hayatına ait bazı görev ve sorumlulukları üstlenme zamanıdır. Özellikle İslam dini açısından buluğ ile başlayan bu dönem dini sorumluluğun başlama dönemidir.

Hökelekli (2008) ergenlik döneminde dindarlığın gelişim aşamalarını beş safhada ele almaktadır. Kula (2001) ise bu safhayı üç aşama ile sınırlandırmaktadır. Kula'nın sınıflandırmasına göre ergenlikte dini gelişim, kendi içindeki süreci açısından dini şuurun uyanışı, dini bunalım ve şüpheler ve dini tutumların belirginleşmesi şeklinde üç safhada ele alınabilir.

1.2.5.1. Dini Şuurun Uyanışı (12-14 yaş)

Ergenlik dönemindeki fiziksel ve ruhsal değişme ve gelişmelere paralel olarak dini gelişimde de bir canlanma olur. 12-13 yaşları arasında soyut düşünme kabiliyeti gelişmeye başlamasıyla ergenin zihin ve düşünce hayatı gerek derinlik gerekse de genişlik yönünden büyük bir kapasite kazanır. Ergende okulun ve toplum kültürü çerçevesindeki tecrübelerin etkisiyle etrafındaki olayları tetkik etme, her şeyin hakikatini anlama, olayları tahlil etme ve üst seviyede genellemeler

yapma becerisi meydana gelir. Bu gelişme ergenin tabiatüstü dini, metafizik konuları düşünmesini de sağlar. Böylece çocukluk döneminde, derinine nüfuz edilmeden, tam anlamıyla özümsemeden oluşmuş olan dini inancın yerini ergenlikte, şuurlu bir dini inanç gelişimi almaya başlar. Yine bu dönemde ergenin duygu ve heyecan hayatındaki gelişmelerin de ayrı bir önemi vardır. Ergenin duygu hassasiyeti ve kapasitesi zirveye ulaşır. Ergende oluşan şaşkınlık ve kararsızlık halinde dini inanç ve değerler onun için daha bir önem kazanabilir (Kula, 2001: 50-51; Gündüz, 2014: 70; Hökelekli, 2008: 267-268).

Bu dönemde yani 12-14 yaşlarındaki gençlerin yüksek bir dini inanç ve faaliyet seviyesine sahip oldukları kabul edilmektedir. Buna rağmen adolesan döneminin sonu, yetişkinliğin öncesine doğru, dini faaliyet ve inançlarda düşüş gözlemlenir (akt. Mehmedoğlu, 2004: 90).

12-13 yaşındaki ergende Allah tasavvuru iyice ruhanileşmiştir. Gelişim psikologlarına göre, normal zekâ gelişim düzeyindeki çocuklarda Allah tasavvuru 14-15 yaşlarına doğru maddi içeriğini kaybedip ruhani bir nitelik kazanır. Ancak düşünce ve akıl yürütme ile Allah'ı kavramaya çalışma denemeleri henüz tam olarak başarıya ulaşmamıştır. Bu yaşlarda şuurlu bir şekilde anlaşılan ve kavranmaya çalışılan dini hayat bu yaşlardan sonra artık büyüklerdeki gibi bir din anlayışına dönüşmeye başlar. Dolayısıyla bu dönem “dini uyanış ve gelişim” dönemi olarak da nitelendirilebilir (Hökelekli, 2008: 269; Kula, 2001: 52; Gündüz, 2014: 71).

1.2.5.2. Dini Bunalım ve Şüpheler (14-18 yaş)

Ergenlik dönemi her yönden çeşitli bunalım ve çatışmaların yaşandığı bir dönem olduğu için dini gelişim açısından da ergenin birtakım dini bunalım ve şüphelerle karşılaşması söz konusu olmaktadır. Bu dini gelişim sürecinde ergenin içinde bulunduğu dini kültür ve geleneğin etkisi oldukça önemlidir. Ayrıca gencin dini duygularının gelişmesinde çevre, anne baba, arkadaş, köy veya mahalle çevresi, tabiat olayları, okuduğu çeşitli dersler ve kitaplar, öğretmenlerin ve ibadet ortamlarında topluca yerine getirilen tekbir ve âmin seslerinin de önemli etkisi olur (Hökelekli, 2008: 270; Peker, 2014: 172).

Zihinsel gelişim süreci, din dâhil düşüncenin her alanını etkiler. Zihin gelişimiyle birlikte artan düşünme faaliyeti, ergende “bağımsızlık ve güçlülük”

duygusunun uyanmasına yol açar ve ergen bu dönemde artık kendisini yetişkinlerin seviyesinde hissetmeye başlar. Bağımsızlık duygusunun uyanmasıyla birlikte ergen anne babasının yanı sıra her türlü otoriteye karşı tenkit etme ve isyankâr bir eğilim içinde olur. Anne babasıyla ilişkileri çatışmalı bir durum almaya başlar ve bu durum ergende dini bunalımın da başlangıcını oluşturur. Okulun ve arkadaşların etkisi, anne babanın etkisinin önüne geçer. Farklı inanç ve düşüncelere sahip kişilerin varlığı, ergeni kendi inanç ve değerlerini yakından incelemeye ve sıkı bir şekilde gözden geçirmeye zorlar. Bu süreçte genç dini inançlarının anlamını ve dini gerçeklerin içeriğini de zihinsel olarak anlamak ve bunları yaşadığı hayatla ilişkilendirmek ister. Dinin bazı noktalarına çok daha şiddetle sarılırken bazı noktalar hakkında da şüphe etmeye başlar. Şüpheler önce ibadet şekilleri üzerinde yoğunlaşır. Mesela camiye gitmek, beş vakit namaz kılmak, anlamadığı dilden Kur'an okuyup dua etmek, orucun ağır çalışma şartlarında da tutulması gibi birçok ibadet şekliyle ilgili gencin şüpheli ve itirazcı yaklaşımları olabilir. Daha sonraları Allah'ın ve insanın mahiyeti, günah, ölümden sonra hayat, kaza ve kader gibi dinin muhtevasıyla ilgili konulardan şüphe etmeye başlar. Yapılan araştırmalara göre bu dönemde kızlar erkeklere göre daha az şüpheli olmaktadır (Gündüz, 2014: 71; Hökelekli, 2008: 270-271; Peker, 2014: 172-173).

Ergenlik döneminde yaşanan temel çatışma konularından biri de cinselliktir. Ergenlik, cinsellik duygusunun uyandığı ve geliştiği bir dönemdir. Bu cinsel uyanışla birlikte toplumdaki sosyal ve ekonomik zaruretlerin cinsel istekleri tahrik edici sosyal ve ticari faaliyetlerin oldukça yaygınlık kazanmış olması, gencin çatışmalarını çoğu kere bunalıma dönüştürür. Dinlerin ilgili dürtünün karşılanmasını evlilik şartına bağlaması ve aksi davranışları günah olarak değerlendirmesi ise ergeni çatışmayla karşı karşıya getirir. Dolayısıyla inancına uygun hareket etmeyen gençlerde dini ve cinsi eğilimleri arasındaki çatışmadan doğan suçluluk ve günahkârlık duygusu hâkim olur ve bu durum onları rahatsız eder. Gençler yaşadıkları suçluluk ve günahkârlık duygularını hafifletmek amacıyla dini inkâr etme ve bu şekilde rahatlama yolunu tercih edebilir. Esasen sağlıklı bir dini gelişim gösteren gençlerin geçici olan bunalım ve kararsızlık devresinden sonra, dini inanç ve değerleri bilinçli bir şekilde yeniden keşfedip onlara daha sıkı

sarılımları sıklıkla karşılaşılan durumlardandır (Kula, 2001: 55; Gündüz, 2014; 71-73; Karaca, 2015: 174-175).

Hökelekli (2008), ergenlerin yaşadıkları dini şüphe ve çatışmaların iki temel özelliğinden bahsetmektedir. Birincisi, bunlar son derece duygusaldırlar; ikincisi, genelde başka sahalardaki uyumsuzluk ve çatışmalardan kaynaklanmaktadır. Din, şüphe, suçluluk ve günahkârlık duygusunu kontrol etme ve yatıştırma hususunda ergene büyük destek sağlayabilmektedir. İçinde bulundukları bu dönemin sonuna doğru duygu ve heyecan hayatının olgunlaşmaya başlaması ve ergenlik bunalımının yatışmasına bağlı olarak, 17-18 yaşlarına doğru iman şüphelerinin de yatıştığını görmek mümkündür. Dini çatışma ve şüpheler eğer daha ileri yaşlara kadar devam ederse, bu ciddi bir duruma işaretir ve bu durum genellikle duygusal değil, fikri olmaktadır.

1.2.5.3. Dini Tutumların Belirginleşmesi (18-21 yaş)

Ergenliğin son döneminde genel olarak dini bunalım, şüphe ve kararsızlıklar yatışır ve durulmaya başlar. Zihni ve duygusal olgunluğa ulaşmış olan genç artık din konusunda kendi tutumunu belirleyebilecek durumdadır. Dini anlama, tenkit etme, isyan etme şeklinde ortaya çıkan çatışmalar, kararsızlıklar yerini gencin dine yeniden dönüşüne ve dini tutumlarının belirginleşmesine bırakır. Böylece gencin bunalımlı dönemi geride kalmış olur, din ile ilgili kesin tercih ve kararları ortaya açıkça çıkmaya başlar. Gençlerin bir bölümü de ergenliğin bu son döneminde dini bilgilerle yeni oluşan kendi bilgilerini bağdaştıramama sonucunda dini tamamen veya kısmen reddederek ilgisiz, dinsiz veya bilinemezci (agnostik) olabilirler (Hökelekli, 2008: 280-281; Kula, 2001: 55-56).

Hökelekli (2008) ve Kula (2001) ergenliğin her açıdan geçici bir dönem olduğunu, inançla ilgili şüphe ve çatışmaların bu dönemde yatışarak bir sonuca ulaştığını ifade etmektedir. Ancak yapılan bazı çalışmalar da dinin etkisinde tam tersi bir azalmanın son ergenlikte ve özellikle de üniversiteye devam eden ergenlerde ortaya çıktığını göstermektedir. Üniversiteye devam etmenin gençlerin dinsel inançlarını oldukça olumsuz etkilediği sonucu aktarılmaktadır. Bu nedenle son ergenlik, bireylerin kendi değer ve inançlarını yeniden inceleyip değerlendirdikleri bir dönem olarak görülmektedir (Steinberg, 2007: 361). Ancak ergenliği sağlıklı bir şekilde geçiren gençlerin yetişkinliğe doğru ilerledikçe

ebeveynlerin dinini takip etme ya da en azından onlara saygı gösterme tutumu gelişecek, bencil duygularını terk etmeye ve sosyal uyumunu gerçekleştirmeye, toplumla bütünleşmeye başlaması da kolay olacaktır (Şentürk, 1995).

Özetle gençlik kimlik arayışının ve benlik oluşumunun yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemde genç, kendisini “ben neyim, kimim, niçin varım, yaşamın gayesi nedir?” şeklindeki soruların gizli bir etkisi altında hisseder. Çünkü insan düşünen bir varlıktır. İnsanın bu sorgulama ve anlamlandırma çabasında din, “ben” ile “O” yani ilahi olan ile arasında cereyan eden ilişkide bu soruların cevabının bulunmasında önemli bir etkiye sahiptir. İnsan ergenlikte “ben neyim? Kimim?” türü sorular sormaya başlamasıyla önce kendini tanımakla işe başlar, sonra ilahi olana yani O’na yönelir. Genç “kendinden öte”, başka dünyalara doğru bir yolculuğa pencere aralar ve böylece dini uyanış denen hadise de ortaya çıkar ve bu uyanışa paralel olarak, ahlaki gelişimin özellikle tecrübi boyutta temelleri de görülmeye başlar (Gündüz, 2014: 74-75).

1.3. DİNDARLIK

1.3.1. Din ve Dindarlık Nedir?

Din tanımının felsefe, psikoloji, sosyoloji, dinler tarihi, teoloji disiplinleri içerisinde farklı şekillerde tanımlarının yapıldığı görülmektedir (Sezen, 1998: 30).

Din sözlükte, “Tanrı’ya, doğaüstü güçlere, çeşitli kutsal varlıklara inanmayı ve tapınmayı sistemleştiren bir kurum, inanılıp çok bağlanılan düşünce, inanç veya ülkü” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2011: 668-669). Diğer bir tanımda ise, “Allah tarafından konulan ve Allah’ın vazifelendirdiği peygamberler vasıtasıyla akıl sahibi insanlara tebliğ edilen, onlara dünya ve ahirette saadet yollarını gösteren sistem, İslam” olarak tarif edilmektedir (Doğan, 2011: 393).

Ozankaya (1975: 34) ise dini; “İnsanların anlayamadıkları, karşısında güçsüz kaldıkları doğa ve toplum olaylarını, tasarladıkları doğaüstü, gizemsel nitelikli güçlerle açıklamaya yönelmeleri olgusu” olarak açıklamaktadır.

Din kelimesinin, Latince “Religare” ve “Religio” kelimelerinden geldiği düşünülmektedir. Buna göre birinci kelime “bağlamak” ikincisi ise “ibadet” anlamına gelmektedir. Dolayısıyla din, Tanrı’ya yapılan ibadet anlamını taşımakla birlikte kutsalın bir ifadesidir (Aydın, 2005: 165).

Psikolojide din, “İnsan davranışına yön, yaşama anlam veren kutsal veya doğaüstü bir (veya birden çok) güç ve yaratıcı kavramına dayanan bir inançlar, semboller ve törenler sistemi” olarak tanımlanmaktadır. Belirtilen bu sistem kurumsal olabileceği gibi kişisel de olabilir (Budak, 2003: 213).

Din kelimesinin, birtakım başka anlamlarının yanı sıra, gerek Batı dillerinde ve gerekse Arapça’da, ana teması itibariyle daha çok bir “bağlanma”ya ve bir “yol”a işaret edecek şekilde kullanılmakta olduğu ifade edilmektedir (Mehmedoğlu, 2013: 177).

Kant dini, “ödevlerimizin Tanrı buyruğu olarak kabul edilmesi” diye tarif eder (Birand, 1959: 127). Emile Durkheim’a göre dinin tanımı, “kutsala inanan ve manevi bir birlik meydana getiren topluluğun belirli tören ve tapınmaları” şeklindedir (Taplamacıoğlu, 1975: 66).

Jung’a göre din “insana özgü içgüdüsel bir tutumdur ve bunun kendini gösterme biçimlerini tüm insanlık tarihi boyunca izlemek mümkündür. Dinin belirgin amacı ruhsal dengeyi muhafaza etmektir”. (Jung, 1999: 62).

Fromm’a göre din, “bir grup tarafından paylaşılan (kabul edilen) ve o grup bireylerine kendilerini adayabilecekleri bir hedef (nesne) sunan ve de onlara ortak bir davranış biçimi veren bir sistemdir.” (Fromm, 1996: 45-46).

Din, hem toplumsal hem de bireysel açıdan oldukça geniş bir çerçevede bir işleve sahiptir. İnsanların iç dünyalarındaki davranış ve uyumlarına yön vermekte ve şeklini belirlemekte, denge sağlayıcı rolüyle hayatı anlamlandırmada güçlü bir olgudur. Bu önemi sebebiyle her dönemde bilim adamlarının ve düşünürlerin ilgisini çekmiştir (Sarıkcıoğlu, 1999: 19). Yeryüzünde din ile bir şekilde teması olmayan bir insan bulmak imkânsız gibidir. Bu ilişki neticesinde her din, inananlarının hem birey hem de toplumsal yapısını büyük oranda etkilemektedir. Dinin çok yönlü ve karmaşık bir yapıya sahip olması, onun tam ve eksiksiz bir tanımının yapılmasını zorlaştırmıştır (Kızılgöçer, 2011: 79). Dinin, konusu ve alanı itibariyle soyut bir kavram olması, onun tanımlanması ve anlaşılmasında bir kısım farklı yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Din psikologları tarafından yapılan tarifler incelendiğinde, her bir araştırmacının din olgusunu bir tarafından tuttuğunu görmek mümkündür. Dolayısıyla, tüm özellikleri içinde barındıran ve herkesin üzerinde uzlaştığı bir tanım bulmak mümkün değildir. Çeşitli inanç ve

geleneklere sahip araştırmacıların dini, kendi inanış ve algılamalarına uygun olarak tanımlama girişimleri bunun sebeplerinden biri olabilir (Turan, 2009: 100).

Din ve dindarlık kavramları birbirinden farklı anlamlar içermektedir. Çeşitli disiplinler hem kendi içlerinde hem de diğer disiplinlerden bağımsız olarak bu kavramları tanımlamışlardır (Mehmedoğlu, 2004: 30). Dinin çok yönlü ve karmaşık bir yapıya sahip olmasından dolayı tam bir tarifinin yapılamamasındaki problem dindarlığın tanımı için de geçerli olmaktadır. Dindarlık esasen izafi bir kavram olması sebebiyle din ile dini davranış tanımlamalarından bağımsız olarak ele alınamamaktadır. Bu tanımlar, dinin özüne ve dini algılayana göre farklılık gösterebildiği gibi, dini yorumlayanın bakış açısına göre de farklılık gösterebilmektedir.

Her din, kendi içerisinde farklı bir ibadet ve inanç yapısına sahiptir. Bir kişinin dindar olduğuna dair yapılan vurguda, o kişinin kendi inanç alanı içindeki bireysel gerçekliği göz önüne alınmaktadır. Birey, içsel olarak tecrübe ettiği İlahî olana bağlılığı, gündelik hayatın her alanında dışa yansımalarını göstermektedir. İnsanlar, dindarlığı farklı şekillerde algılamakta ve farklı şekillerde tanımlamaktadır. Dolayısıyla din gibi dindarlık kavramının da nasıl kullanılıp tanımlanacağı hakkında tam bir mutabakat söz konusu değildir (Kızılgeçit, 2011: 84).

Dindar sözlükte, “din inancı güçlü, din kurallarına bağlı kimse, mütedeyyin” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011: 670).

Dindarlık, “dinin yapılmasını emrettiklerini yapma, yasaklarından kaçınma hali, mütedeyyinlik” (Doğan, 2011: 395), yani dinin insan hayatına nüfuz derecesi anlamına gelecek şekilde tanımlanmaktadır. Başka bir tanımlamada, insan ile Yüce Varlık arasındaki manevi bağlantıya “inanç”, bu bağlantı çerçevesinde oluşan ilişkiler bütününe “din”, bunların bireysel ve toplumsal hayata yansımalarına ise “dindarlık” denir şeklindedir (bk. Kızılgeçit, 2011: 86).

Sosyal bilimciler toplumsal konuları araştırırken dindarlığa oldukça büyük bir önem vermişlerdir. Bununla birlikte dindarlık kavramının nasıl tanımlanıp kullanılacağı hakkında tam bir mutabakat sağlanamamıştır. Çünkü “ne tür bir hadisenin din olarak adlandırılabilirliği” konusunda henüz anlaşmaya varılamamıştır. Daha da mühimi insanların dinleri, farklı değerlere ve davranışlara verdikleri öneme ve boyutlarına göre büyük ölçüde değişmektedir (el-Halife, 1994:

12). Din insanın kendisi dışındaki çevrenin alışkanlıklarından veya nesilden nesile aktarılan temel ilkelerle yaşayan objektif bir gerçeklik iken dindarlık, dinin subjektif yaşantı halidir (Draz,: 4'dan akt: Ayten, 2004: 43).

Max Scheler'e göre dindar insan (homo religious), "Allah'ın onun gönlünde ve davranışlarında olduğu, kendi manevi kişiliği ile ruhları dönüştüren, yeni yollardan Allah'ın kelamını sükûn bulmuş ve teslim olmuş kalplere ilham edebilen kişidir." (Scheler, 1960: 127'den akt: Mehmedoğlu, 2004: 30). James'e göre dindarlık, yüce ve üstün bir varlığın, davranış ve fiillerimizi gözetlediği yolundaki duygudan kaynaklanır. Bu duygunun derecesi de kişinin dindarlığının göstergesi olmaktadır (James, 1981: 310'dan akt: Mehmedoğlu, 2004: 32).

Dindarlık kavramı, geniş inanç ve uygulama şekillerini kapsayan çok boyutlu bir kavramdır. Bireyin ideallerinin ve davranışlarının birbirine bağlı bulunduğu faraziyesine dayanır. Bu kavramın İslam Dini'yle bağlantılı açık bir tanımının yapılabilmesi, ferdi inanç boyutunun ve bu boyutun derecesini vurgulayan davranış boyutunun dikkate alınmasını gerektirir. Çünkü İslam bir doktrin ve hukuk olarak bir Müslüman'ın hayatının her anına hüküm ve nüfuz eder. Dindarlığın bütün normal günlük faaliyetlerde yansıtılması gerekir, çünkü bu faaliyetler kabul edilebilir davranış sınırlarıyla belirlenir. Bu sebeple dindarlık ibadet, inanç ve uygulamaların bütün yönlerini eşit olarak kapsamak zorundadır (el-Halife, 1994: 12; Mehmedoğlu, 2004: 36).

Din, hayatın bir bütün olarak kavranmasını sağlayarak varoluşun tümü hakkında insana bilgi verir. Böylece bilim dünyası tarafından cevaplanamayan birçok soru, dinde cevap bulur. Dindar insan, inandığı dine göre, yaşadığı felaketler, acılar ve ölüm gibi zor durumları bile sakin, iyimser bir şekilde karşılar ve dayanmaya çalışır. Bu tür yaşantıları kabul edilebilir bir unsur olarak yorumlar (Bahadır, 2011: 147).

Dindarlık, "dinin insan hayatına nüfuz derecesi" şeklinde de tanımlanabilir. Kelimenin önüne herhangi olumsuz ya da değer düşürücü bir sıfat eklenmeksizin, genel olarak, bir kimsenin dindar olduğunun vurgulanması, onun dini içselleştirdiği; dinî emir, tavsiye ve yasaklara bireysel düzlemde uyduğu; dini, gündelik hayatında toplumsal denetleyici olarak kabul ettiği ve kendi yaşayışının bir göstergesi haline getirdiği anlamına gelir. Dindar kişi, her türlü davranışında

dinî saiklerin etkisi altında bulunduğu için Tanrı ya da kutsalla kurulan ilişkiler, onun bütün dünyevi ilişkilerinin merkezini oluşturur (Kurt, 2009: 2).

Geniş inanç ve uygulama şekillerini içine alan ve çok boyutlu bir kavram olan dindarlığın olgunluk aşamasında, giderek Allah'a doğru yükselmek, O'nun varlığına her adıma daha fazla katılmak ve her şeyin ötesinde Allah'ta var olmak vardır (Kımtır, 2012: 126). Özetle dindarlık nihai gerçek, kutsal varlık veya kutsal nesne ile bireyin ilişkisini ifade etmesi, sürdürmesi, dönüştürmesi ya da özdeşim kurmayı aramasından kaynaklanan duygular, düşünceler, davranışlar ve yaşantılar olarak tanımlanabilir (Hill, Pargament, Hood, vd. den akt. Cırhinlioğlu, 2014: 59).

Din psikolojisinde dindarlık, kişilik ve davranışın çeşitli görünüşleri içerisinde bireysel farklılıklara işaret eden önemli bir sosyo-kültürel faktör olarak nitelendirilmiştir. Din psikologları dindarlık tanımlarında ve dindarlığı ele alış biçimlerinde az çok birbirinden farklı yaklaşımlar ortaya koymuşlardır. Dindarlık, geniş inanç ve uygulama şekillerini kapsayan çok boyutlu bir kavramdır (Mehmedoğlu, 2013).

1.3.2. Dindarlığın Boyutları

Din, bireylerin inanç, duygu, bilgi ve davranışlarını kapsadığından dolayı çok boyutludur. Dinin çok boyutlu olması da onu incelenebilir ve ölçülebilir kılmaktadır (Paloutzian, 1996: 13'den akt: Gürses, 2010: 24). İnsanların dini algılamaları ve algıladıklarını hayata geçirmeleri birbirinden farklı olmaktadır. Ayrıca dindarlık kavramı din kavramının algılanış biçimiyle yakından ilişkili olması yönüyle din kavramı gibi, çeşitli şekillerde tanımlanmış, tipleştirilmiş ve bu noktada farklı yaklaşımlar söz konusu olmuştur (Kızılgeçit, 2011: 86).

Kutsal kitabımız Kur'an-ı Kerim'e bakıldığında dindarlık bakımından insanların mü'min, münafık ve kâfir olmak üzere üç ana tipe ayrıldığı görülmektedir. Yine İslam tasavvuf geleneğindeki yedi nefis mertebesi de (nefs-i emmâre, nefs-i levvâme, nefs-i mülhime, nefs-i mutmainne, nefs-i râziye, nefs-i marziyye ve nefs-i kâmile) dinsel yaşayışın aşamaları olarak değerlendirilebilmektedir. Bununla birlikte Gazzali gibi İslam bilginlerinin bazı tasnifleri de dinsel yaşayış aşamaları olarak değerlendirilebilir (Aydın, 1987: 16).

Batılı sosyologlar önceleri dindarlığın boyutlarını belirlemek için kiliseye gitme sıklığı gibi tek boyutlu göstergeler kullanmış, fakat gelen eleştiriler bu tek

boyutlu yaklaşımın yetersizliğini göstermiştir. Bu durumu gidermek için çeşitli dindarlık boyutlarının tespitine ilişkin girişimler ortaya çıkmıştır. Bu girişimlerden ilki Fichter'e aittir. Ona göre insanlar (Katolikler), “gerçek dindar, şekilci, kenarda ve kapalı” dindar olmak üzere farklı boyutta sınıflandırılabilir. Daha sonra Lenski, dindarlığın dört boyutunu birbirinden ayırır: “Zühd, öğreti, ayinsel davranış ve dini gruplar olarak formel organizasyon.”. Luckmann da dörtlü bir ayırım yapmıştır: “Ayinlere katılma, kiliseyle sübjektif özdeşleşme, ortodoksi, ritüel olmayan kilise faaliyetlerine katılma.” (Mehmedoğlu, 2004: 27).

Din, tabiatüstü ile ilişkiye dayalı olarak dünyanın ve hayatın bütün yönlerini birleştirmeye yönelir. Dindar insan bu canlı ilişki ve yaşayış bütünlüğüne kişiliğinin her yönüyle katılır. Böylece dini yaşayış insanın bütün boyutlarını kuşatır. Kişinin yaşadığı dini hayat derinlemesine, genişlemesine ve uzunlamasına (boylamsal) olmak üzere üç boyutta incelenmektedir (Hökelekli, 2008: 73-74).

1.3.2.1. Dindarlığın Derinlemesine Boyutları

İlk kez Gordon Allport tarafından dindarlık, dışgüdümlü ve içgüdümlü olmak üzere iki boyuta ayrılmıştır ve bu kavramları çerçeveli bir şekilde tanımlamıştır. Bireylerin dini hangi motivasyonla yaşadıkları üzerinde durmuş ve dindarlığın *neliği* kadar *nasıllığının* da önemli olduğunu vurgulamıştır. Allport'un dindarlık ölçeği din ve psikoloji alanında yapılan araştırmalara kalıcı katkılar sağlamıştır (Gürses, 2010: 25; Köse ve Ayten, 2013: 115).

1.3.2.1.1. İç Güdümlü Dindarlık

İçgüdümlü yönelime sahip insanlar en hâkim motivasyonlarını dinde bulurlar. Diğer ihtiyaçları önemli ve zaruri olsa da bunlar ikinci derecede önemli kabul edilir ve mümkün olduğu kadar dini inanç ve emirlerle uyumlu hale getirilir. İçgüdümlü eğilim çıkarıcı bir araç değildir. O sadece bir uyma şekli olmadığı gibi, ne bir dayanak, ne bir sakinleştirici, ne de mevki için bir çaba sarf etme eylemidir. Bu eğilimde bütün ihtiyaçlar sürekli yapılan bir dini davranışın emri altına verilmiştir (Allport ve Ross, 1967: 434).

İç güdümlü dindarlık, bireyin dini inançlarına gerçek ve temelden adanmışlığı temsil eder ve bu adanmışlık zaman ve durum karşısında değişmez. İçsel dindarlık dünyayı anlama ve yaşam tarzı için temel sağlayan bir anlayıştır. Bu

dindarlıkta din tek başına bir amaç olarak ele alınır (Cırhinlioğlu, 2014: 63). İçgüdümlü bir inanca sahip olan birey, dini için yaşar ve inancı onun kişiliğinin bir parçası durumundadır. O dini prensiplere daha sadıktır ve daha mistik bir eğilime sahiptir. İçgüdümlü dindarlar, dışgüdümlü dindarlara göre çok daha aşkın bir deneyime sahiptir. Ayrıca içgüdümlü dindarlar “benlik” “dindarlık” kalitesi bakımından dışgüdümlü dindarlara göre çok daha olumlu bir yapıya sahiptirler. Yine içgüdümlü inanca sahip bireyler, dışgüdümlü olanlara göre daha uyumludurlar (Gürses, 2006: 109).

Dolayısıyla, iç güdümlü dindarlar için din, benliğin hizmetinde olması sebebiyle dıştan gelen bir değer olmayıp, benlikten daha geniş bir alana yayılan, İlahi varlığın iradesine uygun olarak bireyi değişime zorlayan, içten doğma bir değerdir. Müsamaha, saygı, başkalarına karşı iyi niyet, dini emir ve yasaklara uyma ve ibadetlerde devamlılık gibi dinî görevlerle özenle yerine getirilerek gözlemlenebilir ve ihlaslı bir hayat tarzı yaşanmaya çalışılır. Bu tip dindarlık, “içten doğma”, “derunileşmiş” veya “şahsileşmiş” gibi vasıflarla da nitelendirilir (Hökelekli, 2008: 77).

1.3.2.1.2. Dış Güdümlü Dindarlık

Dışgüdümlü bir yönelime sahip olan dindarlar için din, genellikle araçsal ve çıkarıcı bir öneme sahiptir. Din, davranışlarının birinci derecede belirleyici unsuru olmayıp, ancak başka maksatlar için bir vasıta durumundadır. Bunun için bu bireyler, dini pek çok açıdan yararlı bulurlar. Statü kazanmada, kendini haklı gösterme durumlarında, toplumsallaşmada, güvenlik sağlama gibi durumlarda din bir vasıta durumunda olur. Bu eğilime sahip bireyler inançlarına sıkı sıkıya sarılarak, katı ve hoşgörüsüz bir taraftarlık sergileyebilirler. Esasen bu tutum dinin onların kendi insani arzu ve ihtiyaçlarına hizmet etme görevi yapmış olasındandır. Din bu kişilerin şahsi doğruları arasında bir değer değildir. Hatta bu eğilimdeki bireyler dini inanç ve anlayışlarına, kendi temel ihtiyaçlarına uygun düşen bir şekil verirler. Bu nedenle de bu tip dindarlığa “psikolojik ihtiyaçlar dini” veya “fonksiyonel din” adı da verilmektedir (Allport ve Ross, 1967; Hökelekli, 2008: 76-77; Gürses, 2010: 27).

Bu tip dindarlar imanın psikolojik objesi olan Allah’tan yararlanırlar. Kendi içinden gelmeksizin, benliğinden vazgeçmeksizin, kendinden fedakârlıkta

bulunmaksızın Allah'a yönelirler. Bu bağlamda, sigortacıların potansiyel müşterilerle irtibat kurmak için düzenli olarak kiliselere gitmesi, dış güdümlü dinî yönelime çarpıcı bir örnek olarak verilmektedir. Bu tip yönelimde olan bireylere, kendi kültürümüzden yine satıcıların mallarını satmak amacıyla sık sık Allah'ın adını anarak yemin etmeleri de örnek olarak verilebilir. (Karaca, 2001: 193).

Gürses'e (2010) göre dışgüdümlü bireyler dini, bir delil olarak kullanırlar. Ancak bu kullanım esnasında din bir fonksiyon icra etmeli, benlik savunmasına katkıda bulunmalı ve özellikle dinî delillerin prim yaptığı ortamda, yapıp ettikleri ona toplumsal bir statü kazandırmalıdır. Kur'an'ın ifadesine göre bu tipler; başları dara düştüğünde Allah'a yalvarıp dururlar. Fakat darlık yok olunca, sanki az önce yalvarıp duran onlar değilmiş gibi davranırlar: *"bir zarar dokunduğu zaman, Rabbine yönelerek O'na dua eder. Sonra (Allah) ona katından bir nimet verdiği (kurtulup rahata erdiği) zaman, evvelce O'na yalvarmış olduğunu (ve asıl kurtaranı) unuttur da, O'nun yolundan (sapmak ve) saptırmak için Allah'a birtakım eşler koşar..."* (Zümer, 39/8; İsrâ, 17/67; Rûm, 30/33). Başka bir âyet-i kerime de ise şöyle buyurulmaktadır: *"Kimi insanlar da (dinin bütününe inanmadığı halde) yalnız bir kenarından (tutup, kendi çıkarı için) Allah'a ibadet eder. Kendisine bir hayır dokunursa (gönlü) bununla rahatlar. Eğer ona (hastalık, fakirlik gibi) bir kötülük dokunursa yüzüstü dönüverir (Allah'tan şikâyetle başlar ve dinden bile çıkar). O, dünyada ve ahirette ziyana uğramıştır. İşte bu apaçık ziyanın ta kendisidir."* (Hac, 22/11).

Köse ve Ayten'in (2013) belirttiğine göre, bu eğilimde olan bireyler için dini yaşamak, amaç değil, araçtır. Zayıflamak için oruç tutmak, toplumsal onaylanma elde etmek için ibadetleri yerine getirmek bu eğilimdeki bireylerin hedeflerine örnek verilebilir. Esasen bu tür yönelim riyakâr bir dindarlık olarak değerlendirilebilir. Kişi bu eğilimde Allah'ı kişisel ve toplumsal ihtiyaçlarını gidermeye hazır olarak algılar.

1.3.2.2. Dindarlığın Genişlemesine Boyutları

Bütün deneme teşebbüslerinden sonra dindarlığı en geniş anlamda ifade edecek çok boyutlu yaklaşımı ortaya koyan, çalışmalarıyla sistemli bir bütünlüğe kavuşturan ilk sosyal bilimci Glock ve Stark olmuştur. Daha önce yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görüşünden hareketle, dinin kapsamlı ve opsiyonel bir

tanımının yapılması gerektiğini söyleyen Glock ve Stark, dindarlığı beş boyutta ele almıştır (Kımtır, 2012:124-125; Mehmedoğlu, 2004: 27).

Dini yaşayışın uzandığı alanları tasvir eden modeller arasında Glock ve Stark'ın modeli en yaygın kabul gören modeldir. Glock ve Stark'ın bireyin dindar olabileceği çok farklı yolların bulunduğu gerçeğinden hareketle geliştirdikleri bu çok boyutlu sınıflamanın Türkiye dâhil, farklı sosyo-kültürel yapıya sahip Müslüman toplumlar için de geçerli olduğuna dair çalışmalar bulunmaktadır (Fırat, 1977; Yaparel, 1987; Yavuz, 1987; Köktaş, 1993, 1997; Koştaş, 1995; Yıldız, 1998). Bunun nedeni Glock'un tüm dünya dinlerini inceledikten sonra modelini geliştirmesidir. Bu boyutlar: *inanç*, *ibadet*, *bilgi (entelektüel)*, *tecrübe* ve *etki* boyutlarıdır. Çalışmamızda da Charles Glock'un beş boyutlu modeli uygulanmıştır (Kızılgeçit: 2011; Yıldız, 2006: 98).

1.3.2.2.1. İnanç (İdeolojik) Boyutu

Dini inanç, farklı kaynaklarda doğrulanamayacağı bilinen veya doğrulanmamış fakat doğrulanabilir önermelere iradi bir rızayla inanmayı içeren, insanın kendisi ve bütün kâinat üzerinde hâkimiyetini kabul ettiği duyular üstü, yüce, güç ve kuvvet sahibi bir varlık ve bu varlık ile insan arasındaki ilişkileri düzenleyen birtakım esaslarla ilgili inançlar şeklinde tanımlanmaktadır (Karacoşkun, 2013: 130).

Bütün dinlerin özünü birtakım inançlar oluşturur. Bir kimsenin bir din ile bağ kurması öncelikle o dinin inanç ilkelerini kabul etmesi ile başlamaktadır. Esasen tabiatüstü, aşkın, kutsal bir Tanrı inancı tüm ilahi dinlerde bulunmaktadır. İnançlar dinden dine farklılık gösterdiği gibi din içerisinde de farklılıklar gösterebilmektedir. İnanç boyutu diğer tüm dinî öğreti ve anlayış için kaynak ve temel oluşturur. Örneğin İslam'ın "Tevhid" inancı, Allah'ın birliği ve hiçbir şeye benzemezliği anlayışı ile Müslümanın dinî dünyasını kurarken, Hristiyanlığın "Teslis" inancı bir Hristiyan'ın Baba-Oğul-Kutsal Ruh üçlüsünün oluşturduğu bir ilah anlayışı ile şekillenmektedir. Her dinde inancın şiddeti, kuvveti ve derecesi kişiden kişiye göre değişmekte ve derinleşmektedir. İnanç boyutunun en önemli yönünü, hayatın merkezi noktasını oluşturması ve inananların "nihai anlam"a dair sorularına cevap vermesi oluşturmaktadır (Hökelekli, 2013: 52; Kayıklık, 2006: 493; Köse ve Ayten, 2013: 113).

1.3.2.2.2. İbadet (Uygulama) Boyutu

Bu boyut, bir dine inanan insanların yerine getirdikleri bütün dini pratikleri ifade etmektedir. Hemen her dinin inanlarından istediği uygulama, eylem ve etkinlikler bulunmaktadır. İnananlar bu ilkeleri kendi şartlarına göre gerçekleştirmeye çalışırlar. Dua, namaz, oruç, kutsal kitap okuma, ayin gibi ibadet uygulamaları onlara katılanlar için farklı önem ve anlam taşıyabilmektedir. Dindar bir kimsenin yapması gereken ödev ve görevleri vardır. Bunlar, inanılan ilahi ve kutsal varlığa itaati simgeleyen ve onunla canlı bir ilişkiye, onunla yakın olmaya, rızasını kazanıp, öfkesinden korunmayı sağlayan eylem ve etkinliklerdir. Bu boyuttan elde dilecek bilgiler, ibadetlerin kişi için ne anlam taşıdığının daha iyi anlaşılmasını sağlayarak böylece farklılaşmış dini katılma ve tecrübenin açıklanması için önemli veriler ortaya koyacaktır (Mehmedoğlu, 2004: 28; Hökelekli, 2013: 53; Köse ve Ayten, 2013: 113-114).

Karaca'ya (2015) göre, dini uygulamalara katılma ile onlarla bütünleşme aynı anlamı taşımaz. Örneğin dışarıdan gözlemleyenler için iki farklı bireyin her Cuma günü Cuma namazı için eşit düzeyde gayret gösterdiğini varsayarsak, bu durum onların her ikisi için de Cuma namazının aynı manayı ifade ettiği anlamına gelmez. Zira iki kişiden birisi için bu eylem, sadece haftada bir gün katıldığı dini bir ayinden öteye geçmezken, diğeri için ise bu uygulamaya katılmak, hafta boyunca icra edilen dini uygulamaların geniş çeşitlerinden sadece birisi olabilir. Bu durumda bu bireylerin dini uygulamalara katılımlarını eşit saymak, bu konudaki önemli farklılıkları görmezden gelmek anlamına gelir ki bu durum, dinin ibadet boyutunda bireyler arasındaki farklılıkları ortaya koyma konusunda tek bir göstergeye dayanmanın yetersizliğini açıkça ortaya koymaktadır.

1.3.2.2.3. Tecrübe (Duygu) Boyutu

Dini tecrübe, kişinin kutsal alanla olan doğrudan iletişimi sürecinde yaşadığı dini duyguları içerir. Yüce Varlık ve insan arasında kurulan bağ ile birtakım sezgiler, duygular ve duyumlar gerçekleşmektedir. Bu boyutun huzur, korku, güven, sevgi, alçak gönüllülük, ruh dinginliği gibi çeşitli bileşenleri vardır. Dini inanç ve uygulamalara eşlik eden bu bileşenlerin çok azının gözlemlenebilir yansımaları bulunmaktadır. Ayrıca bu bileşenler her kişi için farklı anlamlar taşıyabildiği için tecrübe boyutunun ifade edilmesi zor olduğu gibi belki de bilimsel

açından çalışılması en zor alanı oluşturmaktadır. Dindar bir insan yüce gerçeğin öznel bilgisine ulaşarak ve bazı ilişkili duyguları yaşayarak Allah ile iletişimi sağlar. Din duygusunun en coşkun ve zengin örnekleriyle yaşandığı tasavvufi yorumlarda bu tecrübeyi gerçekleştirebilecek özel tekniklere başvurulmaktadır. Dini tecrübe boyutu kaçınılmaz bir şekilde diğer boyutlarla kuşatılmıştır. Diğer boyutlar dikkate alınmadan dini duygu ve tecrübe tam anlamıyla ortaya konulamayacağı gibi, dini tecrübeyi dikkate almadan da dindarlığın diğer boyutları anlaşılamaz (Hökelekli, 2013: 54; Kayıklık, 2006: 493; Köse ve Ayten, 2013: 114; Karaca, 2015: 102-103).

1.3.2.2.4. Bilgi Boyutu

Bir inancı bilmek, onu kabul etmek için temel şarttır. Bütün dinler taraftarlarından inançlarının temel öğretileriyle ve kutsal metinleriyle ilgili bilgilere sahip olmasını beklemektedir. Dini bilgi, dini bağlılığın bir göstergesi sayılmakta, ancak ne tür bilginin kullanılacağı dinlere göre farklılık arz etmektedir. Kişiden kişiye, gruptan gruba göre değişim göstermekle birlikte dini inançlar, ibadetler, değerler, kavramlar, gelenekler, kurallar, tarihsel olaylar vb. konularda bilgiye sahip olma dindarlığın önemli bir unsurudur. Dolayısıyla bir dine mensup kişi dininin temel inanç ve değerleri ile ilgili az veya çok bilgiye sahip olmaktadır. Ayrıca dindarlıkta temel unsurlardan biri olan bilgi boyutu özellikle inanç boyutu ile yakın bir ilişki içerisinde. Dini bilgi de ancak inançla bir değer ve işlevsellik kazanmakta; inancı olmayan kimsenin bilgisi çok olsa da dindarlığının bir göstergesi sayılmamaktadır. Aynı zamanda dinî bilginin seviyesi, dini öğrenmeye karşı isteklilik, bunu önemseme derecesi ve dini öğrenme için ayrılan zaman, kişinin dindarlığının bir işareti olarak kabul edilmektedir (Hökelekli, 2013: 54; Köse ve Ayten, 2013: 114).

Dindar kişi, dinin gereği olan inanç, ibadet ve ahlaka ilişkin temel prensiplerini bilmektedir. Bilgi ve inanç birbirleri ile bağlantılı olup inancın kabulü için de ön koşul oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra birey dinle ilgili az bir bilgiye sahip olsa dahi bu bilgi inanmasına etki etmektedir (Kayıklık, 2006: 493). Glock'a göre Tanrı'ya inanmayan bir kişi de dinî bilgi sahibi olabilir. Dinî bilginin ölçümünde, dinî literatürü okumaya ayrılan zaman, dini bilgi konusundaki tutum gibi unsurları bilmek de önem taşımaktadır (Glock, 1998: 268-270).

1.3.2.2.5. Etki Boyutu

Etki boyutu, diğer boyutların özeti niteliğindedir. Dinin inanan kişiden ne beklediği ile inanan kişinin dine bağlanması ve ibadetleri yerine getirmesi sonucunda tutumlarında ne gibi değişiklikler olduğuyla ilgilidir. Yani hayatın diğer alanları üzerinde dinin yaptığı etkiler içerisinde kendisini gösterir. Zira din, insanın kendi hayat düzenini, geleceğe dönük tasarılarını, başkalarıyla olan ilişkilerini yani bütün davranışlarını etkileme gücüne sahiptir. Kişinin inancı gereği dürüst olması, yeme-içme ve giyinme alışkanlıklarını inancının ilkelerine göre ayarlaması dindarlığın etki boyutuyla ilgilidir. Dindarlık yaşantısı; beden ve ruh sağlığı, kişilik, ahlak ve karakter gelişimi, benlik algısı ve benlik saygısı, toplumsal ilgiler, tercihler ve tutumlar, dünya görüşü, yaşam biçimi ile de çok yakından ilişki içerisinde. Bütün bunların her birinin araştırılması, bu etkilerin yönünü, derecesini anlamamıza imkân vermektedir (Hökelekli, 2008: 75; 2013: 55; Köse ve Ayten, 2013: 114-115).

Glock’a göre bütün dinler, dini bağlılık ve imanın bazı sonuçları olduğu veya olması gerektiği konusunda birleşmektedirler. Din, kurtuluş, ebedi hayat gibi vaatlerde bulunur. Manevî huzur, kaygı ve endişeden kurtulmak dinin birey üzerindeki olumlu etkileri arasında sayılmaktadır. Bu boyut insanın kendi dini bağlılığının sonucu ve etkisi olarak ne yapması gerektiğine, tutumlarına ilişkin beklentileri, belli davranış tarzlarından kaçınmayı ve diğer davranış tarzlarına aktif olarak katılmayı kapsamaktadır (Glock, 1998: 270; Mehmedoğlu, 2004: 29).

1.4. DEĞER

1.4.1. Değer Nedir?

Türkçe “değmek” kökünden türeyen değer kelimesi sözlükte, “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011: 607). Diğer bir tanımda ise değer, “işe yarama, yüksek meziyetlere veya vasıflara sahip kıymetli kimse veya şey” olarak açıklanmaktadır (Ayverdi ve Topaloğlu, 2007: 246; Doğan, 2011: 355).

Cevizci (1999: 201) ise değeri; “ahlak ya da değer felsefesinde olgu bilincinden sonra ortaya çıkan ve olguya, belli duyguları, arzuları, ilgileri, amaçları,

ihtiyaç ve eylemleri olan özneye ilişkisi içinde, belli nitelikler yüklemeyele belirlenen tavır, öznenin, olana, olguya yüklediği nitelik” şeklinde tanımlanmaktadır.

İlk kez 1918’de Znaniecki tarafından sosyal bilimler literatürüne kazandırılan değer kavramı, Latince “güçlü olmak” “değerli olmak” anlamına gelen “valere” kelimesinden geldiği belirtilmektedir (akt. Bilgin,1995: 83). Osmanlıca’da “kıymet” kelimesi ile ifade edilen değer kavramı, “değer, bedel, onur, saygınlık” anlamlarına gelmektedir (Kanar, 2008: 470).

Değer psikolojide, “bir şeyi arzu edilir ve yararlı kılan özelliği veya niteliği; bir şeye bağlanan ruhsal enerji miktarı” şeklinde tanımlanmaktadır. Belli bir toplumda, neyin iyi, neyin kötü, doğru veya yanlış, arzu edilir veya arzu edilmez olduğu konusundaki ortak görüşlerdir (Budak, 2003: 195) Başka bir tanımda ise değer, öznenin olguya yüklediği nitelik olarak açıklanmaktadır. Ancak değer ile değerler arasında fark vardır. “Değer”, bir şeyin değeri, onun kendisiyle aynı cinsten olan şeyler arasındaki yerini ifade ederken; “Değerler” ise, var olan şeyleri ifade etmektedir. Bu bilgiden hareketle insanın değerinin başka, insanın değerlerinin başka olduğu ifade edilebilir (Kaymakcan vd., 2007: 131). Değerler davranışlarımızı etkileyen faktörlerdendir. Bir değer, belirli bir davranış şeklinin veya yaşam gayesinin bir diğerinden daha üstün olduğu yönündeki oldukça istikrarlı ve köklü inançtır. Bir objenin diğer objelere göre kıymetini ifade eden değer, kişilerde duygusal bir tepkiye yol açan ideal olarak da tanımlanabilir. Başka bir deyişle, değer, neyin iyi, neyin kötü olduğuna ilişkin inançtır (Bilgin, 2003: 80).

Değer, arzu edilen, ilgi duyulan, ihtiyaç duyulan şeydir. Değere duyulan arzunun şiddetine göre değer önem kazanır. Değer kavramı “olmuş olan”ı değil, “olması gereken”i ifade eder. Bu manada teoriden çok pratik/ameli bir karakter taşıyan değer kavramı, insanın varlık şartlarındandır denilebilir. Varlıklarla kurduğu ilişkiler neticesinde insan değerlerini meydana getirir. Bu bakımdan diğer canlılarda bulunmayan değerlerin yaşatıcısı, koruyucusu ve yaratıcısı da bizzat insandır. Esasen mutlak varlıktan aldığı esaslara dayanarak değerleri oluşturan insan değer koyar, onlara bağlanır, onları yaşatır ve gerektiğinde onları yenileyebilir. İnsani ve tarihi yönü bulunan değerler, tarihi bağlarından ve köklerinden koparıldığında askıda kalır ve bu durum insan ve değerlerinin köksüzleşmesine ve bir değerler buhranının yaşanmasına sebep olur. Değer koymak

bir gaye koymaktır ve bu gayeler, eserlerle uygunluk içinde olmalıdır (Kaymakcan vd., 2007: 60-65).

Dünyaya, hayata anlam veren değerler, insanı yüceltir. İnsanda gelişirken aynı zamanda insanı da geliştiren değerlerin yaşandığı toplumlar sağlıklı toplumlardır. Değerlerin kültür dünyası içerisinde var edilmesiyle, toplumlar birbirini etkileyebilir, nüfuzlarını dünyanın her tarafına ulaştırabilir (Tozlu, 2014: 44-48). Thiroux, insanoğlunun toplumda sevgiyi, dostluğu, mutluluğu, özgürlüğü, barışı yaşaması ve oluşturması aynı zamanda yaratıcılık ve tutarlılığı en üst düzeyde başarabilmesi için etik değerlere uyması gerektiğini vurgulamaktadır. İnsan; düşünen, duyguları olan, bu duyguların farkında olan ve bunları paylaşan, aktarabilen, birlikte yaşadığı toplulukla ortak değerleri olan bir varlıktır. Böylece değerler hem insanın iç dünyasını, hem de toplumsal hayatın bir parçası olan iş hayatını, yaşayışını ve kararlarını etkileyen önemli bir yere sahiptir (Thiroux 1980'den akt. Tösten, vd., 2012).

Rokeach değeri, “kişisel ya da toplumsal olarak zıt ya da farklı bir davranış biçimi veya yaşam amacına karşı tercih edilen, belirli bir davranış biçimi ya da yaşam amacı şeklindeki kalıcı bir inançtır” şeklinde tanımlar. O'na göre değerler davranışa farklı tarzlarda rehberlik eden çok yönlü standartlardır. Değerler;

- bireyi sosyal konularda belirli bir pozisyonu almaya sevk eder,
- bireyi, belirli bir politik veya dini ideolojinin bir diğerine tercihi yönünde etkiler,
- bireyin kendini ifade etmesinde rehberlik eder,
- bireyin kendini ve diğerlerini değerlendirmesinde ve yargılamasında, kendini ve diğerlerini övmesi veya kusurlar bulmasında ölçüt rolü oynar,
- bireyin kendini diğerleri kadar ahlaklı veya yeterli olup olmadığını değerlendirmesinde ölçü olarak kullanılır,

-kişisel ve sosyal olarak kabul edilemez inanç ve eylemlerin nasıl rasyonalize edilebileceğini gösterir (Rokeach, 1973'den akt. Bilgin, 1995: 83-84).

Rokeach değerleri ereksel (terminal) ve araçsal (instrumental) değerler olarak ikiye ayırmıştır. Ereksel değerler, yaşamın temel araçları ile (rahat bir yaşam, mutluluk, eşitlik, sosyal onay, vb.), araçsal değerler ise bu amaçlara ulaşmada

kullanılabilecek davranış tarzları ile (hırslı, neşeli, bağımsız, sevecen, vb.) ilgilidir (Bilgin, 1995: 84).

Günlük hayatta bir şeye takdir edilen kıymet anlamında kullanılan değer kavramı, farklı disiplinlerde farklı şekillerde ele alınmıştır. Psikoloji, değeri bireyin davranışlarına neden olan inançlar olarak ele alırken, felsefe davranışların dayandığı inançların ahlaki yönü, sosyoloji ise toplumun devamını sağlayan ve toplum tarafından ortaya konmuş normlar şeklinde ele almışlardır. Değerler, kişiliğin oluşmasında önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Kişiye ahlaki ölçütler sağlayarak nasıl davranması gerektiği konusunda yol gösterirler. Kişinin sosyal rollerini belirlemesinde ve gerçekleştirmesine ona rehberlik yaparlar (Aydın ve Gürler, 2014'ten akt. Kesici, 2018). Bu bağlamda değer; kişi, grup ya da toplum tarafından önem atfedilen, kabul gören, beğenilen istenilen ve davranışlar için iyi-kötü, doğru-yanlış, faydalı-zararlı gibi yargılara ulaşmayı sağlayan soyut ölçütler şeklinde tanımlanabilir (Kesici, 2018).

İnsan davranışlarına rehberlik eden değerlerin sayısı oldukça fazladır. Dolayısıyla değerleri tanımlanmada yaşanan zorluklar sınıflandırmada da kendisini göstermektedir. Değerleri inceleyen araştırmacılar, değerlerle ilgili belirli tipolojiler oluşturarak araştırmada tasarruf sağlamaya çalışmışlardır (Ünal, 1981). Allport, Inglehart, Spranger, Rokeach ve Schwartz'ın değer sınıflandırmaları, ön plana çıkan ve kabul edilen değer teorileri arasında yer almaktadır.

1.4.2. Schwartz Değer Teorisi

Schwartz'a göre değerler, insanların kendilerini, diğer insanları, olayları, eylemleri değerlendirmek, tercihlerini belirlemek ve meşrulaştırmak için kullandıkları soyut ölçülerdir. Schwartz çalışmalarında öncelikle değerler hakkındaki şu soruların cevaplarını bulmakla işe başlamaktadır:

1. Bireylerin toplumsal yapıdaki ortak özellikleri (yaş, cinsiyet, vb.) onların değer önceliklerini nasıl etkilemektedir?
2. Bireylerin inandığı değer öncelikleri onların davranış ve tercihlerini nasıl etkilemektedir?
3. En önemli soru ise, değer inceliklerinde var olan uluslararası ve kültürler arası farklar nelerdir?

Schwartz ve Bilsky, bu sorular ışığında yedi ülkede toplanan verilerle test ettikleri teoriyi, yirmi ülkeden toplanan kırk örnekleme gözden geçirerek geliştirmişlerdir (Özensel, 2003).

Rokeach'ı takiben Schwartz ve Bilsky, değerlerin literatürde belirtilen özelliklerini de dikkate alarak kavramsal bir tanım geliştirmişlerdir. Buna göre değerler; a) Fikir veya inançlardır, b) Amaç ve davranışlarla ilişkilidirler, c) Durum ötesidirler, d) Davranış ve olayların seçim ve değişimine rehberlik ederler, e) Taşıdıkları öneme göre sıralanırlar. Schwartz ve arkadaşları ayrıca teorik olarak değerlerin; a) biyolojik organizmalar olarak bireylerin biyolojik ihtiyaçları, b) düzenli sosyal etkileşim gereksinimlerinden doğan ihtiyaçlar ve c) grupların beka ve işleyişiyle ilgili sosyal kurumsal ihtiyaçları şeklindeki üç evrensel insanî ihtiyacın bilişsel temsilleri olduğunu varsaymışlardır (Schwartz ve Bilsky, 1995'den akt. Mehmedoğlu, 2006b; Schwartz, 1996).

Schwartz, değer yöneliminin içerik ve yapısı hakkında aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 60'ı aşkın ülkede empirik olarak desteklenen bir teori geliştirmiştir. Schwartz bu çalışma sırasında elde ettiği verileri bireysel ve kültürel olmak üzere iki düzeyde incelemiştir. Bireysel düzeydeki incelemelerde değerler, kişilerin yaşamlarını yönlendirmedeki önemlerine göre ele alınırken; kültürel düzeyde amaç toplumun genelinde paylaşılan ve toplumsal normlara dayanan soyut fikirlere ilişkin bilgi üretmektir. Bireysel düzeyde kişiyi yönlendiren değerler arasındaki güdüsel ilişkilerin kültürel düzeyde aynı özellikleri göstermeme olasılığı Schwartz'ı bu iki ayırma yönlendirmiştir. Schwartz'ın kuramındaki temel varsayıma göre birey düzeyi değerleri birbirinden ayıran en önemli özellik, ifade ettikleri güdüsel amaç tipidir. Buna bağlı olarak tüm kültürlerde rastlanma olasılığı en yüksek olan değerler, insan doğasının evrensel gerekliliklerini bilinçli amaçlar biçiminde simgeleyen değerlerdir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

Psikolojinin yanı sıra felsefî ve dinî literatürlerden de yararlanan Schwartz, belirlediği 56± değeri motivasyonel açıdan farklı on temel tipe ayırmıştır. Kuram bu değer tipleri arasındaki dinamik ilişkileri belirlemeye yönelik olarak biçimlendirilmiştir. Değer tiplerinin, güdüsel amaçları gereğince birbirleriyle uyum ya da çelişki içinde olabilecek nitelikte oldukları görülmektedir. Bununla birlikte Schwartz, kuramındaki değer tiplerinin güdüsel açıdan bir süreklilik

sergilediklerini; dolayısıyla da yapı içerisinde birbirine yakın konumdaki değer tiplerinin herhangi bir dış değişkenle gösterdikleri ilişkilerin de benzer olacağını ileri sürmektedir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Schwartz, 10 temel değer tespit edilmesinin yanı sıra değerler arasındaki dinamik ilişkilere de açıklık getirmiştir. Ona göre değer tiplerinin dinamik yapısında bazılarıyla çelişen, bazılarıyla uyumlu olan değerler vardır. Örneğin; başarı ile iyilikseverlik değerleri doğası gereği çelişiktir. Çünkü bireysel başarı isteği başkalarına yardım etmeye yönelik hareketleri engelleme eğilimindedir. Diğer taraftan başarı ve güç değerlerinin ise genelde uyum içinde olduğu söylenebilir. Bireysel başarı isteği ile sosyal statüyü yükseltme ve insanlar üzerinde otoriteyi artırma isteği birbirini destekler niteliktedir. Bir diğer örnek, yenilik ve değişim (uyarılma değerleri) zaman içinde oluşan örf ve âdetlerin (geleneksel değerlerin) zayıflamasına neden olabilir. Buna karşılık geleneksellik ve uyma değerleri birbiriyle uyumludur (Schwartz. 2006'dan akt. Emre, 2013).

Araştırmamızda da kullanılmış olan bu ana değer grupları, 10 temel değer, tanımları ve içerdikleri alt değerler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Ana Grup Değerler, Motivasyonel Değer Tipleri, Tanım, Amaç ve İçerdikleri Değerler

ANA DEĞER GRUPLARI	TEMEL DEĞER TİPLERİ	AÇIKLAMA	DEĞERLER
KENDİNİ GELİŞTİRME	GÜÇ	Sosyal konum ve prestij, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim veya kontrol gücü	Sosyal güç sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki sosyal görüntüsünü koruyabilmek, insanlar tarafından benimsenmek, otorite sahibi olmak
	BAŞARI	Sosyal standartları temel alan kişilerin başarı yöntemi	Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak, zeki olmak
Kendini Geliştirme Yeniliğe Açıklık	HAZCILIK	Zevk ve duyguların kişisel ödüllendirilmesi	Zevk, hayattan tat almak, cinsellik, isteklerine düşkün olmak
YENİLİĞE AÇIKLIK	UYARILIM	Heyecan, hayata meydan okuma ve yenilik arayışı	Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak
	ÖZYÖNELİM	Bağımsız düşünce ve eylem tercihi, keşif ve inceleme	Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak, kendine saygısı olmak

KENDİNİ AŞMA	EVRENSELÇİLİK	Anlayışlı, takdir edici ve hoşgörülü olma, insanların ve tabiatın iyiliğini gözetme	Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, barış içinde bir dünya istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olmak, çevreyi korumak, iç uyum
	İYİLİKSEVERLİK	Kişisel temas içinde bulunulan kimselerin iyiliğini gözetme, geliştirme ve koruma	Yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat
MUHAFAZAKÂRLIK	GELENEK	Dinin ya da geleneksel kültürün bir takım adet ve fikirlerini kabul etme, bağlanma ve saygı gösterme	Alçak gönüllü olmak, dindar olmak, hayatın bana verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı olmak, dünyevi işlerden el-ayak çekmek
	UYMA	Toplumsal norm ve beklentileri ihlal etme, başkalarını rahatsız etme ya da kırma-yaralama gibi fiillere elverişli dürtü ve eğilimlerin sınırlandırılması	Kibar olmak, itaatkâr olmak, ana-babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek
	GÜVENLİK	Toplumsal, ilişkilerin ve bireyin kendisinin güvenliği, huzur ve istikrarı	Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek, bağlılık duygusu, sağlıklı olmak, mahremiyet

Bu değerler içerisinde bireysel idealleri; güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim gibi değer alanları göstermektedir. Toplumsal idealleri ortaya çıkaran değerler içerisinde iyilikseverlik, geleneksellik ve uyum değer alanları girerken, evrensellik ve güvenlik değer alanları ise her iki grubu temsil edebileceği için hem bireyci hem toplumcu değer alanlarını oluşturabilmektedir. Bu yönüyle değerlerin yapısal ölçütlerini ortaya koymada uyumsal süreçler ve zıtlık süreçleri belirleyici olmaktadır (Schwartz, 1992).

Tablo 1’ de görüldüğü üzere Schwartz, değer tiplerini iki ana boyut üzerinde gruplandırmaktadır. Bu iki boyuttan ilkinin “Yeniliğe Açıklık- Muhafazakârlık”, diğerini ise “Kendini Aşma (Özaşkınlık)- Kendini Geliştirme (Özgenişletim)” olarak adlandırmaktadır. Yeniliğe Açıklık, “Özyönelim” ve “Uyarılım”; Muhafazakârlık, “Güvenlik”, “Uyma” ve “Gelenek”; Kendini Aşma, “İyilikseverlik” ve “Evrenselcilik”; Kendini Geliştirme, “Güç” ve “Başarı” değer

tiplerinden oluşmaktadır. “Hazcılık” ise hem Yeniliğe Açıklık hem de Kendini Geliştirmenin ortak unsurunu taşımaktadır. (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

1.5. DİN, DİNDARLIK VE DEĞER İLİŞKİSİ

1.5.1. Değerler Kaynağı Olarak Din

Teorik olarak din ve değerler birbiriyle oldukça ilişkilidir. Geçmişte din ve değerler arasındaki ilişki teolog, filozof, sosyolog ve psikologların teorilerinde merkezi bir bölüm olarak yer almıştır. Bu ilişkiye olan ilginin gün geçtikçe arttığı ve günümüzde de yoğun bir şekilde devam ettiği görülmektedir. Nesiller boyu dinin aktarımı devam ederken değerlerin aktarımı da sağlanmaktadır. Zira dinler, inanlarını belirli değer perspektiflerini izlemeleri yönünde teşvik etmektedirler ve bu sebeple pek çok insan belirli değer önceliklerini genelde dinde bulmaktadır. Dolayısıyla dindar insan her türlü davranışının sebeplendirilmesinde dini inançlarının etkisi altında davranışta bulunur (Mehmedoğlu, 2006b:138-139).

Weber, değer yargılarını ve tutumları dinin belirlediğini ileri sürmektedir. Bu minvalde Whitehead da insan tutumlarının sürekli olarak dine bağlı olarak değiştiğini ve bunun da dinin temel özgünlüğünden kaynaklandığını belirtmektedir (Akt. Turan, 2009). Özellikle modern hayatın karmaşasından uzaklaşmaya çalışan ve dine yönelme ihtiyacını hisseden birey kuşkusuz bir takım kurallarla karşılaşacaktır. Çünkü dinler, müntesiplerinden birtakım belirlenmiş değerleri içselleştirmelerini ve bu değerler ölçüsünde hareket etmelerini ister. Bazı değer, tutum ve davranışlara pozitif yönde anlam yüklerken diğerlerine negatif anlam yükleyerek dindarlara bir dünya görüşü sunar (Saroglou ve ark. 2004’ten akt. Emre, 2013).

Kişiliğin hem doğuştan getirilen hem de sonradan kazanılan özelliklerden oluşan bir yapı olduğunu söylemek mümkündür. Çevre faktörünün en önemli etmeni ise kültür ve toplumun benimsediği değerlerdir. Birey, bir kültür içerisinde doğar, yetişir ve o kültürün ve değerlerin taşıyıcısı olur. Nesilden nesile aktarılan kültür ve değerler, topluma ortak düşünüş, algılayış ve davranış kazandırır. Bir kültür içerisinde yetişen birey o kültürün tüm unsurlarına sahip olur (Turan, 2009: 114). Bu noktada din, toplumdaki ahlâkî değer ve kuralların içselleştirilmesi sürecine katkı yapan son derece önemli sosyalleştirici bir unsur olabilmektedir.

Bireylerin dinî değerler etrafında sosyalleşmeleri, onların toplumsal değer ve normlar etrafında davranış sergilemelerine önemli katkıda bulunur. Bu çerçevede din, bireyleri toplum tarafından onay görmeyen suç ve sapkın davranışlara karşı koruyucu bir toplumsal kontrol unsuru olur. Söz gelimi, hırsızlık yapma, rüşvet verme, zina etme, adam öldürme ve bunun gibi günümüzde yasalar tarafından da suç olarak tanımlanmış olan çok sayıda davranış biçimi din tarafından cezalandırılması gereken davranışlar arasında kabul edilerek, olumsuz görülmektedir (Kızmaz, 2010: 28). Dolayısıyla hayatı anlamlandırmada dini temele alan kişilerin, dinî değerler ve kurallar ölçüsünde beklenti içinde olmaları, tutumlar geliştirmeleri ve davranışta bulunmaları olağan bir durumdur denilebilir. Bu minvalde din, değerler üreterek hayata anlam kazandırırken aynı zamanda koymuş olduğu kurallarla kişisel ve toplumsal davranışların oluşmasında ve bunun nesiller boyu devam etmesinde önemli bir unsur olmaktadır.

1.5.2. Dindarlık ve Değer İlişkisi

Bir referans kaynağı olan din, bireyin kendini olumlu veya olumsuz olarak yargılamada kullandığı değer ölçütleri ve etik ilkelere büyük ölçüde kaynaklık eder. Bu nedenle ailede veya okulda din eğitimi alarak yetişen bireylerin, kendilerini nasıl gördüklerini ve nasıl yargıladıklarını değerlendirme sürecinde, dinî değerlerin önemi yadsınamaz. Söz konusu bu durumun sağlıklı yapılandırılmasında özellikle dinî değerlerin bilinçli olarak anlaşıldığı ve içtenlikle yaşandığı aile ortamı oldukça önemlidir. Böyle bir ortamda yetişen çocuk, daha dengeli bir dinî tutum ve davranışlar sergileyebileceği için benlik saygısı düzeyinin de yüksek olması öngörülür (Koç, 2008).

Din, insanlık tarihinin başlangıcından itibaren var olan ve insan hayatının her safhasını etkileyen önemli bir kültür ögesidir. Din, bütün ilgi ve deneyimlere yayılmanın yanında temel tutumları, ilişkileri, güdüler, değerlerin standartlarını ve amaçları belirler ve hayatın tüm safhalarını yönetir. Bunu yaparken de Yüce bir varlığa ve güce dayanır. Allah ile irtibat halinde yaşayan kişinin, yani dindar insanın, dünyası bir değerler dünyasıdır. Allah’a iman ve Allah ile kurulan içten ve şahsi ilişkiler, “dini kişiliği” oluşturur. Dini kişilik, imanın kişiliğe mal edilmesi ve kişiliği, kendi rengine boyayarak bütün davranışlara yansımaları ile ortaya çıkar (Akt. Turan, 2009).

Geçmişte din ve değerler arasındaki ilişkiler farklı değer teorileri ve modelleri içinde empirik olarak incelenmiştir. Kişinin hayatındaki insani değerlere ve bu değerlerin dindarlıkla ilişkisinin araştırılmasında ilk yaklaşım Rokeach'a aittir. Dindarlık ve değer yönelimiyle ilgili daha sonraki pek çok araştırma Rokeach'ın yaklaşımından esinlenmiştir. Rokeach, deneklerine hayatlarındaki rehber ilkeler olarak 18 amaç ve 18 araç değeri sormuş ve her değer maddesinin sıra düzeni averajına göre dindar olan ve olmayan denekleri karşılaştırmıştır. Dindar deneklerin dindar olmayanlara göre “kurtuluş, şükran ve itaat” değer terimlerine daha yüksek ve “zevk, bağımsızlık, zekâ ve mantık” değer terimlerine de daha düşük değer yüklediklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Rokeach Değer Ölçeği'ni kullanan araştırmalar da dindar grupların ahlâkî ve toplumsal değerleri (mesela, hoşgörölü, dürüst, yardımsever) daha çok, kişisel yetkinlik ve bencil değerleri (meselâ, zevk, özgürlük, bağımsız olma) daha az tercih ettiklerini göstermiştir (Akt. Mehmedoğlu, 2006b).

Dindarlık ve değer yönelimiyle ilgili olarak Rokeach'dan sonra Schwartz'ın değerler yaklaşımı ön plana çıkmaya başlamıştır. Schwartz'ın Değerler Ölçeği ile dindarlık arasındaki ilişki ilk olarak Schwartz ve Huismans (1995) tarafından araştırılmıştır. Bu araştırmada araştırmacılar, dört batı dininde dinî bağlanma ile değerler arasında teorik olarak anlamlı bir ilişkiler yapısı olduğunu göstermişlerdir. Yahudilik, Protestanlık, Katoliklik ve Ortodoks gibi dört farklı mezhebe ve dine mensup kişiler arasında yapılan teorik ve ampirik araştırmada değerler ile dindarlık arasında teorik olarak anlamlı bir ortaklık bütünü olduğu tespit edilmiştir. Bu dört mezhep ve dinin tümünde dindarlık “geleneksellik ve uyma” değerleri ile pozitif; “hazcılık ve uyarılım” değerleri ile negatif olarak ilişkili bulunmuştur.

Türkiye'de Schwartz Değerler Ölçeği ile yapılan araştırmalara bakıldığında yurtdışında yapılan çalışmaların bulguları ile benzerlik taşıdığı görülmektedir.

Kuşdil ve Kağıtçıbaşı'nın (2000) Schwartz Değerler Ölçeği'ni Türkçe'ye ve Türk kültürüne uyarlayarak, Türk öğretmenlerin değer yönelimleri üzerine yaptıkları araştırmada, katılımcıların en çok önem verdiği değerler evrensellik, güvenlik ve iyilikseverlik olarak tespit edilmiştir. Ayrıca dinsel yönelim değişkeninin en yüksek pozitif korelasyonu geleneksellik, en yüksek negatif korelasyonu ise evrensellik değer tipleriyle sergilediği belirlenmiştir.

Mehmedoğlu'nun (2007) Marmara Üniversitesi Eğitim, İktisat ve İlahiyat Fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin en fazla önem verdiği değerler sırasıyla güvenlik, iyilikseverlik, özyönelim ve evrensellik değerleri olmuştur. Dindarlığın, geleneksellik, iyilikseverlik ve uyma arasında pozitif yönde; hazcılık, uyarılım, güç ve özyönelim değerleriyle ise negatif yönde anlamlı ilişki içinde olduğu saptanmıştır. Mehmedoğlu ortaya çıkan bu sonucu İslam dininin gelenek ve hayırseverliğin önemini daha fazla vurgulaması; hazcılık, uyarılım ve gücün önemini ise daha az vurgulaması veya onları sınırlandırmasıyla ilişkilendirmiştir.

1.6. GENÇLİKTE DİNDARLIK VE DEĞERLER

Ergenlik çağı, “dini yöneliş” veya “dine dönüş” çağı olarak da görülebilir. Bu dönem bireyin gerçeği ilk defa şuurlu, anlaşılır, açık ve seçik anlamaya başladığı dönemdir. Bu dönemde kazanılan sorgulama, çıkarım yapma ve sonuca götüren düşünme gücüyle, gelişen duygu ve heyecanlar ergende sağlam, bilinçli bir dünya görüşüne sahip olma ihtiyacını ortaya çıkarır. Bu ihtiyaç da ergenin dine yönelişinde önemli bir görev yerine getirir (Hökelekli, 1980).

Hiçbir çocuk dindar olarak dünyaya gelmediği gibi dini bakımdan boş olarak da dünyaya gelmez. Bilimsel araştırmalar, çocukta doğal bir dini kabiliyet ve eğilimin varlığına dair ortak bir sonuca ulaşmaktadır. Her türlü dış müdahaleden bağımsız olan, tabii, içgüdüsel ve duygusal bir şekilde ortaya çıkan dini kabiliyet ve eğilim, çevredeki uyarıcılarla etkileşim içerisinde, yaşın ilerlemesine bağlı olarak kendisini açığa vurmaktadır. Bütün araştırma ve gözlemler dini inanç ve tutumların oluşmasında ilk çocukluk dönemindeki aile ilişkilerinin en etkili faktör olduğu hususunda birleşmektedirler. Dini gelişimi etkileyen diğer bir faktör ise sosyal çevre ve model almadır. Ergen bireyin dini ve ahlaki yönden sosyalleşmesinde, anne-baba, öğretmenler ve yetişkinleri örnek alma, dini ve ahlaki kuralların şekillenmesinde doğrudan öğretimden daha etkilidir (Kılavuz, 2002; 54). Dolayısıyla ailedeki dini hayat ne kadar tutarlı ve güçlü olursa çocuğun dini şahsiyeti de o oranda gelişmiş olacaktır (Yavuz, 1994: 159; Hökelekli, 2008: 257; Aydın, 1996: 219; Gürses, 2010: 85).

Çocuk doğuştan din duygusuna sahiptir. Yani çocuk, doğuştan inanma eğilimiyle bu duyguyu taşımaktadır. İslam'da bu anlayış “fitrat” olarak

geçmektedir. Her ne kadar çocuk inanma duygusuyla, eğilimiyle yaratılmış olsa da, bu duygu çoğunlukla aile ve çevrenin etkisiyle ortaya çıkıp, canlanmaktadır. Dolayısıyla çocukluk döneminde sağlam ve bilinçli verilmeye çalışılan din eğitimiyle genç birey, ergenlik döneminin şüpheci ve inkârcı tutumlarının inancına zarar verecek etkilerinden korunmuş olacaktır.

Yapılan çalışmalarda, yaşamlarında dinî ve sosyal normların daha çok hâkim olmasına dikkat eden ailelerin, çocuk ve gençlerine daha çok sahip çıktıkları ve onları daha çok sevdikleri ortaya konmuştur. Dolayısıyla dinî değerlerin de yardımıyla oluşturulmuş bir aile ortamında yetişen birey, daha dengeli bir özgüven ve kişilik geliştirebileceği için arkadaş gruplarının olumsuz tutum ve davranışlarından da büyük ölçüde etkilenmeyecektir (Koç, 2008).

Erikson'a göre kişilik gelişiminde ergenlik dönemi oldukça önem arz etmektedir. Ergenlerin çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecinde kimlik arayışı konusundaki kaygı ve arayışları gençte ciddi sarsıntılara ve bazen de denetimlerini kaybetmelerine yol açabilmektedir. Önceden edindikleri rol ve becerileri yeni durumla nasıl bütünleştirecekleri en önemli problemleri haline gelir. Gençler çocukluktaki özdeşimlerini ve cinsi yönelimlerini, doğuştan getirdikleri yetenekler ve toplum tarafından sunulan imkânlarla bütünleştirirler (Akt. Mehmedoğlu, 2004: 89).

Gençler kendi duygu, düşünce ve davranışlarını etkileyen bir takım değerler taşırlar. Değerler, bir şeylerin olması için gerekli olan inanç ve tutumları oluşturur. Değerler birey için neyin önemli olduğunu gösterir. Din, para, siyaset, cinsellik, eğitim, aile, arkadaşlar, diğer varlıklara yardım etme, kariyer, aldatma, öz saygı gibi farklı şeylere değer yüklenebilir. Gençlikte bu kavramlar farklı bir öneme sahip olur. Gençler kendi mutlulukları için artan bir endişe gösterirken, başkalarının mutluluğu için düşüşte olan bir endişe göstermek eğilimindedirler. Bunun yanında gençliği tanımlayan değerlerin iki yönü vardır: kendini ifade etme (self-expression) ve kendini gerçekleştirme (selffulfillment). Kendini gerçekleştirmenin bir parçası olarak, çoğu ergen fiziksel sağlık ve kişisel mutluluklarına büyük önem gösterir. Daha fazla kendini ifade etme ve kendini gerçekleştirme övgüye değer bir hedef olabilir; ancak bu ikisi tek amaç haline geldiğinde bu, kendi kendini harap etme,

yabancılaşma-aitsizlik duygusu ve yalnızlık ile sonuçlanabilir (Sayar, 2015'den akt. Kavun, 2016: 67).

Hayatı anlama ve anlamlandırma arayışı içerisinde olan gençler için din zihinsel bir açıklık sağlamaktadır. Bütüncü bir dünya görüşü olarak her bilgi ve anlayışı kuşatıp, karşı karşıya gelinen gerçeklikle ilgili bir yapı oluşturmaktadır. Dinin kuşatıcılığıyla dini hayatına yansıtan dindar gençler geleceğe umutla bakabilen, hoşgörülü ve yardımsever bireyler olmayı başarmakta ve Allah'ın yardımıyla kendi durumlarını kontrol altına aldıklarını hissettirmektedir. Ergenliğin fırtınalı dönemlerinde kimlik kargaşası içerisinde bocalayan genç, dinde kimlik kazandırıcı bir imkân bulmaktadır. Böylece gerilimlerden, çatışmalardan, şüphelerden uzaklaşarak, tutarlı ve dengeli bir benliğe kavuşabilmektedir. Bu durum hayata ve insanlara olumlu bakmayı, insani değerleri benimsemeyi, kendiyle ve çevresiyle barışık olmayı da beraberinde getirmektedir

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde yükseköğrenim gören öğrencilerin dindarlık ve değer yönelimlerini konu alan bu araştırmanın teorik bölümünün modeli dokümantasyon yöntem ve teknikleriyle kurulmuştur.

Araştırmanın modeli ise tarama (survey) yöntemi ve anket tekniği ile oluşturulmuştur. Araştırmada demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, medeni durum, doğum yeri, ailenin gelir durumu, anne-babanın öğrenim durumu, mezun olunan lise, okuduğu fakülte ve sınıf) ile dindarlık ve değerler arasındaki ilişki incelenmiştir. Hipotezlerimizi sınamak amacıyla İslami Dindarlık Ölçeği ve Schwartz Değer Ölçeğinden oluşan anket formunun katılımcılar tarafından doldurulması sağlanmıştır. Gerekli sayıya ulaşıldıktan sonra veriler SPSS veri kütüğüne aktarılmış, dindarlık ile değer yönelimleri arasındaki ilişkiler istatistiksel tekniklerle analiz edilmiştir.

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında RTEÜ'nin 6 farklı fakültesinde (İlahiyat Fakültesi, Fen-Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler, Mühendislik, Eğitim ve Tıp Fakültesi) kayıtlı bulunan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, RTEÜ'nin İlahiyat, Fen-Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler, Mühendislik, Eğitim Fakültesinin 1. ve 4. sınıflarında, öğrenim gören öğrenciler arasından basit tesadüfi yöntemle seçilmiş olan 700 öğrenciden oluşmaktadır. Bazı fakülte'deki bölümlerin 4. sınıfları henüz olmadığından anket mevcut olan 2. veya 3. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Tıp fakültesinde öğrenim gören öğrencilerde 6. sınıfta 5 kişi olduğu için anket 5. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Böylece örneklemin evreni temsil etmesi sağlanmıştır. Uygulanan anketin cevaplanmasındaki eksiklikler sebebiyle 670 adet anket geçerli sayılmış ve sonuçları veri olarak girilmiştir.

2.3. ARAŞTIRMAYA KATILANLAR VE NİTELİKLERİ

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yaş, cinsiyet, medeni durum, doğum yeri, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, mezun olunan lise, okunan fakülte ve sınıf gibi demografik değişkenlere göre dağılımları sayı ve yüzdeleriyle birlikte tablolarda verilmiştir.

Tablo 2. RTEÜ Öğrencilerinin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Yaş	N	%
17-20	284	42,4
21-22	209	31,2
23-39	177	26,4
Toplam	670	100,0

Tabloya göre ankete katılan öğrencilerin yaş aralığı (ranjı) ise 17-20'dir. Öğrencilerin yaşlarını 17-20 ve 21-22 ve 23-+ olmak üzere üç gruba ayırdık. Tabloda görüldüğü gibi 17-20 yaş grubundaki öğrencilerin sayısı (n=284, %42,4) 21-22 yaş grubundaki öğrencilerin sayısından (n=209, %31,2) ve 23-+ yaş grubundaki öğrencilerin sayısından (n=177, %26,4) daha fazladır.

Tablo 3. RTEÜ Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	407	60,7
Erkek	263	39,3
Toplam	670	100,0

Yukarıda ankete katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılım tablosu verilmiştir. Sonuçlara bakıldığında kız öğrencilerin (n=407, %60,7), erkek öğrencilerden (n=263, %39,3) daha fazla olduğu görülmektedir. Bu da RTE Üniversitesinin çoğunluğunu kız öğrencilerin oluşturduğunu göstermektedir.

Tablo 4. RTEÜ Öğrencilerinin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

Medeni Durum	N	%
Bekâr	660	98,5
Evli	9	1,3
Cevapsız	1	,1
Toplam	670	100,0

Tabloya göre katılımcılardan sadece 9 kişi (%1,3) evli iken, 660 kişi (%98,5) bekârdır. Bir katılımcı ise bu soruya cevap vermemiştir.

Tablo 5. RTEÜ Öğrencilerinin Doğum Yerlerine Göre Dağılımı

Doğum Yeri	N	%
Köy	132	19,7
Şehir	370	55,2
Büyükşehir	155	23,1
Yurtdışı	13	1,9
Toplam	670	100,0

Tabloya göre öğrencilerin doğum yerinin daha çok şehir (n=370, %55,2) olduğunu, bunu büyükşehirde (n=155, %23,1) ve köyde (n=132, %19,7) doğanların izlediği, en az yurtdışında (n=13, %1,9) doğan öğrencilerin olduğu görülmektedir.

Tablo 6. RTEÜ Öğrencilerinin Ailelerinin Gelir Durumlarına Göre Dağılımı

Ailenin Gelir Durumu	N	%
1.000 TL altı	76	11,3
1.000-2.000 TL arası	292	43,6
2.000-4.000 TL arası	223	33,3
4.000 TL ve üzeri	71	10,6
Cevapsız	8	1,2
Toplam	670	100,0

Tabloda öğrencilerin ailelerinin gelir durumlarına göre dağılımı verilmiştir. Buna göre öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik bakımından büyük oranda “1.000-2.000 TL arası” (n=292, %43,6) gelir düzeyinde olduğu görülmektedir. Daha sonra “2.000-4.000 TL arası” (n=223, %33,3), sonra “1.000 TL altı” (n=76, %11,3) düzeyde aile gelir seviyesinin olduğu görülmektedir. En az “4.000 TL ve üzeri” (n=71, %10,6) aile gelir seviyesi düzeyi mevcuttur. Katılımcılardan sekiz kişi ise bu soruyu yanıtsız bırakmıştır.

Tablo 7. RTEÜ Öğrencilerinin Anne Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Anne Öğrenim Durumu	N	%
Okur-Yazar Değil	15	2,2
Okur-Yazar	83	12,4
İlkokul	339	50,6
Ortaokul	114	17,0
Lise	85	12,7
Üniversite	34	5,1
Toplam	670	100,0

Tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre dağılımına baktığımızda büyük çoğunluğunun annesinin İlkokul mezunu (n=339,

%50,6) olduğu görülmektedir. Bu seviyeyi sırasıyla Ortaokul (n=114, %17,0) ve Lise (n=85, %12,7) mezunu olmak izlemektedir. Sadece okur-yazar düzeyde öğrenimi olanların (n=83, %12,4), üniversite mezunu olanların oranından (n=34, %5,1) daha fazla olduğu görülmektedir. Okur-yazar olmayanların oranı ise (n=15, %2,2) düşüktür.

Tablo 8. RTEÜ Öğrencilerinin Baba Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Baba Öğrenim Durumu	N	%
Okur-Yazar Değil	5	,7
Okur-Yazar	19	2,8
İlkokul	219	32,7
Ortaokul	138	20,6
Lise	168	25,1
Üniversite	120	17,9
Cevapsız	1	,1
Toplam	670	100,0

Tablodaki sonuçlara bakıldığında öğrenci baba öğrenim düzeyinin çoğunluğunun, anne öğrenim düzeyinde olduğu gibi İlkokul mezunu (n=219, %32,7) olduğu görülmüştür. Ancak baba öğrenim düzeyinin İlkokul mezunu olma oranında olduğu gibi Ortaokul, Lise ve Üniversite mezunu olma oranları da annelerin öğrenim düzeyine göre daha iyi seviyededir. Öğrencilerin baba öğrenim düzeyinde ikinci sırada Lise (n=168, %25,1), sonra Ortaokul (n=138, %20,6) ve sonra Üniversite (n=120, %17,9) mezunu olmak gelmektedir. Öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyinde Okur-yazar olan (n=19, %2,8) ve okur-yazar olmayan (n=5, %0,7) oranının oldukça düşük olduğunu görmekteyiz. Katılımcılardan bir kişi bu soruyu cevaplandırmamıştır.

Tablo 9. RTEÜ Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımı

Mezun Olunan Lise	N	%
Anadolu İmam Hatip ve İmam Hatip Lisesi	132	19,7
Meslek Lİsesi (Teknik Lİse, Endüstri Meslek ve Ticaret Lisesi)	83	12,4
Anadolu, Fen ve Öğretmen Lisesi	203	30,3
Düz Lise	252	37,6
Toplam	670	100,0

Tabloya göre öğrencilerin büyük kısmı, Düz Liseden (n=252, %37,6) mezun olmuşlardır. İkinci sırada Anadolu ve Fen ve Öğretmen Liselerinden (n=203, %30,3) mezun olanlar, üçüncü sırada ise Anadolu İmam-Hatip ve İmam-Hatip

Liselerinden (n=132, %19,7) mezun olanlar yer almaktadır. En az mezun olunan lise türünü Meslek Liseleri (n=60, %9,0) oluşturmaktadır. Bu lise türlerinin dışında mezun olunan Diğer lise türlerinden ise (n=23, %3,4) az oranda mezun bulunmaktadır.

Tablo 10. RTEÜ Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Fakülte Türüne Göre Dağılımı

Mezun Olunan Fakülte	N	%
İlahiyat Fakültesi	104	15,5
Fen-Edebiyat Fakültesi	162	24,2
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	138	20,6
Mühendislik Fakültesi	98	14,6
Eğitim Fakültesi	100	14,9
Tıp Fakültesi	68	10,1
Toplam	670	100,0

RTEÜ öğrencilerinin öğrenim gördükleri fakülte türlerine baktığımızda birinci sırada Fen-Edebiyat Fakültesi (n=162, %24,2), İkinci sırada İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (n=138, %20,6) ve üçüncü sırada ise İlahiyat Fakültesinin (n=104, %15,5) öğrenci sayısının yer almaktadır. Daha sonra sırasıyla Eğitim Fakültesi (n=100, 14,9), Mühendislik Fakültesi (n=98, %14,6) ve Tıp Fakültesi (n=68, 10,1) öğrenci sayısını görmekteyiz.

Tablo 11. RTEÜ Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüm Türüne Göre Dağılımı

Öğrenim Görülen Bölüm	N	%
İlahiyat	104	15,5
Sınıf Öğretmenliği	56	8,4
Fen Bilgisi Öğretmenliği	44	6,6
Türk Dili ve Edebiyatı	34	5,1
Tarih	103	15,4
Matematik	25	3,7
İktisat	68	10,1
İşletme	70	10,4
Jeoloji Mühendisliği	4	0,6
İnşaat Mühendisliği	19	2,8
Enerji Sistemleri Müh.	61	9,1
Makine Mühendisliği	14	2,1
Genel Tıp	68	10,1
Toplam	670	100,0

Tablo 11’de görüldüğü üzere öğrencilerin okudukları fakültelerin farklı bölümlerinde katılım en fazla öğrenci ilahiyat fakültesinde (n=104, %15,5)

bulunmakta, bunu tarih (n=103, %15,4) bölümü izlemektedir. Mevcut öğrenci sayısının az olmasına bağlı olarak en katılımın inşaat (n=19, %2,8), makine (n=14, %2,1) ve jeoloji (n=4, %0,6) bölümlerinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 12. RTEÜ Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Basamağına Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	N	%
1	375	56,0
4	295	44,0
Toplam	670	100,0

Öğrencilerin çoğunluğunun 1. Sınıf (n=375, %56,0) basamağında olduğu görülmektedir. Diğerleri 4. Sınıfta (n=295, %44,0) bulunmaktadır.

2.4. ÖLÇME ARAÇLARI

Araştırmaya katılan öğrencilere sunulan ankette, önce demografik değişkenlere ilişkin 10 soru sorulmuştur. Daha sonra öğrenciler iki ayrı anketi cevaplandırmışlardır. 1. bölümde 59 sorudan oluşan Değerler Ölçeğine yer verilmiştir. Bu ölçek ile öğrencilerin değerlere ilişkin yönelimlerini belirlemek hedeflenmiştir. Anketin 2. bölümünü ise 27 sorudan oluşan Dindarlık Ölçeği oluşturmaktadır.

2.4.1. Değerler Ölçeği

Araştırmada değer yönelimlerinin tespit edilmesi için Schwartz Değer Ölçeği (Mehmedoğlu, 2006b:147) kullanılmıştır. Bu ölçek, daha önce başka araştırmalarda (Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000: 59-80; Mehmedoğlu, 2006a: 251-319; Yağcı, 2006; Karaca, 2008) kullanılarak test edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin değer yönelimleri, 10 boyut oluşturan 59 orijinal tek değer ile ölçülmüştür. Bu 10 temel değer ve içerdikleri alt değerler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Değerler konusunda çalışmalarıyla tanınan Schwartz (1994)’ın değer sınıflandırması son yıllarda ön plana çıkmıştır. Bu temel değerler “güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, gelenek, uyma ve güvenlik” değerleridir. Güç değeri yetki, genel saygınlık, koruma ve sosyal statüyü; başarı değeri hırs, etki, yetenek ve öz saygıyı; hazcılık değeri, zevk ve hayattan keyif almayı; uyarılım değeri, heyecan, yenilik ve cesareti; özyönelim değeri, özgürlük, yaratıcılık, bağımsızlık, merak ve kendi hedeflerini belirlemeyi;

evrenselcilik değeri, eşitlik, sosyal adalet, doğa ile birliktelik ve çevreyi korumayı; iyilikseverlik değeri, fayda, sorumluluk, bağışlayıcı, dürüst ve sadık olma, olgun sevgi ve gerçek dostluğu; gelenek değeri, mütevazı ve ılımlı olma, geleneğe saygı duyma ve bağlılığı; uyma değeri, itaat, disiplin ve beklentilere göre hareket etmeyi; güvenlik değeri ise, aitlik, ulusal güvenlik, toplumsal düzen, sağlık ve temizliği kapsamaktadır (Schwartz, 1992: 6-7). Bu değerleri de karşılıklı uyum ve zıtlık bakımından, Yeniliğe açıklık (özyönelim, uyarılım, hazcılık), Muhafazakârlık (güvenlik, gelenek, uyma), Kendini aşma (iyilikseverlik, evrensellik), Kendini geliştirme (güç, başarı, hazcılık) olmak üzere ana değer gruplarına ayırmıştır (Mehmedoğlu, 2006a: 136).

Denekler, parantez içindeki açıklamalarını okuduktan sonra her bir değeri, kendi hayatlarını yönlendiren bir ilke olmaları açısından taşıdıkları öneme göre “(-1)=İlkelerime ters düşer” basamağından başlayarak, “(0)=Önemli değil” basamağından, “(3)=Önemli”, “(6)=Çok Önemli”, “(7)=En üst düzeyde önemli” basamağı arasında değişen bir ölçek üzerinde değerlendirmişlerdir. (-1) rakamı o değer bireyi yönlendiren ilkelere ters düşen herhangi bir değer olduğunu, (7) rakamı ise o değer bireyin hayatında yönlendirici özellik taşıyan en önemli değer olduğunu gösterecektir. Sayı yükseldikçe (-1, 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) o değer bireyin hayatındaki yönlendiriciliği bakımından birey için daha önemli olduğu anlaşılabacaktır.

Ölçeğin değerlendirilmesi yapılırken katılımcıların birey düzeyi değer tiplerinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması göz önünde bulundurulmaktadır. Aritmetik ortalamanın yüksek oluşu o değer en üst düzeyde ya da çok önemli olarak görüldüğü anlamına gelmektedir. Değer ölçeğinin birey düzeyi değer tipleri ve bu değerlerin içerdikleri ifadeler şu şekildedir:

Güç: 3, 12, 23, 27, 46

Başarı: 34, 39, 43, 48, 55

Hazcılık: 4, 22, 50, 57

Uyarılım: 9, 25, 37

Özyönelim: 5, 14, 16, 31, 41, 53

Evrenselcilik: 1, 2, 17, 26, 29, 30, 35, 38

İyilikseverlik: 6, 10, 19, 28, 33, 45, 49, 52, 54

Gelenek: 18, 32, 36, 44, 51, 58

Uyma: 11, 20, 40, 47

Güvenlik: 7, 8, 13, 15, 21, 42, 56, 59

2.4.2. Dindarlık Ölçeği

Daha önceki araştırmalarda kullanılmış (Uysal, 1995: 263-271; 1996; Mehmedoğlu, 2004; 2006a) ve güvenilirliği test edilmiş dindarlık ölçeğinde öğrencilerin din(darlık) ile ilgili görüş ve kanaatlerini yansıtan ifadeler yer almaktadır. Bu ölçek, öğrencilerin dindarlık durumlarını ve dindarlık-değer ilişkisini belirlemek üzere kullanılmıştır.

Bu ölçeği oluşturan ifadeler, dinin ya da dini hayatın farklı boyutlarına girdiği kabul edilen tutum ve davranışları sorgulayan tutum cümlelerinden oluşmaktadır. Öğrenciler, her bir cümlede, ölçülen tutum ve davranışa katılıp-katılmama derecesini belirtmek üzere; 1=Hiç katılmıyorum, 2=Pek katılmıyorum, 3=Oldukça katılıyorum, 4=Tamamen katılıyorum şeklinde ve 1=Hiç, 2=Bazen, 3=Çoğu zaman, 4=Her zaman şeklinde ve 1=Hiç, 2=Biraz, 3=Çok, 4=Pek çok şeklinde sıralanan seçenekler üzerinden kendi değerlendirmelerini yapmışlardır.

Ölçeğin değerlendirilmesi yapılırken katılımcıların alt boyutlardan aldıkları puanların aritmetik ortalaması göz önünde bulundurulmaktadır. Aritmetik ortalamanın yüksek oluşu o davranışın sık ya da yoğun olarak görüldüğü anlamına gelmektedir. Dindarlık ölçeğinin alt boyutları ve bu boyutların içerdiği ifadeler şu şekildedir:

İnanç Boyutu: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

İbadet Boyutu: 10, 14, 15, 27

Sosyal Boyut: 15, 18, 19

Etki Boyutu: 11, 12, 16, 17, 20, 21, 22, 25

Bilgi Boyutu: 23, 24, 26

İnanç boyutuyla ilgili olarak ilgili ölçeğimizde “Allah birdir, O’ndan başka Tanrı yoktur ve Hz. Muhammed O’nun elçisi (Peygamberi) dir.” şeklinde yer alan ifadenin faktör analizinde bu maddenin iki veya üç faktöre girebilecek bir yayılma eğilimi gösterebileceği anlaşılmıştır (Uysal, 1995: 271). Ortaya çıkabilecek muğlaklığı ortadan kaldırmak için bu sorunun “Allah birdir ve O’ndan başka Tanrı yoktur” ve “Hz. Muhammed Allah’ın elçisidir” şeklinde iki ayrı soru halinde

verilmesi uygun görülmüştür. Bu sebeple 26 sorudan oluşun anket toplamda 27 soru olarak sunulmuştur.

2.5. UYGULAMA

Anket formu çoğaltılarak, 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında öğrencilere uygulanmıştır. Anketlerin büyük bir kısmını bizzat araştırmacı uygulamış; az bir kısmı da ilahiyat fakültesinin din psikolojisi ve din eğitimi bölümü öğretim elemanları tarafından uygulanmıştır.

Anketlerin uygulamasında öğrencilerin derste ve toplu halde olmalarına dikkat edilmiştir. Öğrencilerden kimlik bilgileri istenmemiştir ve kendilerine, verecekleri cevapların gizli tutulacağı ve değerlendirmelerin toplu olarak yapılacağı belirtilmiştir.

2.6. İŞLEM VE ANALİZ

Anketler Rize, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde uygulanmıştır. Toplanan veriler incelenmiş ve araştırma sonuçlarını olumsuz etkileyecek şekilde cevaplanmış ya da büyük kısmı boş bırakılmış anketler ayıklanarak değerlendirmeye tabi tutulmamıştır. Daha sonra veriler bilgisayar ortamına aktarılarak analiz işlemleri için SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır.

Verilerin analizinde şu sıra takip edilmiştir: Öncelikle 10 değer tipi için ölçeklerin toplam skorları elde edilmiş, güvenilirlik analizleri (Cronbach Alpha) yapılmış ve ortalamalar hesaplanmıştır. Aynı işlemler Dindarlık Ölçeği için de gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Puan ortalamaları karşılaştırmak için parametrik testlerden bağımsız gruplar t testi (Independent Samples t-test) ve tek yönlü varyans analizi (Oneway ANOVA) kullanılmıştır. Puan ortalamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Üç ve daha çok kategorili değişkenlerin puanlarını karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi kullanılmadan önce grupların homojenliği Levene testi ile incelenmiştir (bk. Ek 1). Levene testi ile grupların homojen olduğu anlaşılan grupların ($p > .05$) puanları tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmanın oluşu durumlarda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post hoc

testlerinden Scheffe Testi kullanılmıştır. Levene testi sonucu grupların homojen olmadığı belirlenmesi durumunda ($p < .05$) Brown-Forsythe testi kullanılmıştır. Brown-Forsythe testi sonucu grupların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığı olması durumunda farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek için post hoc testlerinden Tamhane testi kullanılmıştır.

2.6.1. Değerler Ölçeği ve İç Tutarlılık Analizleri

Değerler ölçeğinin iç tutarlılık analiz sonuçlarına göre, ölçeğin genel ortalaması 5,16; iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) .92'dir.

2.6.2. Dindarlık Ölçeği ve İç Tutarlılık Analizleri

İç tutarlılık analizi yapılan dindarlık ölçeğinin genel ortalaması 4.41, iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) .87 olarak elde edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilecektir. Öncelikle demografik değişkenlerle değer ve dindarlık yönelimlerine ait bulgular ve yorumlar aktarılacaktır. Daha sonra dindarlık ve değer alt boyutları arasındaki ilişkilerle ilgili bulgulara yer verilecektir.

3.1. DİNDARLIK VE DİNDARLIK BOYUTLARI İLE İLGİLİ BULGULAR

Araştırmaya katılan RTEÜ öğrencilerinin dindarlık düzeylerini belirlemek için dindarlık ölçeğinin boyutlarından aldıkları puanların aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 13. RTEÜ Öğrencilerinin Dindarlık ve Dindarlık Boyutlarını Benimseme Yönelimlerine Ait Betimsel Analizler

Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss.
İnanç	670	3,96	,21
İbadet	670	2,89	,53
Etki	670	3,10	,47
Bilgi	670	2,90	,64
Sosyal	670	2,88	,61
Toplam	670	3,14	,38

Tabloya göre RTEÜ öğrencilerinin en üst seviyede dindarlığın İnanç boyutunu ($\bar{x}= 3,96$) benimsedikleri görülmektedir. Daha sonra Etki ($\bar{x}= 3,10$), Bilgi ($\bar{x}= 2,90$) ve İbadet ($\bar{x}= 2,89$) boyutu gelmektedir. En az seviyede benimsenen boyutun ise dindarlığın Sosyal boyutu ($\bar{x}= 2,88$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin toplam dindarlık ortalamasının ise $\bar{x}= 3,14$ olduğu belirlenmiştir.

3.2. DEĞER YÖNELİMLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR

Araştırmaya katılan RTEÜ öğrencilerinin ana-değer grupları içerisinde yer alan birey düzeyi değer tiplerinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. RTEÜ Öğrencilerinin Birey Düzeyi Değer Gruplarını Benimseme Yönelimlerine Ait Betimsel Analizler

Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss.
Güç	670	4,38	1,34
Başarı	670	5,14	1,38
Hazcılık	670	4,12	1,47
Uyarılım	670	4,31	1,65
Özyönelim	670	5,66	,95
Evrenselcilik	670	5,68	,98
İyilikseverlik	670	5,82	,97
Gelenek	670	4,81	1,24
Uyma	670	5,65	1,06
Güvenlik	670	5,93	,82
Toplam	670	5,19	,79

Tablo 14’te görüldüğü üzere öğrencilerin birey düzeyi tiplerinden aritmetik ortalaması en yüksek değer tipinin Güvenlik ($\bar{x}=5,93$) olduğu belirlenmiştir. Bunu sırası ile İyilikseverlik ($\bar{x}= 5,82$), Evrenselcilik ($\bar{x}= 5,68$), Özyönelim ($\bar{x}= 5,66$), Uyma ($\bar{x}= 5,65$), Başarı ($\bar{x}= 5,14$), Gelenek ($\bar{x}= 4,81$), Güç ($\bar{x}= 4,38$) birey düzeyi değer tipleri izlemektedir. Uyarılım ($\bar{x}=4,31$) ve Hazcılık ($\bar{x}=4,12$) değerleri ise en düşük ortalama ile son sırayı almaktadır. Öğrencilerin toplam değer yönelimleri ortalamasının $\bar{x}= 5,19$ olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre RTEÜ öğrencilerinin ilk üç sırada benimsedikleri değerler, Güvenlik, İyilikseverlik ve Evrenselcilik değerleri olurken; Güç, Uyarılım ve Hazcılık değerleri en az benimsenen üç değer olarak son sıralarda yer almıştır.

Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) öğretmenlerin değer yönelimleri üzerine yaptıkları araştırmada Schwartz değerler anketini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin değerlere verdikleri önem derecelerinin ortalamalarına bakıldığında, örneklem genelinde en yüksek önemin evrenselcilik, güvenlik ve iyilikseverlik değerlerine verildiği görülmektedir. Dördüncü olarak özyönelim değerine atfedilen önemi daha sonra, başarı, uyma, hazcılık, güç, gelenek ve uyarılım değerleri izlemektedir.

Mehmedoğlu’nun (2006a) gençlerle yaptığı araştırmada bizim çalışmamızda ulaştığımız bulgulara benzer bir sonuca ulaştığı görülmektedir. Bu çalışmada da ilk sırada güvenlik değeri yer almıştır. Güvenlik, iyilikseverlik, özyönelim ve evrenselcilik ilk dörtte bulunmaktadır. Uyma ve gelenek değerleri birbirinin peşi sıra 5. ve 6. sırada gelmiştir. Devamındaki değerler sırasıyla; uyma,

gelenek, başarı, uyarılım, güç ve hazcılıktır. En az benimsenen üç değer tipinden uyarılım, güç ve hazcılık değerleri de bizim çalışmamızla benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan RTEÜ öğrencilerinin ana-değer gruplarını benimseme sırası aşağıdaki tabloda (Tablo 15) gösterilmektedir.

Tablo 15. RTEÜ Öğrencilerinin Ana Değer Gruplarını Benimseme Yönelimlerine

Ait Betimsel Analizler

Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss.
Kendini Aşma	670	5,75	0,91
Muhafazakârlık	670	5,47	0,89
Yeniliğe Açıklık	670	4,69	1,09
Kendini Geliştirme	670	4,55	1,12

Tabloda görüldüğü üzere göre ana-değer gruplarını benimsemede Kendini Aşma (İyilikseverlik, Evrenselcilik) ($\bar{x}$ =5,75) ve Muhafazakârlık (Güvenlik, Gelenek, Uyma) ($\bar{x}$ =5,47) değerleri yüksek çıkarken, Yeniliğe Açıklık (Özyönelim, Uyarılım, Hazcılık) ($\bar{x}$ =4,69) ve Kendini Geliştirme (Güç, Başarı, Hazcılık) ($\bar{x}$ =4,55) değerlerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

3.3. DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmamızın bu bölümünde öğrencilerin cinsiyet, yaş, doğum yeri, ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi, anne-baba öğrenim durumu, mezun oldukları lise ve fakülte türü, okudukları sınıf basamağı gibi demografik özelliklerin dindarlık ve değer yönelimleri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açıp açmadığı incelenmiştir.

3.3.1. Yaş Gruplarına Göre Öğrencilerin Dindarlık Düzeyleri

Hipotez: Öğrencilerin yaşı ile dindarlık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Yaş ilerledikçe dindarlık düşmektedir.

Araştırmada öğrencilerin yaşlarına göre dindarlık boyutlarından aldıkları puan ortalaması ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Dindarlık Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri

	17-20 yaş (N= 284)		21-22 yaş (N= 209)		23-+ yaş (N= 177)	
	$\bar{x}$	ss.	$\bar{x}$	ss.	$\bar{x}$	ss.
İnanç	3,97	0,18	3,96	0,14	3,94	0,30
İbadet	2,94	0,51	2,91	0,54	2,78	0,53
Etki	3,15	0,46	3,12	0,46	2,98	0,47
Bilgi	2,93	0,62	2,91	0,67	2,84	0,63
Sosyal	2,93	0,62	2,94	0,57	2,73	0,60

Araştırmada öğrencilerin dindarlık ölçeğinin ibadet, etki, bilgi ve sosyal alt boyutlarından aldıkları puanların yaş değişkenine göre değişip değişmediği incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Yaşa Göre Dindarlık Boyutlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe Testi)
İbadet	Gruplar arası	2,87	2	1,43	5,25	,005	(17-20)*-(23-+)
	Grup içi	182,36	667	,27			(21-22)*-(23-+)
	Toplam	185,23	669				
Etki	Gruplar arası	3,10	2	1,55	7,20	,001	(17-20)*-(23-+)
	Grup içi	143,69	667	,21			(21-22)*-(23-+)
	Toplam	146,80	669				
Bilgi	Gruplar arası	1,09	2	,54	1,34	,260	
	Grup içi	271,36	667	,40			
	Toplam	272,46	669				
Sosyal	Gruplar arası	5,62	2	2,81	7,83	,000	(17-20)*-(23-+)
	Grup içi	239,52	667	,35			(21-22)*-(23-+)
	Toplam	245,15	669				

Tablo 17’de görüldüğü üzere öğrencilerin dindarlık ölçeğinin İbadet (F=5.25; p<.05; 1.(17-20) ve 3.(23-+) ile 2. (21-22) ve 3. (23-+) Gruplar arasında 3. (23-+) grubun aleyhine), Etki (F=7.20; p<.05; 1. (17-20) ve 3. (23-+) ile 2. (21-22) ve 3. (23-+) Gruplar arasında 3 grubun aleyhine) ve Sosyal (F=7.83; p<.05; 1. (17-20) ve 3. (23-+) ile 2. (21-22) ve 3. (23-+) Gruplar arasında 3. (23-+) grubun aleyhine) boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin dindarlık ölçeğinin inanç boyutundan aldıkları puanların yaş değişkenine göre değişip değişmediği incelemek amacıyla Brown-Forsythe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Yaşa Göre Dindarlık Ölçeğinin İnanç Alt Boyutuna Yönelik Brown-Forsythe Analizi

Boyut	Brown-Forsythe İstatistiği	df1	df2	p
İnanç	1,021	2	362,286	,361

Tablo 18’ de görüldüğü üzere öğrencilerin inanç alt boyutundan aldıkları puanlar yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadırlar ($p>.05$).

Uyguladığımız korelasyon analizi sonucuna göre, yaş ile dindarlığın ibadet, etki ve sosyal boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma belirlenmiştir. Dolayısıyla hipotezimiz istatistiksel olarak kısmen doğrulanmıştır. Yaş ilerledikçe dindarlık düşmektedir diyebiliriz.

Esasen yaş ilerledikçe bireyin olgunlaşacağı ve dolayısıyla da dindarlık düzeyinde artış olacağını düşünsek de, ergenliğin ilk yılları dini şuurun ilk olarak görülmeye başladığı, dini inanç ve değerlerin ergen için büyük bir önem arz ettiği dönemdir. Ergenliğin ilerleyen yaşları ise dini şüphe, kararsızlıkların arttığı ve çatışmaların kendini gösterdiği görülür. Dini şüphe ve kararsızlıkların yeterince çözüm bulup belli bir netliğe kavuşmadan girildiği ileri gençlik ya da son ergenlik diyebileceğimiz üniversite gençliği döneminde öğrencilerin dindarlık düzeyinde çeşitli etkenlere bağlı olarak azalma olabilmektedir. Bu durumda üniversite yıllarının ilk dönemleri ergenliğin ilk yıllarına daha yakın olduğu için, ergenliğin ilk yıllarında dindarlığın arttığını ergenliğin ilerleyen yaşlarında ise dindarlığın azaldığını söyleyebiliriz. Elde ettiğimiz bulgular da kısmen bunu desteklemektedir.

Literatürdeki çalışmalara baktığımız zaman araştırmamızı destekleyen aynı sonuçlara ve araştırmamızdan farklı sonuçlara rastlamaktayız. Kınter’in (2008) araştırması yaşa göre dini hayatın inanç, ibadet ve etki boyutlarındaki en yüksek ortalamaların 17-21 yaş grubundaki gençlere ait olması ve ilerleyen yaşlarda ortalamaların düşmesi, yaş ilerledikçe dini eğilimlerde bir azalma olduğunu desteklemektedir. Ulu’nun (2013) araştırmasında yaşı ilerlemesiyle dinin özellikle inanç boyutuyla ilgili düşüncelerin ve bazı şüphelerin arttığı belirlenmiştir.

Ayten’in (2004) çalışmasında dindarlığın bilgi-ibadet boyutunda 25 yaş ve yukarısı lehine anlamlı bir fark oluşmuşsa da diğer boyutlarda anlamlı bir fark

olmamıştır. Dindarlığın yaşa bağlı olarak büyük oranda atmayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Onay (2004) ve Yapıcı da (2006) çalışmasında üniversite gençliği arasında yaş ilerledikçe dinin etkisini hissetme düzeyinin azalacağı bulgusuna ulaşmıştır.

Günay'ın (1999) Erzurum'da gerçekleştirdiği çalışmada, Köktaş'ın (1993) ve Karaca'nın (2000) çalışmalarında da yaş ilerledikçe günlük vakit namazlara ve Ramazan orucuna bağlılığın arttığı tespit edilmiştir. Yani yaş ile dindarlık arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Yıldız'ın (2006) üniversiteli gençlerin dinî hayatını incelediği çalışmasındaki bulgularına göre de, dindarlıkla yaş değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir ilişki vardır, yani dindarlığın davranışa dönüşmesi yaşın artmasıyla birlikte artmaktadır. Mehmedoğlu (2006a) tarafından yapılan çalışmada ise üniversiteli gençlerin dindarlık düzeyleri ile yaş arasında zayıf düzeyde, fakat anlamlı derecede bir ilişki tespit edilmiştir.

Sezgin'in (2016) araştırmasında yaşa göre dindarlığın bilgi ve duygu alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu, öğrencilerin yaşının artmasıyla birlikte dini bilgi düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Duygu boyutunda ise öğrencilerin yaşları arttıkça dini duygu düzeylerinin azaldığı görülmektedir. İnanç ve davranış boyutlarında ise anlamlı bir fark görülmemiştir. Yani üniversite öğrencilerinde yaşı büyük olanların dindarlık düzeyleri yaşı küçük olanların dindarlık düzeylerinden kısmen daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Akdoğan (2002) Rize'de gerçekleştirdiği çalışmasında ise yaş ile namaz kılma arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemiştir.

Yapıcı'nın yaş ile dindarlık arasındaki ilişkiye dair aktardığına göre, Argyle ve Beit-Hallahmi'nin (1975) verdiği bilgiye göre dinî inanç ve dinî davranışlarla yaş arasında üç farklı ilişkiden söz edilmektedir: Birincisi; 18-30 yaş arasında dinî aktivitelerde ciddi bir düşüş meydana gelmekte, ancak 30 yaşından sonra yeniden dinî hayata dönüş başlamaktadır. Bu yaklaşıma geleneksel kuram adı verilmektedir. İkincisi; yaşlanmayla birlikte dinî hayatta kayda değer bir değişiklik görülmeceği hususunda ısrar etmektedir. Kararlılık kuramı da denilen bu yaklaşıma göre ferdin dinî hayatı genelde belli bir çizgide devam etmektedir. Üçüncüsü ise yaşın yükselmesiyle birlikte dinî aktivitelerde ciddi bir düşüş olacağını ileri sürmektedir. İlgisizlik kuramı olarak da bilinen bu yaklaşım yaşın ilerlemesiyle dinî hayattan

gittikçe uzaklaştığını savunmaktadır. Beit-Hallahmi ve Argyle (1997) yapılan çeşitli çalışmalardan elde edilen sonuçların her üç düşünceyi de destekler mahiyette sonuçlar verdiğini ifade etmektedirler (Yapıcı: 2006).

3.3.2. Yaş Gruplarına Göre Öğrencilerin Değer Yönelimleri

Hipotez: Öğrencilerin yaşı ile değerler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Yaş ilerledikçe benimsenen değerler artmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin yaşlarına göre birey düzeyi değer tipleri ile ana değer gruplarına ait puan ortalaması ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Yaş Değişkenine Göre Birey Düzeyi Değer Yönelimleri İle Ana Değer Gruplarına Ait Puan Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri

	17-20 yaş (N=284)		21-22 yaş (N=209)		23-+ yaş (N=177)	
	$\bar{X}$	ss.	$\bar{X}$	ss.	$\bar{X}$	ss.
Güç	4,29	1,37	4,50	1,30	4,36	1,34
Başarı	5,18	1,54	5,16	1,23	5,06	1,29
Hazcılık	4,04	1,41	4,15	1,49	4,19	1,55
Uyarılım	4,29	1,65	4,40	1,65	4,21	1,63
Özyönelim	5,62	1,01	5,73	0,92	5,65	0,88
Evrenselcilik	5,66	0,96	5,68	1,04	5,73	0,96
İyilikseverlik	5,82	0,94	5,83	1,03	5,79	0,94
Gelenek	4,76	1,24	4,93	1,23	4,77	1,24
Uyma	5,68	1,05	5,70	1,11	5,53	1,03
Güvenlik	5,92	0,81	6,01	0,82	5,88	0,83
Kendini Aşma	5,74	0,87	5,75	0,98	5,76	0,88
Muhafazakarlık	5,45	0,89	5,55	0,90	5,39	0,87
Yeniliğe Açıklık	4,65	1,09	4,76	1,09	4,69	1,08
Kendini Geliştirme	4,50	1,12	4,61	1,12	4,54	1,12

Araştırmada üniversite öğrencilerinin yaşlarına göre Birey Düzeyi Değer Tiplerinden aldıkları puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Yaşa Göre Birey Düzeyi Değer Tipine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Güç	Gruplar arası	5,26	2	2,63	1,46	,232
	Grup içi	1200,18	667	1,79		
	Toplam	1205,44	669			
Başarı	Gruplar arası	1,58	2	,79	,41	,662
	Grup içi	1280,47	667	1,92		
	Toplam	1282,05	669			
Hazcılık	Gruplar arası	3,13	2	1,56	,72	,487
	Grup içi	1448,01	667	2,17		
	Toplam	1451,14	669			
Uyarılım	Gruplar arası	3,49	2	1,74	,64	,526
	Grup içi	1809,70	667	2,71		
	Toplam	1813,19	669			
Özyönelim	Gruplar arası	1,47	2	,73	,81	,443
	Grup içi	603,51	667	,90		
	Toplam	604,99	669			
Evrenselcilik	Gruplar arası	,55	2	,27	,28	,752
	Grup içi	644,72	667	,96		
	Toplam	645,27	669			
İyilikseverlik	Gruplar arası	,19	2	,09	,10	,902
	Grup içi	627,06	667	,94		
	Toplam	627,26	669			
Gelenek	Gruplar arası	4,15	2	2,07	1,35	,259
	Grup içi	1024,63	667	1,53		
	Toplam	1028,79	669			
Uyma	Gruplar arası	3,22	2	1,61	1,42	,241
	Grup içi	754,80	667	1,13		
	Toplam	758,030	669			
Güvenlik	Gruplar arası	1,740	2	,87	1,29	,274
	Grup içi	448,016	667	,67		
	Toplam	449,757	669			

Tablo 20’de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin yaşlarına göre Birey Düzeyi Değer Tiplerinin tümünden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak

anlamalı bir farklılaşmanın olmadığı yapılan tek yönlü varyans analizi ile belirlenmiştir (Her alt boyut için $p > .05$).

Araştırmada üniversite öğrencilerinin Ana Değer Gruplarından aldıkları puanların yaşlarına göre değişimini incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Yaşa Göre Ana Değer Gruplarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kendini Aşma	Gruplar arası	,04	2	,01	,02	,978
	Grup içi	550,06	667	,82		
	Toplam	550,10	669			
Muhafazakârlık	Gruplar arası	2,38	2	1,19	1,51	,221
	Grup içi	525,24	667	,78		
	Toplam	527,62	669			
Yeniliğe Açıklık	Gruplar arası	1,51	2	,75	,64	,528
	Grup içi	791,10	667	1,18		
	Toplam	792,61	669			
Kendini Geliştirme	Gruplar arası	1,27	2	,63	,50	,604
	Grup içi	841,00	667	1,26		
	Toplam	842,27	669			

Tablo 21’de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin yaşlarına göre Ana Değer Gruplarının tümünden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı yapılan tek yönlü varyans analizi ile belirlenmiştir.

Yaş ile Birey Düzeyi Değer yönelimleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmamıştır. Hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Literatürdeki çalışmalara baktığımızda ulaştığımız sonucu destekleyen çalışmalar olduğu gibi, araştırmamızdan farklı sonuçlar ortaya koyan çalışmalara da rastlamaktayız. Karaduman (1985), Güngör (1993), Aydın (2003), Mehmedoğlu (2006b), Arslan (2006), Ersoy (2006), Tanıt (2007), Çalışkur (2008), Yalçınkaya ve Altunay (2009), çalışmalarında değerlerle yaş arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Emre (2013) değişen dünyada değer yönelimleri ve dindarlık ilişkisini araştırdığı çalışmasında; yaş ile evrensellik, geleneksellik, uyma ve güvenlik değer yönelimleri arasında pozitif yönde seyreden anlamlı ilişkiler

olduğunu, yani, yaş arttıkça söz konusu değerlerde önemli artışlar yaşandığını saptamıştır. Diğer taraftan, uyarılım değerinde negatif yönde anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Yani yaş arttıkça uyarılım değerine verilen önemin azaldığı belirlenmiştir.

Kavun (2016: 129) dindarlık ve değerler arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında ergenlerin yaşı ile değerler arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu, yaş ilerledikçe benimsenen değerlerin düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında Calp (2006), Dilmaç ve Ark (2008), Yılmaz (2009), yaptıkları çalışmalarda değerlerle ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Karaca'nın (2008), ilahiyat ve DKAB öğrencileri zerinde yaptığı araştırmada her iki yaş grubunun Hazcılık değer tipine verdikleri önem düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu, diğer değerlere verdikleri önem düzeyi arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kızılgeçit, Toklu vd. (2015), ilahiyat ve DKAB öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin yaş grubunun değer tiplerine verdikleri önem düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Bu çalışmalar araştırma bulgusunu desteklemektedir.

3.3.3. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Dindarlık Düzeyleri

Hipotez: Öğrencilerin cinsiyeti ile dindarlık arasında anlamlı bir fark vardır. Kızlar erkeklere göre daha dindardır.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin dindarlık düzeylerin cinsiyete göre değişimini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. Cinsiyete Göre Dindarlık Düzeylerine Yönelik Bağımsız Gruplar t testi Analizi

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss.	t	p
İnanç	Kadın	407	3,96	,17	,498	,618
	Erkek	263	3,95	,25		
İbadet	Kadın	407	2,90	,50	1,244	,214
	Erkek	263	2,85	,56		
Etki	Kadın	407	3,12	,43	1,667	,096
	Erkek	263	3,05	,51		
Bilgi	Kadın	407	2,94	,62	2,343	,019
	Erkek	263	2,83	,65		

Sosyal	Kadın	407	2,93	,59	2,963	,003
	Erkek	263	2,79	,61		

Tablo 22’de görüldüğü üzere üniversite dindarlık ölçeğinin Bilgi ($t=2.34$; $p<.05$) ve Sosyal ($t=2.96$; $p<.05$) alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarının kadınların lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı, diğer alt boyutlarda ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir.

Dindarlık ile cinsiyet değişkeni arasında dindarlığın Bilgi ve Sosyal alt boyutları arasında kadınların lehine anlamlı bir farklılaşma olmuştur. Diğer alt boyutlarda ise olmamıştır. Kız öğrenciler kısmen erkek öğrencilere göre daha dindardır. Bu durumda hipotezimiz kısmen doğrulanmıştır.

Literatürdeki çalışmalara baktığımız zaman araştırmamızı destekleyen aynı sonuçlara ve araştırmamızdan farklı sonuçlara rastlamaktayız. Bu doğrultuda üniversite öğrencilerinde yapılmış olan Küçükalp (2004), Ulu (2006), Yavuz’un (2009) araştırmasında cinsiyet değişkeninin dini inanç, tutum ve davranışları etkilediği, kız öğrencilerin dini bilgi, inanç ve eğilimlerinin erkeklere göre daha fazla olduğu sonucu çıkmıştır. Yine Kınter’in (2008) çalışmasında dini hayatın hem inanç, hem ibadet hem de etki boyutunda üniversiteli kız öğrencilerin erkeklere nispetle daha dindar bir görüntü sergiledikleri belirlenmiştir. Sezgin’in (2016) araştırmasında kadınların dindarlığın duygu ve davranış boyutlarındaki düzeyinin erkeklerden anlamlı bir oranda yüksek olduğu, ülkemizde yapılmış birçok çalışmanın (Güven, 2008; Hasankahyaoğlu, 2008; Gürsu, 2011) bu bulguyu desteklediği yönündedir. Dindarlığın inanç ve bilgi alt boyutlarında ise anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Yapıcı’nın üniversite öğrencileriyle ilgili çalışmasında kız öğrencilerin öznel dindarlık algısında, dinin etkisini hissetme, dine önem verme düzeylerinin erkeklerden yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (2007: 179).

Özellikle Batıda yapılan çalışmalardaki literatür içerisinde kadınların erkeklerden daha fazla dindar olduğu ifade edilmekte (bk. Allport, 1950; Argyle & BeitHallahmi, 1975; Argyle, 1965; 2000; Kendler, Liu, Gardner, McCullough & Prescott, 2003; Miller & Hoffman, 1995; Paloutzian, 1996), hatta Beit-Hallahmi, (1989: 65) dindarlık ve dinî ilginin hemen hemen her türlü ölçümünde kadınların erkeklerden daha yüksek puan aldığından bahsetmektedir (Yapıcı: 2006). Saroglou tarafından yapılan araştırmada ise, kadınlar, dindarlıkta ve maneviyatta erkeklere oranla daha yüksek puanlar elde etmişlerdir (Saroglou, 2000: 134).

Şahin (1999), Topuz (2001), Ayten (2004), Yapıcı (2006), Kıracı'nın (2007) üniversite öğrencileri ile olan çalışmasında erkelerin kızlara göre daha yoğun dini tutumlara sahip olma eğilimi içinde olduğu belirlenmişse de t-testi sonuçlarında dindarlık ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Yani deneklerin dindarlık düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Uysal (1996) ve Akdoğan (2002) tarafından yapılan çalışmalarda kadınlar ile erkeler arasında dindarlığın inanç boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Demir'in (2017) 15 yaş ve üzeri olan örneklemindeki araştırmasının bulgularına göre gerek genel dindarlık eğilimi gerekse inanç-etki ve bilgi-ibadet boyutunda anlamlı bir farklılık oluşmamış olsa da kadınların dini eğilimlerinin erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kaya'nın (1998; 2011) üniversite öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin dini puan ortalamalarının, kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bunun nedeni olarak ise, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre yaygın din eğitimi faaliyetine katılma imkânlarının daha açık olmasını ve erkeklerin inanç konusunda daha baskın, otoriter, şiddete ve geleneksel yapıya meyilli olmasından kaynaklanabileceği gösterilmiştir. Uysal (1995), Yıldız (2006) ve Arslan (2008) tarafından yapılan çalışmalara bakıldığında, erkeklerin dini tutum ve dindarlık düzeylerinin kızlarınkine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Uysal (2003) ve Mehmedoğlu (2004) tarafından yapılan çalışmada ise, erkeklerin kadınlara göre, inanç boyutu hariç, dindarlığın ibadet, etki ve tecrübe boyutlarında daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

3.3.4. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Değer Yönelimleri

Hipotez: Öğrencilerin cinsiyeti, değerlere verilen önem düzeyi bakımından anlamlı bir farklılığa yol açmaktadır. Kızlar, Muhafazakârlık yani Güvenlik, Gelenek, Uyma değer tiplerine ve Kendini Aşma yani İyilikseverlik, Evrenselcilik değer tiplerine daha fazla önem yüklemektedir.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin Birey Düzeyi Değer Tiplerinden aldıkları puanların cinsiyete göre değişimini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 23'de sunulmuştur.

Tablo 23. Cinsiyete Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Yönelik Bağımsız Gruplar t testi Analizi

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss.	t	p
Güç	Kadın	407	4,31	1,29	-1,459	,145
	Erkek	263	4,47	1,40		
Başarı	Kadın	407	5,08	1,23	-1,415	,157
	Erkek	263	5,23	1,58		
Hazcılık	Kadın	407	3,88	1,36	-5,062	,000
	Erkek	263	4,47	1,56		
Uyarılım	Kadın	407	4,14	1,68	-3,237	,001
	Erkek	263	4,55	1,56		
Özyönelim	Kadın	407	5,70	,92	1,504	,133
	Erkek	263	5,59	,98		
Evrenselcilik	Kadın	407	5,85	,85	5,354	,000
	Erkek	263	5,42	1,10		
İyilikseverlik	Kadın	407	5,93	,83	3,714	,000
	Erkek	263	5,63	1,11		
Gelenek	Kadın	407	4,92	1,08	2,787	,006
	Erkek	263	4,63	1,43		
Uyma	Kadın	407	5,79	,98	4,310	,000
	Erkek	263	5,42	1,14		
Güvenlik	Kadın	407	6,03	,73	3,913	,000
	Erkek	263	5,77	,90		

Tablo 23’de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin birey düzeyi değer tiplerinden Hazcılık ($t = -5.06$; $p < .05$), Uyarılım ($t = -3.23$; $p < .05$) yönelimlerinin erkeklerin lehine anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Evrenselcilik ($t = 5.35$; $p < .05$), İyilikseverlik ($t = 3.71$; $p < .05$), Gelenek ($t = 2.78$; $p < .05$), Uyma ($t = 4.31$; $p < .05$) ve Güvenlik ($t = 3.91$; $p < .05$) değer tiplerinin ise kadınların lehine anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin Ana Değer Gruplarından aldıkları puanların cinsiyete göre değişimini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 24’de sunulmuştur.

Tablo 24. Cinsiyete Göre Ana Değer Gruplarına Yönelik Bağımsız Gruplar t testi Analizi

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss.	t	p
Kendini Aşma	Kadın	407	5,89	,78	4,873	,000
	Erkek	263	5,52	1,03		
Muhafazakârlık	Kadın	407	5,58	,78	4,200	,000
	Erkek	263	5,27	1,00		
Yeniliğe Açıklık	Kadın	407	4,57	1,07	-3,495	,001
	Erkek	263	4,87	1,08		

Kendini Geliştirme	Kadın	407	4,42	1,04	-3,326	,001
	Erkek	263	4,72	1,20		

Tablo 24’de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin ana değer gruplarında kadınların Kendini Aşma ($t=4.87$; $p<.05$) ve Muhafazakârlık ($t=4.20$; $p<.05$) ana değer gruplarından elde edilen puan ortalamalarının erkeklerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yeniliğe Açıklık ($t=-3.49$; $p<.05$) ve Kendini Geliştirme ($t= -.32$; $p<.05$) ana değer gruplarından elde edilen puanların ise erkeklerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre birey düzeyi değer tiplerinden Hazcılık ve Uyarılım değerlerine erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla anlam yüklediği belirlenmiştir. Erkekler yeniliğe açıklık ve kendini geliştirme ana değer gruplarına daha fazla önem vermektedir. Gelenek, Güvenlik ve Uyma değerlerine ise kız öğrencilerin daha fazla anlam yüklediği saptanmıştır. Yine kızlar kendini aşma ve muhafazakârlık ana değer gruplarına daha fazla önem vermektedir. Hipotezimiz doğrulanmıştır. Bu durumu kızların içinde yetiştiği kültürün etkisiyle kültürel değerleri kabullenme ve içselleştirmede erkeklere göre daha az direnç göstermeleriyle açıklayabiliriz. Zira genel olarak üzüntü, acı, şefkat, empati, uyum gibi duyguların bayan duyguları olarak algılanması ve erkeklerin daha küçük yaşlardan itibaren duygularını dışa vurmamaları yönünde telkinler bireylerin duygularının gelişiminde etkili olabilmektedir.

Literatürdeki benzer çalışmalara baktığımızda cinsiyet ile değerler arasında anlamlı bir ilişkinin tespit edildiği araştırmalarla birlikte bir ilişkinin söz konusu olmadığı sonuçlar da görülmektedir.

Çekin’in (2013), öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerine ilişkin üniversite öğrencileri üzerine yaptığı araştırmasında, Ahlaki Olgunluk Ölçeğini kullanmış ve cinsiyet ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Karababa ve Dilmaç’ın (2014) ergenlerde insani değerlerin sürekli öfke ve öfke biçimlerini yordamadaki rolü üzerine yaptıkları araştırmada da yine değerler ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Güngör (1993), Yapıcı ve Zengin (2003), Yağcı (2006), Tanıt (2007), Aktay (2008), Dilmaç ve Ark. (2009), Erken (2009), Yılmaz (2009) da yürüttükleri

alışmalarında değerler ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bacanlı'nın (1999) üniversite öğrencilerinin değer tercihleri ile ilgili yapmış olduğu çalışmada, kızların evrensel ve barışçı değerlere daha çok önem verdikleri, erkeklerin ise geleneklere bağlılık ve dindar olmaya değer verdikleri görölmüştür. Sarıcı Bulut (2012) tarafından yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin cinsiyetlerine göre değer yönelimlerinin, iyilikseverlik, uyarılım, uyma ve güvenlik değer tiplerinde farklılaştığı, saptanmıştır. Erkek öğrencilerin uyarılım değerini benimseme düzeyinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu, kız öğrencilerin iyilikseverlik, uyma ve güvenlik değerini benimseme düzeyinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Arslan ve Tunç'ın (2013) İlahiyat Fakölteşi öğrencilerinin değer yönelimlerindeki farklılaşmalar üzerine yaptığı araştırmasına, cinsiyete göre değer yönelimi farklılaşmasının uyarılım değer tipinde erkekler lehine; Evrenselcilik, iyilikseverlik ve uyma değer tiplerinde kızlar lehine olduğu görölmüştür.

Altun (2015) tarafından fen lisesi ve imam-hatip lisesi öğrencilerinin değer yönelimleri üzerine yapılan araştırma sonucuna göre, güç ve yardımseverlik değerlerinin arasında anlamlı bir fark meydana geldiği ve bu farklılığın güç değerinde erkek öğrenciler lehine, yardımseverlik değerinde ise kız öğrenciler lehine olduğu görölmüştür.

Dacı (2013) tarafından üniversite öğrencilerinin değer algılamaları ile ilgili yapılan araştırma sonucunda, kız öğrencilerin sırayla özyönelim, evrenselcilik, güvenlik, iyilikseverlik, uyma, başarı, hazcılık, uyarılım, güç ve gelenek değerlerine; erkeklerin ise benzer sıralamayla özyönelim, iyilikseverlik, evrenselcilik, güvenlik, başarı, uyma, hazcılık, uyarılım, güç, gelenek değerlerine önem verdikleri saptanmıştır. Ayrıca, kızların özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, uyma ve güvenlik değerlerine erkeklere oranla daha fazla önem verdiği belirlenmiştir.

şirin (1986), Bacanlı (2002), Aydın (2003), Sarı (2005) ve Bayrakdar (2009) ise çalışmalarında erkeklerin kızlara oranla insani değerlere daha fazla önem verdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Sarıçam ve diğerlerinin (2014) ergenlerde insani değerler ve ahlaki olgunluk arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada insani değerler ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki bulunmazken cinsiyet ile ahlaki olgunluk arasındaki ilişkide kızlar lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Alkan (2016), ahlaki olgunluğun yordanmasında kişilik özelliklerinin etkisi üzerine yaptığı çalışmada ahlaki olgunluk ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Özensel (2003), Uysal (2007), Gömleksiz (2004), Calp (2006), Sağnak (2007), Coşkun ve Yıldırım (2009), Bağcı (2012), yürüttükleri çalışmaları neticesinde kızların erkeklere oranla insani değerlere daha fazla önem verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Karaca (2008)'nın yapmış olduğu çalışma da bu sonucu desteklemektedir. Bu çalışmada kız öğrencilerin Hazcılık, Uyarılım ve Gelenek hariç bütün değerlere erkek öğrencilerden daha fazla önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Hazcılık, Özyönelim, Evrenselcilik ve Güvenlik değerlerine yükledikleri önemin erkek öğrencilerle aralarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Özcan ve Erol'un (2017) üniversite öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmada güç, evrenselcilik, güvenlik, dindarlık ve iyilikseverlik değerlerinde kız öğrencilerin, hazcılık değerinde ise erkek öğrencilerin puanlarının yüksek olduğu ve neticede cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Kavun (2016: 130), 638 ergen üzerinde dindarlık ve değerler arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında İnsani Değer Ölçeğini kullanmış ve değerler ile cinsiyet arasındaki ilişkide kızlar lehine anlamlı bir fark tespit etmiştir. Bayraktar'ın (2019) 768 ortaöğretim öğrencisi üzerinde öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri ve DKAB dersine yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada, Ahlaki Olgunluk Ölçeğini kullanmış ve cinsiyete göre kız öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin, erkek öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kesici de (2018), lise öğrencilerinin sorumluluk düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelediği çalışmada, katılımcıların sorumluluk puan ortalamalarının cinsiyete göre istatistiksel olarak kızların lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirlemiştir.

Kızılgeçit, Toklu vd. (2015) tarafından İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri üzerine yapılan araştırmada, her iki cinsin bazı değerlere

verdikleri önem düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Bulgulara göre Hazcılık ve Uyarılım erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla; İyilikseverlik, Gelenek ve Uyma ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla önem yükledikleri değerler olmuştur. Mehmedoğlu'nun (2006b) İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri ile ilgili yapmış olduğu çalışmada kısmen benzer sonuçlar elde edilmiştir. Kız öğrencilerin Başarı ve Hazcılık hariç diğer değerlere erkek öğrencilerden daha fazla önem attettikleri ve Özyönelim, Evrenselcilik, İyilikseverlik ve Güvenlik değerlerine yükledikleri önemin erkek öğrencilerle aralarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Buna göre cinsiyet faktörünün değer yönelimlerinde kısmen etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Kaya ve Aydın (2011) ise 543 üniversite öğrencisi üzerinde dini inanç ve ahlaki olgunluk düzeyi arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada cinsiyet ve ahlaki olgunluk arasındaki ilişkide kızlar lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ulaştıkları bu sonucu “erkeklerin inanç konusunda daha baskın, otoriter, şiddete ve geleneksel yapıya meyilli olmasından kaynaklanabilir. Ahlaki olgunluk bakımından ise, kızların erkeklere göre daha yüksek düzeyde bulunması, kızların toplum içinde daha duyarlı, empatik, şiddet karşıtı, uysal ve demokratik bir yapıya sahip olmaları” ile açıklamışlardır. Acat (2019), 471 ortaöğretim öğrencisi üzerinde ergenlerde dindarlık, değerler, internet bağımlılığı ve hayat memnuniyeti ilişkisini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmasında Etik Değerlere Yatkınlık Ölçeğini kullanmış ve değerler ile cinsiyet arasındaki ilişkide kızlar lehine anlamlı bir fark tespit etmiştir. Bu durumun kızların kültürel değerleri kabullenme ve içselleştirmede erkeklere göre daha az direnç göstermesiyle ilişkili olabileceğini belirtmiştir. Bu açıklamalar bizim araştırmamızda ulaştığımız sonuç için de geçerlidir diyebiliriz.

3.3.5. Aile Gelir Duruma Göre Öğrencilerin Dindarlık Düzeyleri

Hipotez: Öğrencilerin ailesinin gelir durumu ile dindarlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Ekonomik gelir arttıkça dindarlık artmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin aile gelir durumuna göre dindarlık boyutlarından aldıkları puan ortalaması ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25. Aile Gelir Durumuna Göre Dindarlık Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri

	1.000 TL Altı (N=76)		1.000-2.000 TL Arası (N=292)		2.000-4.000 TL Arası (N=223)		4.000 TL ve Üstü (N=71)	
	$\bar{x}$	ss.	$\bar{x}$	ss.	$\bar{x}$	ss.	$\bar{x}$	ss.
İnanç	3,93	0,24	3,97	0,17	3,95	0,27	3,98	0,08
İbadet	2,98	0,54	2,95	0,48	2,82	0,55	2,74	0,59
Etki	3,10	0,54	3,14	0,44	3,04	0,48	3,05	0,48
Bilgi	2,92	0,70	2,94	0,61	2,85	0,65	2,90	0,68
Sosyal	2,85	0,66	2,96	0,59	2,83	0,62	2,76	0,57

Araştırmada öğrencilerin dindarlık ölçeğinin ibadet, etki, bilgi ve sosyal alt boyutlarından aldıkları puanların aile gelirine göre değişip değişmediği incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır elde edilen sonuçlar Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26. Aile Gelir Durumuna Göre Dindarlık Ölçeğinin İbadet, Etki, Bilgi ve Sosyal Alt Boyutlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe Testi)
İbadet	Gruplar arası	4,57	3	1,52	5,56	,001	(Bin-ikibin)* - (ikibin-dörtbin)
	Grup içi	180,29	658	,27			(Bin-ikibin)* - (dörtbin ve üzeri)
	Toplam	184,87	661				
Etki	Gruplar arası	1,36	3	,45	2,06	,104	
	Grup içi	144,85	658	,22			
	Toplam	146,21	661				
Bilgi	Gruplar arası	1,18	3	,39	,96	,410	
	Grup içi	269,76	658	,41			
	Toplam	270,95	661				
Sosyal	Gruplar arası	3,54	3	1,18	3,24	,052	
	Grup içi	239,90	658	,36			
	Toplam	243,457	661				

Tablo 26’da görüldüğü üzere etki, bilgi ve sosyal alt boyutlarında öğrencilerin aldıkları puanlar aile gelirine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadırlar (Her alt boyut için $p>.05$). Ancak ibadet alt boyutunda öğrencilerin puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı

belirlenmiştir ($F= 5.56$; $p<.05$; Bin-İki bin ile İki bin- Dört bin ve Bin-İki bin ile Dört bin ve üzeri grupları arasında Bin-İki bin grubu lehine).

Araştırmada öğrencilerin dindarlık ölçeğinin inanç alt boyutundan aldıkları puanların aile gelirine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Brown-Forsythe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Aile Gelir Durumuna Göre Dindarlık Ölçeğinin İnanç Alt Boyutuna Yönelik Brown-Forsythe Testi Analizi

Boyut	Brown-Forsythe İstatistiği	df1	df2	p
İnanç	1,414	3	324,29	,239

Tablo 27’de görüldüğü üzere öğrencilerin dindarlık ölçeğinin inanç alt boyutundan aldıkları puanlar aile gelirine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Bulgulara baktığımızda aile gelir durumu bağımsız değişkeni ile dindarlığın İbadet alt boyutu arasında bin-iki bin grubu lehine anlamlı bir farklılaşma vardır. Diğer boyutlarda ise anlamlı bir farklılaşma olmamıştır. Ekonomik gelir arttıkça dindarlığın artmadığı saptanmıştır. Bu durumda hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Literatürdeki çalışmalara baktığımızda ise; Kınter’in (2008) çalışmasında öğrencilerin ailelerinin gelir durumlarına göre dini hayatın inanç ve ibadet boyutlarındaki tutum ve davranışlarında ailesi zengin olan öğrenciler lehine anlamlılık düzeyine ulaşan farklılıklar saptanmıştır. Yani gelir durumu bakımından ailelerini zengin olarak nitelendiren öğrencilerin dini inançları benimseme ve dini pratikleri yerine getirme dereceleri daha yüksek olmuştur. Dini etki boyutunda da ailesi zengin olan öğrencilerin dini etki boyutundaki ortalamaları diğerlerinden farklılık gösterse de anlamlılık düzeyine ulaşmadığı belirlenmiştir. Oysa Günay (1999) tarafından Erzurum’da gerçekleştirilen bir çalışmada gelir durumu yükseldikçe vakit namazlarına olan ilginin düştüğü tespit edilmiştir.

Fırat (1977), Bayyigit (1989), Köktaş (1993), Özbaydar (1970), Kula (2002), Ayten (2004) ve Ulu’nun (2006) yürüttükleri çalışmalarda sosyoekonomik durum düştükçe dindarlığın arttığı yani ailelerin gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin dindarlık düzeylerinin azaldığı yönünde anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Adem’in (2009) araştırmasında da benzer şekilde aylık gelirle inanç puanı arasında düşük seviyede de olsa negatif bir ilişki görülmüştür. Yine Kırac’ın (2007)

üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmasında, dindarlık eğilimi puanları arasında fark olan gruplar arasında yapılan karşılaştırmalarda, aile gelir durumu iyi olan grupların kötü olanlara göre dindarlık eğilimi puanlarının daha düşük olduğu, başka bir deyişle bu grupların daha dış güdümlü dindarlık sergiledikleri belirlenmiştir. Bu çalışmalardan farklı olarak Yapıcı'nın (2006) çalışmasında elde ettiği bulgular göstermiştir ki, dinin etkisini en fazla hissedenler ekonomik açıdan kendilerini orta halli kabul edenlerdir. Benzer şekilde Onay da (2004) çalışmasında orta gelir seviyesine mensup öğrencilerin dindarlık düzeylerinin, yüksek ve düşük gelir düzeyine göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Onay'ın elde edilen bulguları değerlendirmesine göre çeşitli ülkelerde yapılan çalışmalarda ortaya çıkmıştır ki; dinsel faaliyetlerle daha fazla meşgul olanlar orta düzey gelir grubuna mensup olanlardır. Üst gelir düzeyinde olanlar göze hitap eden dışgüdümlü olarak değerlendirilebilecek dinsel faaliyetler içerisinde yer alırlarken, alt gelir grubundakiler daha ziyade dinin duygusal ve manevî boyutuyla meşgul olmaktadır (2004: 115).

Batı'daki literatürde dindarlık ve ekonomik düzey arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu bulgulayan çalışmalar (Lazerwitz, 1961 ve Lenski, 1961) da vardır (Nakl: Yıldız, 1998).

Karaca (1997), Kaya (1998), Şahin (1999), Akdoğan (2002), Sümertaş (2003), Küçükalp (2004), Yıldız (1998; 2006), Uysal (2006), Kaya (2011), Ulu (2013), Sezgin (2016) ve Kavun (2016) aile gelir durumu ile dindarlık arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemişlerdir.

Araştırmalardan elde edilen bulgulardaki çeşitliliğin nedenleri arasında dindarlığın tanımı ve ölçülmesindeki farklılıkları söyleyebiliriz. Ayrıca bu bulguların farklı kültürlerde ve farklı dinlere mensup bireylerle yapılmış olması da belki bu çeşitliliğin nedeni olabilir. Aile gelir durumu yüksek olanların dinle daha az ilgili olmalarını ve dinin etkisini daha az hissetmelerini farklı sosyolojik ve psikolojik gerekçelerle izaha çalışmak mümkündür. Bu gerekçelerin başında ülkemizde sosyo-ekonomik seviyesi yüksek olanların, çok farklı sebeplerin etkisiyle, modernleşme ve şehirleşme sürecini daha hızlı yaşamışları zikredilebilir. Küreselleşme ve tüketim toplumu olmanın etkisiyle dünya görüşleri ve manevi

değerlere atfettikleri önemde zayıflama olması bu bireylerde dış güdümlü dindarlık şeklinde kendini göstermektedir denilebilir.

3.3.6. Aile Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin Değer Yönelimleri

Hipotez: Öğrencilerin ailesinin gelir durumu Muhafazakârlık ve Kendini Aşma değerlerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır. Buna karşılık Yeniliğe Açıklık ve Kendini Geliştirme değerlerinde anlamlı bir farklılığa yol açmaktadır. Ailesinin sosyo-ekonomik durumu iyi olan öğrenciler, bu değerlere, ailesinin sosyo-ekonomik durumu orta ve düşük olan öğrencilere göre daha fazla önem yüklemektedir.

Araştırmada öğrencilerin aile gelir durumlarına göre birey düzeyi değer tipleri ile ana değer gruplarına ait puan ortalaması ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Aile Gelir Durumuna Göre Birey Düzeyi Değer Yönelimleri İle Ana Değer Gruplarına Ait Puan Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri

	1.000 TL Altı (N=76)		1.000-2.000 TL Arası (N=292)		2.000-4.000TL Arası (N=223)		4.000 TL ve Üstü (N=71)	
	$\bar{X}$	ss.	$\bar{X}$	ss.	$\bar{X}$	ss.	$\bar{X}$	ss.
Güç	4,34	1,32	4,35	1,29	4,41	1,37	4,46	1,51
Başarı	5,17	1,34	5,10	1,32	5,20	1,52	5,19	1,32
Hazcılık	4,05	1,54	4,05	1,43	4,20	1,52	4,38	1,33
Uyarılım	4,46	1,48	4,19	1,64	4,36	1,69	4,53	1,70
Özyönelim	5,64	0,87	5,68	0,96	5,65	0,96	5,68	1,00
Evrenselcilik	5,67	1,14	5,78	0,93	5,59	0,94	5,61	1,10
İyilikseverlik	5,71	1,20	5,90	0,92	5,75	0,91	5,78	1,08
Gelenek	4,54	1,46	4,95	1,20	4,71	1,18	4,86	1,31
Uyma	5,55	1,14	5,69	1,07	5,65	1,01	5,61	1,16
Güvenlik	5,97	0,81	5,99	0,83	5,89	0,81	5,87	0,83
Kendini Aşma	5,69	1,12	5,84	0,85	5,67	0,86	5,69	1,02
Muhafazakarlık	5,35	0,96	5,54	0,88	5,42	0,85	5,44	0,95
Yeniliğe Açıklık	4,72	0,96	4,64	1,09	4,74	1,15	4,86	1,04
Kendini Geliştirme	4,52	1,04	4,50	1,10	4,60	1,15	4,68	1,18

Araştırmada üniversite öğrencilerinin aile gelirlerine göre Birey Düzeyi Değer Tiplerinden aldıkları puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Aile Gelir Durumuna Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Yönelik Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Güç	Gruplar arası	,95	3	,31	,17	,914
	Grup içi	1196,62	658	1,81		
	Toplam	1197,57	661			
Başarı	Gruplar arası	1,44	3	,48	,24	,863
	Grup içi	1273,71	658	1,93		
	Toplam	1275,15	661			
Hazcılık	Gruplar arası	7,97	3	2,65	1,24	,293
	Grup içi	1407,62	658	2,13		
	Toplam	1415,60	661			
Uyarılım	Gruplar arası	9,92	3	3,30	1,22	,301
	Grup içi	1784,36	658	2,71		
	Toplam	1794,29	661			
Özyönelim	Gruplar arası	,15	3	,05	,05	,982
	Grup içi	600,45	658	,91		
	Toplam	600,61	661			
Evrenselcilik	Gruplar arası	5,20	3	1,73	1,80	,145
	Grup içi	632,92	658	,96		
	Toplam	638,13	661			
İyilikseverlik	Gruplar arası	4,15	3	1,38	1,46	,223
	Grup içi	622,01	658	,94		
	Toplam	626,16	661			
Gelenek	Gruplar arası	14,04	3	4,68	3,05	,068
	Grup içi	1008,11	658	1,53		
	Toplam	1022,16	661			
Uyma	Gruplar arası	1,36	3	,45	,40	,753
	Grup içi	750,65	658	1,14		
	Toplam	752,01	661			
Güvenlik	Gruplar arası	1,87	3	,62	,93	,425
	Grup içi	442,68	658	,67		
	Toplam	444,56	661			

Tablo 29’da görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin aile gelirlerine göre Birey Düzeyi Değer Tiplerinin tümünden aldıkları puanlar arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılaşmanı olmadığı yapılan tek yönlü varyans analizi ile belirlenmiştir (Her alt boyut için $p>.05$).

Araştırmada üniversite öğrencilerinin Ana Değer Gruplarından aldıkları puanların aile gelirlerine göre değişimini incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30. Aile Gelir Durumuna Göre Ana Değer Gruplarına Yönelik Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kendini Aşma	Gruplar arası	4,46	3	1,49	1,80	,145
	Grup içi	542,66	658	,82		
	Toplam	547,13	661			
Muhafazakârlık	Gruplar arası	3,37	3	1,12	1,42	,235
	Grup içi	520,24	658	,79		
	Toplam	523,61	661			
Yeniliğe Açıklık	Gruplar arası	3,24	3	1,082	,91	,434
	Grup içi	780,32	658	1,186		
	Toplam	783,57	661			
Kendini Geliştirme	Gruplar arası	2,51	3	,83	,66	,574
	Grup içi	829,20	658	1,26		
	Toplam	831,71	661			

Tablo 30’da görüldüğü üzere öğrencilerin Ana Değer Gruplarının tümünden aldıkları puanların aile gelirine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Aile gelir durumu ile değerler arasında anlamlı farklılaşma saptanmamıştır. Hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Literatürdeki çalışmalara bakıldığında Mehmedoğlu (2004), İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin dindarlık ve değerler yönelimlerini konu edindiği çalışmada kendini aşma ve yeniliğe açıklık değer gruplarında sosyo-ekonomik durumun anlamlı farklılıklara yol açtığını bulgulamıştır. Sarıcı Bulut (2012) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre değer yönelimleri incelenmiş, evrenselcilik ve geleneksellik değer tiplerinde farklılık olduğu belirlenmiştir. Alt sosyo-ekonomik düzeye mensup öğrencilerin evrenselcilik ve gelenek değerlerini benimseme düzeyi, orta sosyo-ekonomik

düzeye mensup öğrencilerin evrenselcilik ve geleneksellik değerlerini benimseme düzeyinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Acat (2019: 73) ergenler ile ilgili yaptığı çalışmada sosyo-ekonomik durum ile değer yönelimleri arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemiştir. Bu sonuca göre rahat harcama yapan ergenlerin, her yaştaki insana sevgi ve saygı duyma, adaletli, dürüst, şeffaf, güvenilir, girişimci ve sabırlı olma gibi tutum ve davranışlara daha yatkın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gümüş (2015), ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada ailesinin ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin ahlaki gelişim düzeylerinin, ailesinin gelir düzeyi orta ve yüksek olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Alkan (2016) ve Bilgin'in (2017: 55) yapmış oldukları çalışmalarda da benzer bulgulara rastlanmaktadır. Yine Bayraktar'ın (2019: 108) ahlaki olgunluğun gelir durumuyla ilişkisini araştırdığı çalışmasına bakıldığında, algılanan sosyo-ekonomik düzey ile ahlaki olgunluk düzeyi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Şengün (2008: 165) çalışmasında ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerini ortanın altı olarak algılayan lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyini yüksek olarak algılayan lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bakioğlu (2013: 90) üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri gelir düzeyi düşük olanların lehinde anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Bazı çalışmalarda ise algılanan sosyo-ekonomik düzey ile ahlaki olgunluk arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna rastlanmaktadır. Aydın ve Kaya (2011) üniversite öğrencilerinin ailelerinin ekonomik düzeyleri ile öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinde önemli bir farklılaşma bulamamışlardır. Çelebi (2014: 55) de lise öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre ahlaki olgunluklarında farklılık çıkmamasını sosyo-ekonomik düzeyin belli bir aralıkta yığılmış olmasından ve birçok öğrencinin de ailesinin gelir düzeyinden haberdar olmayışından kaynakladığını belirtmiştir. Karaca (2008) ve Kızılgeçit, Toklu vd. (2015) tarafından yapılan çalışmaya göre İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi ile değer yönelimleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Kavun da (2016) çalışmasında sosyo-

ekonomik durum ile değerler arasında anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Bu çalışmalar araştırma bulgusunu desteklemektedir.

3.3.7. Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Dindarlık

Düzeyleri

Hipotez: Öğrencilerin annesinin öğrenim düzeyi ile dindarlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Annenin öğrenim düzeyi arttıkça dindarlık artmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre dindarlık boyutlarına ait puan ortalaması ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo31’de sunulmuştur.

Tablo 31. Anne Öğrenim Durumuna Göre Dindarlık Boyutlarına Ait Puan Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri

	Okur-Yazar değil ve Okur-Yazar (N=437)		İlkokul-Ortaokul (N=114)		Lise-Üniversite (N=119)	
	$\bar{x}$	ss.	$\bar{x}$	ss.	$\bar{x}$	ss.
İnanç	3,97	0,14	3,94	0,33	3,94	0,26
İbadet	2,93	0,51	2,86	0,50	2,77	0,59
Etki	3,11	0,44	3,11	0,49	3,02	0,53
Bilgi	2,92	0,62	2,86	0,66	2,87	0,68
Sosyal	2,89	0,61	2,85	0,59	2,85	0,61

Araştırmada üniversite öğrencilerinin annelerinin öğrenim düzeyine göre dindarlık ölçeğinin ibadet, etki, bilgi ve sosyal alt boyutlarından aldıkları puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32. Anne Öğrenim Durumuna Göre Dindarlık Ölçeğinin ibadet, etki, bilgi ve sosyal Alt Boyutlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe Testi)
İbadet	Gruplar arası	2,40	2	1,20	4,38	,013	Okuryazar* - Lise
	Grup içi	182,83	667	,27			
	Toplam	185,23	669				

Etki	Gruplar arası	,91	2	,45	2,08	,125
	Grup içi	145,89	667	,21		
	Toplam	146,80	669			
Bilgi	Gruplar arası	,45	2	,22	,55	,573
	Grup içi	272,01	667	,40		
	Toplam	272,46	669			
Sosyal	Gruplar arası	,25	2	,12	,34	,707
	Grup içi	244,89	667	,36		
	Toplam	245,15	669			

Tablo 32’de görüldüğü üzere öğrencilerin anne öğrenim düzeyi değişkenine göre dindarlık ölçeği ibadet alt boyutuna göre puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($F=4.38$; $p<.05$; Okuryazar*-Lise grupları arasında okuryazar grubunun lehine). Öğrencilerin etki, bilgi ve sosyal alt boyutlarından aldıkları puanlar ise istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Araştırmada üniversite öğrencilerinin annelerinin öğrenim düzeyine göre dindarlık ölçeğinin inanç alt boyutundan aldıkları puanların istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Brown-Forsythe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 33’de sunulmuştur.

Tablo 33. Anne Öğrenim Durumuna Göre Dindarlık Ölçeğinin İnanç Alt Boyutuna Yönelik Brown-Forsythe testi Analizi

Boyut	Brown-Forsythe İstatistiği	df1	df2	p
İnanç	,82	2	235,62	,441

Tablo 33’de görüldüğü üzere öğrencilerin anne öğrenim düzeyi değişkenine göre inanç alt boyutundan aldıkları puanlar istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Anne öğrenim durumu ile dindarlığın İbadet alt boyutu arasında Okuryazar-Lise grupları arasında anne öğrenim durumu Okuryazar düzeyinde olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma olmuştur. Diğer boyutlarda farklılaşma olmamıştır. Dolayısıyla anne öğrenim durumu arttıkça dindarlık artar yönündeki hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Literatürdeki çalışmalara baktığımız zaman; Kımter'in (2008) çalışmasında annenin eğitim durumuna göre dini hayatın inanç ve etki boyutunda en yüksek ortalamanın anneleri sadece okur-yazar olan öğrencilere ait olduğu, ibadet boyutundaki ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamanın, annesi okur-yazar olmayan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Bulgulara göre annenin eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin dini tutum ve davranışlarında azalma olduğunu sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Benzer şekilde Ulu'nun (2006) araştırmasında inanç, ibadet ve diğer konularda anneleri hiç okul bitirmemiş olan öğrencilerin üniversite ortamından kaynaklanan değişime diğerlerinden daha açık oldukları ve bu değişim kısmen dine karşı bir ilgisizlik şeklinde olmakla birlikte, çoğunlukla daha çok dini yaşantının devam etmesi ve gelişmesi şeklinde olduğu belirtilmiştir. Yine Küçükalp (2004) çalışmasında anne eğitim düzeyi düşük olan bireylerin yüksek olanlara göre daha yüksek dindarlık puanı aldıkları bulgusuna ulaşmıştır. Ulu (2013) daha sonraki yıllarda yürüttüğü çalışmada ise anne ve babaların öğrenim durumuna göre; öğrenim seviyesi düşük olan ailelerin çocuklarının üniversitenin etkisiyle dini inanç ve yaşayışlarında kısmen değişmeye uğradıkları bulgusunu elde etmiştir.

Kavun (2016) lise öğrencileriyle yaptığı araştırmasında ergenin annesinin eğitim düzeyi ile dindarlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, annenin eğitim düzeyi arttıkça ergenlerin dindarlığının da arttığı bulgusuna ulaşmıştır.

Sezgin'in (2016) çalışmasında ise öğrencilerin aile gelir düzeyine göre dindarlık düzeyinde anlamlı bir fark görülmemiştir.

3.3.8. Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Değer Yönelimleri

Hipotez: Öğrencilerin annesinin öğrenim durumu ile değer yönelimleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Annenin öğrenim düzeyi arttıkça benimsenen değerler artmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre birey düzeyi değer tipleri ile ana değer gruplarına ait puan ortalaması ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 34'de sunulmuştur.

Tablo 34. Anne Öğrenim Durumuna Göre Birey Düzeyi Değer Yönelimleri İle Ana Değer Gruplarına Ait Puan Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri

	Okur-Yazar değil ve Okur-Yazar (N=437)		İlkokul-Ortaokul (N=114)		Lise-Üniversite (N=119)	
	$\bar{x}$	ss.	$\bar{x}$	ss.	$\bar{x}$	ss.
Güç	4,31	1,30	4,52	1,49	4,47	1,34
Başarı	5,06	1,26	5,38	1,92	5,23	1,20
Hazcılık	4,07	1,44	4,25	1,61	4,16	1,45
Uyarılım	4,28	1,60	4,23	1,65	4,49	1,81
Özyönelim	5,64	0,95	5,71	0,94	5,70	0,96
Evrenselcilik	5,70	0,96	5,77	0,99	5,51	1,03
İyilikseverlik	5,85	0,96	5,82	0,96	5,68	1,01
Gelenek	4,86	1,22	4,83	1,25	4,65	1,31
Uyma	5,63	1,06	5,80	1,08	5,55	1,07
Güvenlik	5,98	0,80	5,86	0,85	5,83	0,86
Kendini Aşma	5,78	0,89	5,79	0,89	5,60	0,95
Muhafazakarlık	5,49	0,87	5,50	0,91	5,34	0,93
Yeniliğe Açıklık	4,66	1,07	4,73	1,12	4,78	1,13
Kendini Geliştirme	4,48	1,07	4,72	1,34	4,62	1,07

Araştırmada üniversite öğrencilerinin annelerinin öğrenim düzeyine göre Birey Düzeyi Değer Tiplerinden aldıkları puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35. Anne Öğrenim Durumuna Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Güç	Gruplar arası	5,36	2	2,68	1,49	,226
	Grup içi	1200,08	667	1,79		
	Toplam	1205,44	669			
Başarı	Gruplar arası	10,43	2	5,21	2,73	,065
	Grup içi	1271,61	667	1,90		
	Toplam	1282,05	669			
Hazcılık	Gruplar arası	3,21	2	1,60	,74	,478
	Grup içi	1447,93	667	2,17		

	Toplam	1451,14	669			
Uyarılım	Gruplar arası	4,90	2	2,45	,90	,405
	Grup içi	1808,29	667	2,71		
	Toplam	1813,19	669			
Özyönelim	Gruplar arası	,72	2	,36	,40	,669
	Grup içi	604,26	667	,90		
	Toplam	604,99	669			
Evrenselcilik	Gruplar arası	4,45	2	2,22	2,31	,099
	Grup içi	640,82	667	,96		
	Toplam	645,27	669			
İyilikseverlik	Gruplar arası	2,93	2	1,46	1,56	,210
	Grup içi	624,33	667	,93		
	Toplam	627,26	669			
Gelenek	Gruplar arası	4,146	2	2,07	1,34	,260
	Grup içi	1024,64	667	1,53		
	Toplam	1028,79	669			
Uyma	Gruplar arası	4,052	2	2,02	1,79	,167
	Grup içi	753,978	667	1,13		
	Toplam	758,030	669			
Güvenlik	Gruplar arası	2,910	2	1,45	2,17	,115
	Grup içi	446,84	667	,67		
	Toplam	449,75	669			

Tablo 35’de görüldüğü üzere öğrencilerin anne öğrenim düzeyi değişkenine göre Birey Düzeyi Değer Tiplerinden hiç birinde aldıkları puanlar istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (Her bir alt boyut için $p > .05$).

Araştırmada üniversite öğrencilerinin annelerinin öğrenim düzeyine göre Ana Değer Gruplarından aldıkları puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36. Anne Öğrenim Durumuna Göre Ana Değer Gruplarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kendini Aşma	Gruplar arası	3,44	2	1,72	2,10	,123
	Grup içi	546,65	667	,82		
	Toplam	550,10	669			
Muhafazakârlık	Gruplar arası	2,24	2	1,1	1,42	,242
	Grup içi	525,38	667	,78		
	Toplam	527,62	669			
Yeniliğe Açıklık	Gruplar arası	1,51	2	,75	,63	,529
	Grup içi	791,10	667	1,18		
	Toplam	792,61	669			
Kendini Geliştirme	Gruplar arası	5,92	2	2,96	2,36	,095
	Grup içi	836,35	667	1,25		
	Toplam	842,27	669			

Tablo 36’da görüldüğü üzere öğrencilerin anne öğrenim düzeyi değişkenine göre Ana Değer Gruplarının hiç birinde aldıkları puanlar istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (Her bir alt boyut için $p > .05$).

Ulaşılan sonuçlara göre anne öğrenim durumu ile değerler arasında anlamlı farklılaşma saptanmamıştır. Hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Literatürdeki çalışmalara baktığımızda, Özcan ve Erol (2017), araştırmasında annenin eğitim düzeyi ile bireyin değer yönelimleri arasında anlamlı farklılaşma bulmamıştır.

3.3.9. Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Dindarlık Düzeyleri

Hipotez: Öğrencilerin babasının öğrenim düzeyi ile dindarlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Babanın öğrenim düzeyi arttıkça dindarlık artmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre dindarlık boyutlarına ait puan ortalaması ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37. Baba Öğrenim Durumuna Göre Dindarlık Boyutlarına Ait Puan Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri

	Okur-Yazar değil ve Okur-Yazar (N=243)		İlkokul-Ortaokul (N=138)		Lise-Üniversite (N=288)	
	$\bar{x}$	ss.	$\bar{x}$	ss.	$\bar{x}$	ss.
İnanç	3,97	0,10	3,98	0,06	3,93	0,30
İbadet	2,95	0,48	2,92	0,51	2,82	0,56
Etki	3,16	0,44	3,10	0,42	3,04	0,51
Bilgi	2,91	0,63	2,86	0,61	2,91	0,66
Sosyal	2,94	0,58	2,82	0,57	2,85	0,63

Araştırmada üniversite öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyine göre dindarlık ölçeğinin ibadet, etki, bilgi ve sosyal alt boyutlarından aldıkları puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38. Baba Öğrenim Durumuna Göre Dindarlık Ölçeğinin İbadet, Etki, Bilgi ve Sosyal Alt Boyutlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe Testi)
İbadet	Gruplar arası	2,20	2	1,10	4,01	,018	Okuryazar* -Lise
	Grup içi	182,89	666	,27			
	Toplam	185,10	668				
Etki	Gruplar arası	1,68	2	,84	3,87	,021	Okuryazar* -Lise
	Grup içi	145,10	666	,21			
	Toplam	146,79	668				
Bilgi	Gruplar arası	,28	2	,14	,35	,702	
	Grup içi	271,58	666	,40			
	Toplam	271,87	668				
Sosyal	Gruplar arası	1,46	2	,73	2,01	,135	
	Grup içi	243,06	666	,36			

Tablo 38’de görüldüğü üzere ibadet alt boyundan alınan puanlar baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($F= 4.01$; $p<.05$; Okuryazar*-Lise gurupları arasında okuryazarların lehine). Etki alt boyundan alınan puanlar da baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($F= 3.87$; $p<.05$; Okuryazar*-Lise gurupları arasında okuryazarların lehine). Bilgi ve sosyal alt boyutlarından elde edilen puanlar ise baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Araştırmada üniversite öğrencilerinin babalarının öğrenim düzeyine göre dindarlık ölçeğinin İnanç alt boyutundan aldıkları puanların istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Brown-Forsythe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39. Baba Öğrenim Durumuna Göre Dindarlık Ölçeğinin İnanç Alt Boyutuna Yönelik Brown-Forsythe testi Analizi

Boyut	Brown-Forsythe İstatistiği	df1	df2	p	Anlamlı Fark (TamhaneTesti)
İnanç	5,32	2	393,62	,005	Ortaokul*-lise

Tablo 39’da görüldüğü üzere öğrencilerin inanç alt boyutundan aldıkları puanlar baba öğrenim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p<.05$; Ortaokul*-lise gurupları arasında ortaokul mezunu olanların lehine).

Baba öğrenim durumu ile dindarlığın İbadet ve Etki boyutları arasında babası okuryazar olan öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma olmuştur. Dindarlığın İnanç boyutunda ise babası ortaokul mezunu olan üniversite öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaşma olmuştur. Yani baba öğrenim durumu düşük düzeyde olan öğrencilerin dindarlık boyutlarından aldıkları puanlar daha yüksektir. Bilgi ve Sosyal boyutunda anlamlı farklılaşma olmamıştır. Hipotezimiz doğrulanmamıştır. Anne ve babanın öğrenim düzeyinin çocukların duygu, düşünce ve davranışlarını etkilemesi normal bir durum olmasından dolayı, hipotezimizi anne babanın öğrenim düzeyinin ergenin dindarlığını etkilediği yönünde kurduk. Ancak öğrenim düzeyi yüksek olan anne ve babanın belki daha çok iş yaşantısı yoğunluğunda olmasından dolayı sürekli olarak evde çocuklarla beraber vakit geçirilememesi bu sonuncun ortaya çıkmasında etkili olmuştur.

Küçükalp (2004) ve Ulu (2006) yaptıkları çalışmalarda babasının eğitim düzeyi düşük olan üniversite öğrencilerinin yüksek olanlardan daha yüksek dindarlık puanı aldığını tespit etmiştir. Çalışmamızın bulgularını desteklemektedir. Benzer şekilde Kımtır'ın ((2008) çalışmasında babalarının eğitim düzeyine göre dini hayatın inanç boyutunda en yüksek ortalama babaları sadece okuma-yazma bilen öğrencilere aittir. Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre dini hayatın ibadet ve etki boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın babaları okur-yazar olmayan öğrencilere ait olduğu, en düşük ortalamanın ise diğer boyutlarda olduğu gibi babaları yüksekokul ya da fakülte mezunu olan öğrencilere ait olduğu belirlenmiştir. Söz konusu farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlılık kazanmamış olsa da bulgulardan babanın öğrenim durumu ile üniversite öğrencilerinin dindarlık düzeyi arasında negatif bir ilişkinin olduğu kısmen anlaşılmaktadır. Ulu (2013) daha sonraki yıllarda yürüttüğü çalışmada ise babaların öğrenim durumuna göre, öğrenim seviyesi düşük olan ailelerin çocuklarının üniversitenin etkisiyle dini inanç ve yaşayışlarında kısmen değişmeye uğradıkları bulgusunu elde etmiştir.

Kavun'un (2016) lise öğrencileriyle, Sezgin'in (2016) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında babanın öğrenim durumu ile öğrencilerin dindarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemişlerdir.

3.3.10. Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Değer Yönelimleri

Hipotez: Öğrencilerin babasının öğrenim durumu ile değer yönelimleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Babanın öğrenim düzeyi arttıkça benimsenen değerler artmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre birey düzeyi değer tiplerine ve ana değer gruplarına ait puan ortalaması ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 40'da sunulmuştur.

Tablo 40. Baba Öğrenim Durumuna Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine ve Ana Değer Gruplarına Ait Puan Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri

	Okur-Yazar değil ve Okur-Yazar (N=243)		İlkokul-Ortaokul (N=138)		Lise-Üniversite (N=288)	
	$\bar{x}$	ss.	$\bar{x}$	ss.	$\bar{x}$	ss.
Güç	4,36	1,36	4,21	1,36	4,48	1,31
Başarı	5,05	1,31	5,15	1,31	5,23	1,47
Hazcılık	4,08	1,47	3,81	1,50	4,30	1,43
Uyarılım	4,37	1,60	4,18	1,67	4,33	1,67
Özyönelim	5,72	0,89	5,60	1,08	5,64	0,93
Evrenselcilik	5,77	1,00	5,71	0,88	5,60	1,01
İyilikseverlik	5,83	1,02	5,87	0,84	5,78	0,98
Gelenek	4,86	1,23	4,89	1,19	4,74	1,27
Uyma	5,57	1,12	5,74	0,98	5,66	1,05
Güvenlik	6,01	0,78	5,87	0,85	5,90	0,84
Kendini Aşma	5,80	0,94	5,79	0,80	5,69	0,93
Muhafazakarlık	5,48	0,90	5,50	0,85	5,43	0,90
Yeniliğe Açıklık	4,72	1,06	4,53	1,15	4,75	1,07
Kendini Geliştirme	4,50	1,11	4,39	1,13	4,67	1,11

Araştırmada üniversite öğrencilerinin babalarının öğrenim düzeyine göre Birey Düzeyi Değer Tiplerinden aldıkları puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41. Baba Öğrenim Durumuna Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe Testi)
Güç	Gruplar arası	7,15	2	3,57	1,99	,136	
	Grup içi	1192,63	666	1,79			
	Toplam	1199,79	668				
Başarı	Gruplar arası	4,15	2	2,07	1,08	,338	
	Grup içi	1273,29	666	1,91			
	Toplam	1277,45	668				
Hazcılık	Gruplar arası	22,33	2	11,16	5,21	,006	Lise*-Ortaokul
	Grup içi	1426,19	666	2,14			
	Toplam	1448,52	668				

Uyarılım	Gruplar arası	3,31	2	1,65	,61	,543
	Grup içi	1805,98	666	2,71		
	Toplam	1809,29	668			
Özyönelim	Gruplar arası	1,69	2	,84	,93	,394
	Grup içi	603,19	666	,90		
	Toplam	604,88	668			
Evrenselcilik	Gruplar arası	3,935	2	1,96	2,04	,130
	Grup içi	641,15	666	,96		
	Toplam	645,09	668			
İyilikseverlik	Gruplar arası	,95	2	,47	,50	,602
	Grup içi	625,76	666	,94		
	Toplam	626,71	668			
Gelenek	Gruplar arası	2,73	2	1,36	,88	,412
	Grup içi	1026,06	666	1,54		
	Toplam	1028,794	668			
Uyma	Gruplar arası	2,603	2	1,302	1,14 9	,318
	Grup içi	754,697	666	1,133		
	Toplam	757,301	668			
Güvenlik	Gruplar arası	2,531	2	1,265	1,88 5	,153
	Grup içi	447,032	666	,671		
	Toplam	449,563	668			

Tablo 41’de görüldüğü üzere öğrencilerin baba öğrenim düzeyi değişkenine göre Birey Düzeyi Değer Tiplerinden hazcılık hariç diğer alt boyutlardan aldıkları puanlar istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>.05$). Hazcılık alt boyutundan alınan puanlar ise istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($F= 5.21$, $p<.05$; Lise*- ortaokul mezunları arasında lise mezunlarının lehine).

Araştırmada üniversite öğrencilerinin babalarının öğrenim düzeyine göre Ana Değer Gruplarından aldıkları puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42. Baba Öğrenim Durumuna Göre Ana Değer Gruplarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe Testi)
Kendini Aşma	Gruplar arası	1,93	2	,96	1,17	,310	
	Grup içi	547,83	666	,82			
	Toplam	549,76	668				
Muhafazakârlık	Gruplar arası	,49	2	,24	,31	,733	
	Grup içi	526,94	666	,79			
	Toplam	527,43	668				
Yeniliğe Açıklık	Gruplar arası	5,07	2	2,53	2,14	,117	
	Grup içi	785,84	666	1,18			
	Toplam	790,91	668				
Kendini Geliştirme	Gruplar arası	8,19	2	4,09	3,28	,038	Lise*- Ortaokul
	Grup içi	829,89	666	1,24			
	Toplam	838,08	668				

Tablo 42’de görüldüğü üzere kendini geliştirme ana değer puanları arasında baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık vardır ($F= 3.28$; $p<.05$; Lise*- Ortaokul mezunları arasında lise mezunlarının lehine). Öğrencilerin ana değer gruplarının diğer alt boyutlarından aldıkları puanlar ise baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Baba öğrenim durumu ile birey düzeyi değer tiplerinden sadece Hazcılık değeri ile babası lise mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma olmuştur. Ana değer gruplarından kendini geliştirme değer grubunda yine babası lise mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma olmuştur. Hipotezimiz doğrulanmamıştır.

3.3.11. Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrencilerin Dindarlık Düzeyleri

Hipotez: Öğrencinin mezun olduğu lise ile dindarlık arasında anlamlı bir fark vardır. Anadolu İmam Hatip ve İmam Hatip Lisesinden mezun olan öğrenciler diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre daha dindardır.

Araştırmada öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre dindarlık boyutlarına ait puan ortalaması ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 43'te sunulmuştur.

Tablo 43. Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dindarlık Boyutlarına Ait Puan Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri

	AİHL ve İHL (N=132)		Meslek L. ve Diğer (N=83)		Anad., Fen ve Öğrt. L. (N=203)		Düz Lise (N=252)	
	$\bar{x}$	ss.	$\bar{x}$	ss.	$\bar{x}$	ss.	$\bar{x}$	ss.
İnanç	3,99	0,04	3,93	0,32	3,95	0,27	3,96	0,16
İbadet	3,01	0,43	2,91	0,59	2,80	0,54	2,89	0,53
Etki	3,16	0,37	3,11	0,56	3,04	0,48	3,10	0,47
Bilgi	3,17	0,55	2,82	0,68	2,85	0,63	2,83	0,64
Sosyal	2,91	0,56	2,90	0,60	2,86	0,59	2,87	0,64

Araştırmada öğrencilerin dindarlık ölçeğinin bilgi ve sosyal alt boyutlarından aldıkları puanların mezun olunan lise türüne göre değişip değişmediği incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır elde edilen sonuçlar Tablo 44'te sunulmuştur.

Tablo 44. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dindarlık Ölçeğinin bilgi ve sosyal Alt Boyutlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe Testi)
Bilgi	Gruplar arası	12,03	3	4,01	10,26	,000	1*-2
	Grup içi	260,42	666	,39			1*-3
	Toplam	272,46	669				1*-4
Sosyal	Gruplar arası	,27	3	,09	,24	,862	
	Grup içi	244,87	666	,36			
	Toplam	245,15	669				

Tablo 44'den anlaşılabacağı üzere öğrencilerin dindarlığın bilgi boyutundan aldıkları puanları mezun oldukları lise türüne göre (1-Anadolu İmam Hatip ve İmam Hatip Lisesi, 2- Meslek Lisesi, 3- Anadolu, Fen ve Öğretmen Lisesi, 4- Düz Lise) (1-2, 1-3, 1-4, 1. Grubun lehine) anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($f=10.26$; $p<.05$). Öğrencilerin sosyal boyuttan aldıkları puanları ise mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($F=.24$; $p>.05$).

Araştırmada öğrencilerin dindarlık ölçeğinin inanç, ibadet ve etki alt boyutlarından aldıkları puanların mezun olunan lise türüne göre değişip değişmediği incelemek amacıyla Brown-Forsythe testi yapılmıştır elde edilen sonuçlar Tablo 45’de sunulmuştur.

Tablo 45. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dindarlık Ölçeğinin İnanç, İbadet ve Etki Alt Boyutlarına Yönelik Brown-Forsythe testi Analizi

Boyut	Brown-Forsythe İstatistiği	df1	df2	p	Anlamlı Fark (Tamhane)
İnanç	1,33	3	220,24	,264	
İbadet	4,14	3	428,28	,007	1*-3
Etki	1,55	3	383,54	,200	

Tablo 45’de görüldüğü üzere öğrencilerin inanç ve etki boyutlarından aldıkları puan ortalaması mezun oldukları lise türüne göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($p>.05$). İbadet boyutunda ise mezun olunan lise türüne göre (1ve 3. Gruplar arasında 1. Grubun lehine) anlamlı bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir ($p<.05$).

Mezun olunan lise türü ile dindarlığın bilgi boyutunda Anadolu İmam Hatip Lisesi-İmam Hatip Lisesi ile Meslek Lisesi-Anadolu, Fen ve Öğretmen Lisesi arasında Anadolu İmam Hatip Lisesi-İmam hatip Lisesi lehine anlamlı farklılaşma olmuştur. İbadet alt boyutunda Anadolu İmam Hatip Lisesi-İmam Hatip Lisesi ile Anadolu, Fen Öğretmen Lisesi arasında Anadolu İmam Hatip Lisesi-İmam Hatip Lisesi lehine anlamlı farklılaşma saptanmıştır. Öğrencilerin sosyal, inanç ve etki boyutlarından aldıkları puan ortalaması mezun oldukları lise türüne göre anlamlı olarak farklılaşmıştır. Bu sonuca göre hipotezimiz kısmen doğrulanmıştır.

Kavun’un (2016) lise öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören ergenlerin dindarlık puanı diğer liselerde okuyan öğrencilere göre yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni diğer liselerde okuyan öğrencilerin fen ve sosyal bilimlere dayalı derslerin yanında sadece 2 saat din dersi alırken İHL öğrencilerinin bu derslerin yanı sıra, dini ilimlerle ilgili daha fazla ders almaları şeklinde belirtmiştir. Böylece bu öğrenciler hayatlarına ve davranışlarına yön verirken aldığı dini eğitimin etkisiyle duygu, düşünce ve davranışlarını şekillendirecekler ve üniversite yıllarında da bu sağlam dini temelin sürdürülmesi yönünde çaba göstereceklerdir. Dolayısıyla okulda alınan din eğitiminin ergenlerin üniversitedeki dinin emir ve yasaklarına uyma oranını artıracaklarını düşünerek

hipotezimizi AİHL ve İHL'den mezun olan öğrencilerin diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre daha dindar olacağı şeklinde kurduk. Bilgi ve İbadet boyutlarında beklentimiz doğrultusunda bulgulara ulaşılmıştır.

Ulu'nun (2006; 2013) çalışmalarında ve kısmen Kımtır'ın (2008) çalışmasında da üniversite öncesinde alınan dini eğitimin, üniversite ortamında inanç ve tutumlarda olumlu yönde farklılaşmalara sebep olduğu şeklinde bulgular elde edilmiştir.

Küçükalp (20014) çalışmasında imam hatip lisesinden mezun olan öğrencilerin dindarlık düzeyinin diğer liselere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

3.3.12. Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrencilerin Değer

Yönelimleri

Hipotez: Öğrencilerin mezun olduğu lise türleri, Muhafazakârlık ve Kendini Aşma değerlerinde anlamlı bir farklılığa yol açmakta; buna karşılık Yeniliğe Açıklık ve Kendini Geliştirme değerlerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır. AİHL ve İHL öğrencileri Muhafazakârlık ve Kendini Aşma değerlerine, diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre daha fazla önem yüklemektedir.

Araştırmada öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre birey düzeyi değer tipleri ve ana değer gruplarına ait puan ortalaması ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 46'da sunulmuştur.

Tablo 46. Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Birey Düzeyi Değer Tipleri ve Ana Değer Gruplarına Ait Puan Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri

	AİHL ve İHL (N=132)		Meslek L. ve Diğer (N=83)		Anad., Fen ve Öğrt. L. (N=203)		Düz Lise (N=252)	
	$\bar{X}$	ss.	$\bar{X}$	ss.	$\bar{X}$	ss.	$\bar{X}$	ss.
Güç	4,17	1,40	4,45	1,31	4,40	1,37	4,44	1,30
Başarı	4,96	1,29	5,12	1,26	5,12	1,27	5,27	1,55
Hazcılık	3,79	1,44	4,10	1,34	4,23	1,53	4,20	1,47
Uyarılım	4,03	1,73	4,39	1,53	4,36	1,77	4,39	1,52
Özyönelim	5,58	1,05	5,65	0,99	5,63	0,98	5,73	0,86
Evrenselcilik	5,73	0,94	5,54	1,04	5,56	1,05	5,80	0,91
İyilikseverlik	5,97	0,92	5,74	0,97	5,72	0,99	5,84	0,96
Gelenek	4,79	1,09	4,85	1,30	4,60	1,26	4,98	1,26
Uyma	5,76	1,01	5,62	1,21	5,48	1,08	5,73	1,02
Güvenlik	6,05	0,73	5,94	0,87	5,85	0,89	5,95	0,78

Kendini Aşma	5,85	0,87	5,64	0,95	5,64	0,95	5,82	0,87
Muhafazakarlık	5,53	0,78	5,47	1,01	5,31	0,93	5,55	0,86
Yeniliğe Açıklık	4,46	1,10	4,71	1,03	4,74	1,17	4,77	1,02
Kendini Geliştirme	4,30	1,11	4,56	1,10	4,58	1,13	4,64	1,11

Araştırmada üniversite öğrencilerinin mezun oldukları liseye göre Birey Düzeyi Değer Tiplerinden aldıkları puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 47. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Güç	Gruplar arası	7,30	3	2,43	1,354	,256
	Grup içi	1198,14	666	1,79		
	Toplam	1205,44	669			
Başarı	Gruplar arası	8,87	3	2,95	1,548	,201
	Grup içi	1273,18	666	1,91		
	Toplam	1282,05	669			
Hazcılık	Gruplar arası	18,78	3	6,26	2,911	,134
	Grup içi	1432,36	666	2,15		
	Toplam	1451,14	669			
Özyönelim	Gruplar arası	2,31	3	,77	,851	,466
	Grup içi	602,68	666	,90		
	Toplam	604,99	669			
Evrenselcilik	Gruplar arası	8,74	3	2,91	3,049	,128
	Grup içi	636,53	666	,95		
	Toplam	645,27	669			
İyilikseverlik	Gruplar arası	5,75	3	1,91	2,055	,105
	Grup içi	621,50	666	,93		
	Toplam	627,26	669			
Güvenlik	Gruplar arası	3,30	3	1,10	1,643	,178
	Grup içi	446,45	666	,67		
	Toplam	449,75	669			

Tablo 47’de görüldüğü üzere öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre birey türü değer tiplerinden Güç, Başarı, Hazcılık, Özyönelim, Evrenselcilik, İyilik ve Güvenlik alt boyutlarından aldıkları puanların istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadıkları belirlenmiştir ($p>.05$).

Öğrencilerin Birey Düzeyi Değer Tiplerinden uyma ve gelenek alt boyutlarının mezun olunan lise türüne göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla Brown-Forsythe testi kullanılmıştır. Sonuçlar tablo 48’de sunulmuştur.

Tablo 48. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerinden uyma ve gelenek alt boyutlarına Yönelik Brown-Forsythe testi Analizi

Boyut	Brown-Forsythe İstatistiği	df1	df2	p	Anlamlı Fark (Tamhane)
Uyma	2,618	3	419,184	,051	
Gelenek	3,577	3	468,991	,014	4*-3

Tablo 48’de görüldüğü üzere öğrencilerin uyma alt boyutundan aldıkları puan ortalaması mezun oldukları lise türüne göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($p>.05$). Ancak gelenek alt boyutunda ise mezun olunan lise türüne göre puan ortalamaları arasında (4 ile 3.gruplar arasında, 4. Grubun lehine) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir ($p<.05$).

Araştırmada üniversite öğrencilerinin Ana Değer Gruplarından aldıkları puanların mezun oldukları lise türüne göre değişimini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 49’da sunulmuştur.

Tablo 49. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Ana Değer Gruplarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kendini Aşma	Gruplar arası	6,26	3	2,087	2,55	,054
	Grup içi	543,84	666	,817		
	Toplam	550,10	669			
Yeniliğe Açıklık	Gruplar arası	9,06	3	3,023	2,57	,053
	Grup içi	783,54	666	1,177		
	Toplam	792,61	669			
Kendini Geliştirme	Gruplar arası	10,20	3	3,400	2,72	,054
	Grup içi	832,07	666	1,249		
	Toplam	842,27	669			

Tablo 49’da görüldüğü üzere öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre ana değer grubu alt boyutlarından Kendini Aşma, Yeniliğe Açıklık ve Kendini Geliştirme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Araştırmada üniversite öğrencilerinin Ana Değer Gruplarından muhafazakârlık değer grubu puanlarının mezun oldukları lise türüne göre

değişimini belirlemek Brown-Forsythe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 50’de sunulmuştur.

Tablo 50. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Muhafazakârlık Boyutuna Yönelik Brown-Forsythe testi Analizi

Boyut	Brown-Forsythe İstatistiği	df1	df2	p	Anlamlı Fark (Tamhane)
Muhafazakârlık	3,079	3	420,880	,027	4*-3

Tablo 50’de görüldüğü üzere öğrencilerin muhafazakârlık puanları mezun olunan lise türüne göre anlamlı olarak (4 ile 3. Gruplar arasında 4. Grubun lehine) farklılaştığı belirlenmiştir($p<.05$).

Öğrencilerin mezun olduğu lise türü ile ana değer gruplarından muhafazakârlık (güvenlik, gelenek, uyma) değer grubu arasında, Anadolu, fen ve öğretmen lisesi ile düz lise arasında düz liseden mezun olan öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma olmuştur. Hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Literatürdeki çalışmalara baktığımızda, Karaca’nın (2008) İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri ile ilgili yaptığı çalışmada, diğer liselerden mezun olan öğrencilerin Güç ve Uyma değer tipleri dışındaki bütün birey düzeyi değer tipleri ortalamaları, İHL ve AİHL mezunlarından daha düşüktür. İHL mezunlarının, Güç, Başarı, Uyarılım, Özyönelim, Evrenselcilik, İyilikseverlik, Gelenek, Uyma ve Güvenlik değer tiplerini AİHL mezunlarından, AİHL mezunlarının ise Hazcılık değer tipini İHL mezunlarından daha fazla benimsedikleri görülmektedir.

Sarıcı Bulut (2012) tarafından Gazi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri üzerine yapılan araştırmada öğrencilerin mezun oldukları ortaöğretim kurumunun türüne göre değer eğilimlerinde, Genel lise ve Anadolu Lisesi mezunu öğrencilerin evrenselcilik değerini benimseme düzeyleri diğer okul mezunu öğrencilerin evrenselcilik eğilimlerinden daha düşük çıkmıştır. Genel lise ve diğer okul mezunu öğrencilerin başarı değerini benimseme düzeyleri Anadolu Lisesi mezunu öğrencilerin başarı değerini benimseme oranından daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer okul mezunu öğrencilerin uyma değerini benimsemesi Anadolu Lisesi mezunu öğrencilerinin uyma değerini benimseme düzeyinden daha yüksektir. Güvenlik değerinde ise, diğer okul mezunu öğrencilerin güvenlik

değerine verdiği önem genel lise mezunu öğrencilerin güvenlik değerine verdiği önemden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kızılgöçer, Toklu vd. (2015) tarafından İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri üzerine yapılan araştırmada, AİHL ve İHL'den mezun olan öğrenciler Güç, evrenselcilik, iyilikseverlik, gelenek ve uyma değerlerine diğer okul mezunu olan öğrencilerden daha fazla önem yüklemektedir. Başarı, hazcılık, uyarılım ve özyönelim değerlerinin ise Meslek Lisesi, Anadolu ve Fen Lisesi mezunları için AİHL-İHL ve Düz Lise mezunlarına göre daha önemli olduğu görülmektedir. Düz Lise Mezunları ise güvenlik değer tipine diğer iki kategorideki mezunlara göre daha çok önem yüklemektedirler.

3.3.13. Öğrenim Gördükleri Fakülteye Göre Öğrencilerin Dindarlık Düzeyleri

Hipotez: Öğrencilerin okuduğu fakülte ile dindarlık arasında anlamlı bir fark vardır. İlahiyat fakültesinde öğrenim gören gençler, diğer fakültelerde öğrenim gören gençlere göre daha dindardır.

Araştırmada öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteye göre dindarlık boyutlarına ait puan ortalaması ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 51'de sunulmuştur.

Tablo 51. Öğrenim Gördükleri Fakülteye Göre Dindarlık Boyutlarına Ait Puan Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri

	İlahiyat Fak. (N=104)		Fen- Edebiyat Fak. (N=162)		İktisadi ve idari B. Fak. (N=138)		Mühendislik Fak. (N=98)		Eğitim Fak. (N=100)		Tıp (N=68)		Fak
	$\bar{X}$	ss.	$\bar{X}$	ss.	$\bar{X}$	ss.	$\bar{X}$	ss.	$\bar{X}$	ss.	$\bar{X}$	ss.	
İnanç	3,98	0,13	3,96	0,23	3,96	0,20	3,95	0,18	3,97	0,10	3,93	0,37	
İbadet	2,97	0,42	2,99	0,50	2,87	0,53	2,75	0,60	2,92	0,49	2,71	0,59	
Etki	3,10	0,38	3,18	0,49	3,14	0,44	2,99	0,50	3,12	0,45	2,91	0,51	
Bilgi	3,16	0,54	2,97	0,68	2,84	0,58	2,76	0,65	2,79	0,62	2,85	0,68	
Sosyal	2,87	0,54	2,90	0,64	2,88	0,61	2,79	0,64	2,99	0,55	2,78	0,61	

Araştırmada öğrencilerin dindarlık ölçeğinin inanç, etki, bilgi ve sosyal alt boyutlarından aldıkları puanların fakülte değişkenine göre değişip değişmediği incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 52'de sunulmuştur.

Tablo 52. Öğrenim Gördükleri Fakülteye Göre Dindarlık Ölçeğinin İnanç, etki, bilgi ve sosyal Alt Boyutlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe Testi)
İnanç	Gruplar arası	,10	5	,02	,47	,795	
	Grup içi	29,00	664	,04			
	Toplam	29,10	669				
Etki	Gruplar arası	4,88	5	,97	4,56	,000	2*-6
	Grup içi	141,92	664	,21			3*-6
	Toplam	146,80	669				
Bilgi	Gruplar arası	11,67	5	2,33	5,94	,000	1*-3
	Grup içi	260,79	664	,39			1*-4
	Toplam	272,46	669				1*-5
Sosyal	Gruplar arası	2,74	5	,54	1,50	,187	
	Grup içi	242,41	664	,36			
	Toplam	245,15	669				

Tablo 52’de görüldüğü üzere öğrencilerin dindarlığın etki boyutundan aldıkları puanlar okudukları fakülteye göre (Tabloda fakültelerin numaralandırılması şu şekildedir: 1- İlahiyat Fakültesi, 2- Fen-Edebiyat Fak., 3- İktisadi ve idari Bilimler Fak., 4- Mühendislik Fak., 5- Eğitim Fak., 6- Tıp Fak.) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (F=4.56, p<.05; 2*-6 ve 3*-6 arasında 2. ve 3. Grupların lehine). Öğrencilerin bilgi alt boyutundan aldıkları puanlar okudukları fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (F=5.96, p<.05; 1*-3, 1*-4 ve 1*-5 arasında 1. grubun lehine). Öğrencilerin inanç ve sosyal boyutlarından aldıkları puanlar ise fakülte değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır (p>.05).

Araştırmada öğrencilerin dindarlık ölçeğinin ibadet alt boyutundan aldıkları puanların fakülte değişkenine göre değişip değişmediği incelemek amacıyla Brown-Forsythe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 53’de sunulmuştur.

Tablo 53. Öğrenim Gördükleri Fakülteye Göre Dindarlık Ölçeğinin Alt Boyutuna Yönelik Brown-Forsythe testi Analizi

Boyut	Brown-Forsythe İstatistiği	df1	df2	p	Anlamlı Fark (TamhaneTesti)
İbadet	4,765	5	521,330	,000	1*-4, 1*-6, 2*-4, 2*-6

Tablo 53’de görüldüğü üzere öğrencilerin ibadet alt boyutundan aldıkları puanlar okudukları fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p<.05$; 1*-4, 1*-6, 2*-4, ve 2*-6 arasında 1. ve 2. Grupların lehine).

Bulgulara göre üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri fakülteye göre dindarlığın etki boyutunda Fen-Edebiyat Fak. İle Tıp Fak. arasında Fen-Edebiyat Fak. lehine, İktisadi ve İdari Bilimler Fak. ile Tıp Fak. arasında ise İktisadi ve İdari Bilimler Fak. lehine anlamlı bir farklılaşma olmaktadır. Bilgi boyutunda İlahiyat Fak. ile İktisadi ve İdari Bilimler, Mühendislik, Eğitim Fakülteleri arasında İlahiyat Fakültesi lehine anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. İbadet boyutunda ise yine İlahiyat Fak. ile Mühendislik ve Tıp Fakülteleri arasında İlahiyat Fak. lehine, Fen-Edebiyat Fak. ile Mühendislik ve Tıp Fakülteleri arasında Fen-Edebiyat Fakültesi lehine anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Dindarlığın inanç ve sosyal boyutlarında ise anlamlı farklılaşma olmamıştır. Bu sonuçlara göre bilgi ve ibadet boyutlarında kısmen İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin diğer iki üç fakülte öğrencilerinden daha fazla dindarlık puanı elde ettiği görülmekteyse de genel olarak diğer boyutlarda ve tüm fakülte öğrencilerinden daha fazla dindarlık puanı elde edilememiştir. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin öğrenim alanının dini bilgi yoğunluklu olması bu sonuca etki eden bir unsurdur. Ve bu sonuca göre İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin kısmen hayatlarını daha çok dinin emir ve yasaklarına göre şekillendirdikleri söylenebilir. Dolayısıyla Hipotezimiz kısmen doğrulanmakla birlikte, çoğunlukla doğrulanmamıştır.

Literatürdeki çalışmalara baktığımızda, Uysal (1994), Kaya (1998), Şahin (1999), Kula (2002), Kımter (2002), Mehmedoğlu (2004), Yıldız (2006), Sezgin (2016), ve Bayyığıt’in (1989) yürüttükleri çalışmalarda öğrenim görülen okul ile dindarlık arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Yürütülen çalışmalardaki ortak sonuç İmam Hatip Lisesi veya İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin dindarlık puanının, diğer okullarda öğrenim gören öğrencilerin dindarlık puanlarına oranla daha yüksek olduğu yönündedir. Küçükalp’in (2004) çalışmasında İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin dindarlık puanları diğer fakültelere oranla daha yüksektir. Kımter’in (2008) çalışmasında dindarlığın tüm boyutlarında dinin etkisini günlük hayatta ve sosyal ilişkilerde hissetme bakımından İlahiyat Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin, diğer

fakültelerdeki ve Meslek Yüksek Okulu'ndaki öğrencilere göre daha yüksek bir eğilim içerisinde oldukları görülmektedir.

Ulu (2006) üniversite öğrencileriyle ilgili çalışmasının sonuçlarında Fen Bilimleri alanında dindar olduklarını vurgulayanların Fen-Edebiyat Fakültesi Fen Bölümlerinde yarıdan fazla oldukları, Mimarlık Fakültesinde %46, Mühendislik Fakültesinde ise %22 seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Fakültelere göre yapılan dindarlık değerlendirmesinde İletişim Fakültesi öğrencileri genel olarak anketin tamamında en düşük oranlara sahip olmuşlardır. Genel anlamda bu fakülte öğrencilerinin geleneksel dindarlığa eleştirel bir bakış açısıyla yaklaştıkları ve dini bilgi düzeyleri en düşük olan bu fakülte öğrencilerinin inanç, ibadet ve tutum olarak diğer fakültelere oranla en düşük seviyede oldukları görülmüştür. Ayrıca bulgulara göre İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin durumları dikkat çekmektedir. Bu fakülte öğrencileri arasında çok dindar olduğunu belirten öğrenciye rastlanılmazken, dindar olmadığını ifade eden bir öğrenci bulunmuştur. Öğrencilerin yarısı kendilerini dindar olarak görmesine karşın hiç de azımsanmayacak %45 oranındaki bir kesim kendilerini biraz dindar olarak değerlendirmiştir. Bu fakülte öğrencilerinin en yüksek değerleri almaları beklenirken sadece davranış puanlarının yüksek, tutum puanlarının ise düşük olduğu görülmüştür. Ulu (2006) bu durumu İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin dini konular üzerinde derinlemesine çalışmaları onlarda tam olarak duyarsızlık durumu meydana getirmese de bir alışmışlık hali meydana getirmiş olabileceği şeklinde açıklamıştır.

Ulu'nun (2013) diğer bir çalışmasında farklı bilim alanı, fakülte, bölüm ve yüksekokullarda öğrenim gören gençlerin dindarlık hakkındaki düşünceleri arasında önemli farklılıklar bulunduğu ve buna göre öğrenim görülen fakülte ve bölümlerin dindarlık algısı ve bunun yansımaları etkilediği bulguları elde edilmiştir.

Kavun'un (2016) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören ergenlerin dindarlık puanının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yapılan çalışmalarda lise olarak İmam Hatip Lisesi mezunu olan öğrencilerde, fakülte olarak ise ilahiyat fakültesinde okuyan ya da mezun olmuş öğrencilerin dindarlık puanlarının yüksek oluşunda, bu iki eğitim kurumunda da

müfredatın şekillenmesinde diğer eğitim kurumlarına göre din eğitim ve öğretiminin daha yoğun olmasının etkili olduğu söylenebilir.

Yapıcı (2006) Yüksek seviyede alınan din eğitiminin hem dinî tutum ve davranışları hem de dinin din dışı davranışlar üzerindeki biçimlendirici gücüne karşılık, seküler alanlarda yüksek tahsil yapmanın dinî değerler ve dinî hayat üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu, özellikle ülkemizde yapılan çalışmalarda tespit edildiğini belirtmiştir. Köktaş (1993) ve Günay (1999) çalışmalarında öğrenim düzeyi arttıkça namaz kılma ve oruç tutma eğiliminin azaldığını belirtmektedir. Aydın (1995) ve Çelik de (2002) benzer bir sonuca ulaşmakta ve Allah inancı açısından değerlendirildiğinde, öğrenim durumu yükseldikçe kesin ve kuvvetli inanç tutumunda bir azalmanın, kararsızlık ve inanmama durumunda ise bir artışın gözleendiğinden bahsetmektedir. Kayıklık (2003) ve Akdoğan'ın (2004) çalışmalarından elde edilen sonuçlara göre eğitim düzeyi arttıkça ibadet ve namaz kılma davranışında gerileme ortaya çıkmaktadır.

3.3.14. Öğrenim Gördükleri Fakülteye Göre Öğrencilerin Değer Yönelimleri

Hipotez: Öğrencinin öğrenim gördüğü fakülte ile değer yönelimleri arasında anlamlı bir fark vardır. RTEÜ İlahiyat fakültesinde öğrenim gören gençler, üniversitenin diğer fakültelerinde öğrenim gören gençlere göre genel olarak Muhafazakârlık (Gelenek, Uyma, Güvenlik) değerlerine Yeniliğe Açıklık (Uyarılım, Özyönelim, Hazcılık) değerlerinden; Kendini Aşma (Evrenselcilik ve İyilikseverlik) değerlerine de Kendini Geliştirme (Güç, Başarı) değerlerinden daha fazla önem vermektedir. Aynı şekilde öğrenciler Muhafazakârlık değerlerine Kendini Aşma değerlerinden de daha fazla önem vermektedir.

Araştırmada öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteye göre birey düzeyi değer tipleri ve ana değer gruplarına ait puan ortalaması ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 54'te sunulmuştur.

Tablo 54. Öğrenim Gördükleri Fakülteye Göre Birey Düzeyi Değer Tipleri ve Ana Değer Gruplarına Ait Puan Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri

	İlahiyat Fak. (N=104)		Fen-Edebiyat Fak. (N=162)		İktisadi-İdari B. Fak. (N=138)		Mühendislik Fak. (N=98)		Eğitim Fak. (N=100)		Tıp Fak. (N=68)	
	$\bar{X}$	ss.	$\bar{X}$	ss.	$\bar{X}$	ss.	$\bar{X}$	ss.	$\bar{X}$	ss.	$\bar{X}$	ss.
Güç	4,03	1,30	4,39	1,45	4,71	1,18	4,48	1,39	4,44	1,26	3,95	1,34
Başarı	4,87	1,27	5,11	1,34	5,40	1,13	5,23	1,23	5,30	1,92	4,76	1,27
Hazcılık	3,81	1,52	4,14	1,36	4,28	1,42	4,23	1,52	4,09	1,56	4,05	1,54
Uyarılım	3,91	1,77	4,35	1,49	4,28	1,68	4,64	1,39	4,64	1,66	3,89	1,86
Özyönelim	5,52	1,08	5,79	0,87	5,76	0,77	5,65	0,85	5,79	1,00	5,19	1,15
Evrenselcilik	5,76	0,76	5,71	0,98	5,82	0,88	5,46	1,11	6,01	0,82	5,05	1,17
İyilikseverlik	6,05	0,66	5,76	1,02	6,01	0,83	5,53	1,15	6,03	0,84	5,31	1,11
Gelenek	4,83	0,83	4,88	1,34	5,17	1,13	4,52	1,35	4,98	1,20	4,09	1,28
Uyma	5,81	0,91	5,67	1,11	5,90	0,97	5,43	1,12	5,75	0,92	4,99	1,18
Güvenlik	6,05	0,71	5,99	0,80	6,03	0,74	5,77	0,90	6,07	0,74	5,48	0,98
Kendini Aşma	5,91	0,63	5,73	0,93	5,92	0,79	5,49	1,05	6,02	0,78	5,18	1,06
Muhafazakarlık	5,56	0,62	5,51	0,95	5,70	0,79	5,24	0,94	5,60	0,80	4,86	0,99
Yeniliğe Açıklık	4,42	1,17	4,76	0,98	4,78	1,01	4,84	0,97	4,84	1,18	4,37	1,27
Kendini Geliştirme	4,24	1,11	4,55	1,12	4,80	1,00	4,65	1,06	4,61	1,25	4,25	1,15

Araştırmada üniversite öğrencilerinin okudukları fakülteye göre Birey Düzeyi Değer Tiplerinden güç, başarı, hazcılık ve güvenlik alt boyutlarında aldıkları puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşarak farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 55’de sunulmuştur (Tabloda fakültelerin numaralandırılması şu şekildedir: 1- İlahiyat Fakültesi, 2- Fen-Edebiyat Fak., 3- İktisadi ve idari Bilimler Fak., 4- Mühendislik Fak., 5- Eğitim Fak., 6- Tıp Fak.).

Tablo 55. Öğrenim Gördükleri Fakülteye Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerinden Güç, Başarı, Hazcılık ve Güvenlik Değerlerine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe Testi)
Güç	Gruplar arası	41,47	5	8,29	4,73	,000	3*-1
	Grup içi	1163,97	664	1,75			3*-6
	Toplam	1205,44	669				
Başarı	Gruplar arası	30,28	5	6,05	3,21	,007	3*-6
	Grup içi	1251,77	664	1,88			

	Toplam	1282,05	669				
Hazcılık	Gruplar arası	15,20	5	3,04	1,40	,220	
	Grup içi	1435,93	664	2,16			
	Toplam	1451,14	669				
Güvenlik	Gruplar arası	21,28	5	4,25	6,59	,000	6*-1, 6*-2
	Grup içi	428,47	664	,64			6*-3, 6*-5
	Toplam	449,75	669				

Tablo 55’den anlaşıldığı üzere öğrencilerin güç alt boyutundan aldıkları puanlar fakülte değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($F=4.73$; $p<.05$; 3*-1, 3. Grubun lehine). Öğrencilerin başarı alt boyutundan aldıkları puanlar fakülte değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($F=4.73$; $p<.05$; 3*-6, 3. Grubun lehine). Öğrencilerin güvenlik alt boyutundan aldıkları puanlar fakülte değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($F=6.59$; $p<.05$; 6*-1, 6*-2, 6*-3, 6*-5, 6. Grubun lehine). Öğrencilerin hazcılık alt boyutundan aldıkları puanlar fakülte değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Araştırmada üniversite öğrencilerinin okudukları fakülteye göre Birey Düzeyi Değer Tiplerinden Uyarılım, Özyönelim, Evrenselcilik, İyilikseverlik, Gelenek ve Uyma alt boyutlarından aldıkları puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Brown-Forsythe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 56’da sunulmuştur (Tabloda fakültelerin numaralandırılması şu şekildedir: 1- İlahiyat Fakültesi, 2- Fen-Edebiyat Fakültesi, 3- İktisadi ve idari Bilimler Fakültesi, 4- Mühendislik Fakültesi, 5- Eğitim Fakültesi, 6- Tıp Fakültesi).

Tablo 56. Öğrenim Gördükleri Fakülteye Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerinden Uyarılım, Özyönelim, Evrenselcilik, İyilikseverlik, Gelenek ve Uyma Değerlerine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyut	Brown-Forsythe İstatistiği	df1	df2	p	Anlamlı Fark (TamhaneTesti)
Uyarılım	3,73	5	533,63	,003	4*-1, 5*-1
Özyönelim	4,85	5	483,29	,000	2*-6, 3*-6, 5*-6
Evrenselcilik	9,84	5	479,69	,000	1*-6, 2*-6, 3*-6, 5*-4, 5*-6
İyilikseverlik	9,09	5	486,43	,000	1*-4, 1*-6, 3*-4, 3*-6, 5*-4, 5*-6
Gelenek	8,90	5	547,83	,000	1*-6, 2*-6, 3*-4, 3*-6, 5*-6
Uyma	8,52	5	536,73	,000	1*-6, 2*-6, 3*-4, 3*-6, 5*-6

Tablo 56’da görüldüğü üzere öğrencilerin uyarılım alt boyutundan aldıkları puanlar okudukları fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p<.05$; 4*-1 ve 5*-1 grupları arasında 4 ve 5. Grubun lehine). Öğrencilerin özyönelim alt boyutundan aldıkları puanlar okudukları fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p<.05$; 2*-6, 3*-6 ve 5*-6 grupları arasında 2, 3 ve 5. Grupların lehine). Öğrencilerin evrenselcilik alt boyutundan aldıkları puanlar okudukları fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p<.05$; 1*-6, 2*-6, 3*-6, 5*-4 ve 5*-6 grupları arasında 1, 2, 3 ve 5. Grupların lehine). Öğrencilerin iyilik alt boyutundan aldıkları puanlar okudukları fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p<.05$; 1*-4, 1*-6, 3*-4, 3*-6, 5*-4 ve 5*-6 grupları arasında 1, 3 ve 5. Grupların lehine). Öğrencilerin gelenek alt boyutundan aldıkları puanlar okudukları fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p<.05$; 1*-6, 2*-6, 3*-4, 3*-6, 5*-6 grupları arasında 1,2, 3 ve 5. Grupların lehine). Öğrencilerin uyma alt boyutundan aldıkları puanlar okudukları fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p<.05$; 1*-6, 2*-6, 3*-4, 3*-6, 5*-6 grupları arasında 1,2, 3 ve 5. Grupların lehine).

Araştırmada üniversite öğrencilerinin Ana Değer Gruplarından kendini geliştirme boyutundan aldıkları puanların okudukları fakülteye göre değişimini incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 57’de sunulmuştur.

Tablo 57. Öğrenim Gördükleri Fakülteye Göre Ana Değer Gruplarından Kendini Geliştirme Değer Grubuna Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe Testi)
Kendini Geliştirme	Gruplar arası	25,84	5	5,16	4,20	,001	3*-1
	Grup içi	816,42	664	1,23			
	Toplam	842,27	669				

Tablo 57’de görüldüğü üzere Kendini Geliştirme boyutundan alınan puanlar fakülte değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($F= 4.20$; $p<.05$, 3*-1 ve 3. Grubun lehine).

Araştırmada üniversite öğrencilerinin Ana Değer Gruplarından kendini aşma, muhafazakârlık ve yeniliğe açıklık alt boyutlarından aldıkları puanların okudukları fakülteye göre değişimini incelemek amacıyla Brown-Forsythe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 58’de sunulmuştur.

Tablo 58. Öğrenim Gördükleri Fakülte Türüne Göre Ana Değer Gruplarından Kendini Aşma, Muhafazakârlık ve Yeniliğe Açıklık Boyutlarına Yönelik Brown-Forsythe testi Analizi

Boyut	Brown-Forsythe İstatistiği	df1	df2	p	Anlamlı Fark (TamhaneTesti)
Kendini Aşma	10,64	5	480,57	,000	1*-4, 1*-6, 2*-6, 3*-4, 3*-6, 5*-4, 5*-6
Muhafazakârlık	11,01	5	519,90	,000	1*-6, 2*-6, 3*-4, 3*-6, 5*-6
Yeniliğe Açıklık	3,41	5	512,94	,005	1*-4

Tablo 58’de görüldüğü üzere öğrencilerin kendini aşma alt boyutundan aldıkları puanlar okudukları fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p<.05$; 1*-4, 1*-6, 2*-6, 3*-4, 3*-6, 5*-4 ve 5*-6 grupları arasında 1, 2, 3 ve 5. Grupların lehine). Öğrencilerin muhafazakârlık alt boyutundan aldıkları puanlar okudukları fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p<.05$; 1*-6, 2*-6, 3*-4, 3*-6, 5*-6 grupları arasında 1, 2, 3 ve 5. Grupların lehine). Öğrencilerin yeniliğe açıklık alt boyutundan aldıkları puanlar okudukları fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p<.05$; 1*-4 grupları arasında 1. Grubun lehine).

Öğrencilerin öğrenim gördüğü fakülte türü ile değerler arasında anlamlı bir farklılaşma olmamıştır. Hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Literatürde bizim ulaştığımız sonucu destekleyen çalışmalara baktığımızda, Kaya’nın (1999: 91-92), toplam 514 üniversite öğrencisi ile yaptığı doktora tezinde üniversite öğrencilerinin ahlaki yargıları ile bazı kişisel değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiş ve araştırmasında öğrencilerin öğrenim gördüğü fakülteler ile ahlaki yargı düzeyleri arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Alkan (2016: 55-56) farklı fakültelerde eğitim gören üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmasında ahlaki olgunluk ile kişilik özellikleri ve bazı diğer değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğrenim görülen fakülte ile ahlaki olgunluk puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığını tespit etmiştir.

Demir-Çelebi ve Sezen de (2015: 119), Sağlık Meslek, Anadolu, Teknik Meslek ve Ticaret Meslek Liselerinde eğitim gören 442 ergen üzerinde yaptığı araştırmasında, ahlaki olgunluk düzeyleri ile okul türü arasında istatistiki bakımdan anlamlı bir ilişki tespit etmemiştir. Yılmaz (2009) ve Kavun (2016: 131) da öğrencilerin insani değerlere verdiği önemin, öğrenim görülen okul değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Arslan ve Tunç (2013) tarafından İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin değer yönelimlerindeki farklılaşmalar üzerine yapılan araştırma sonucunda, ilahiyat programı ile ilköğretim DKAB programı öğrencilerinin değer yönelimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Özcan ve Erol (2017), araştırmasında öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakülteye göre birey düzeyi değer tiplerinde, geleneksellik ve iyilikseverlik değerlerinde ilahiyat öğrencilerinin lehine olmak üzere mühendislik fakültesi ile aralarında anlamlı bir farklılık olduğunu saptamıştır. Mehmedoğlu'nun (2006b) İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri ile ilgili yapmış olduğu çalışmada, ana değer gruplarında, her iki bölümde öğrenim gören öğrencilerin muhafazakârlık, kendini aşma ve yeniliğe açıklık değerlerine benzer düzeyde önem verdikleri; buna karşılık İlahiyat öğrencilerinin kendini geliştirmeye DKAB bölümü öğrencilerinden daha fazla önem verdikleri görülmüştür. İlahiyat Bölümü'ndeki öğrencilerin güç, başarı, hazcılık, uyarılım, iyilikseverlik, gelenek ve uyma değerlerine; DKAB Bölümü'ndeki öğrencilerin özyönelim, evrenselcilik ve güvenlik değerlerine daha fazla önem verdikleri saptanmıştır.

Calp (2006) lise öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin benimsedikleri insani değerlerin, öğrenim görülen okul değişkenine göre farklılaştığı bulgusuna ulaşmıştır. Yine Yağcı (2006), Yalçınkaya ve Altunay (2009), Bayrakdar (2009) ve Büyükdağ (2012) da yürüttükleri çalışmalarda öğrencilerin benimsedikleri insani değerlerin, öğrenim görülen okul değişkenine göre farklılaştığı bulgusuna ulaşmıştır. Acat (2019: 61) yürüttüğü çalışmada etik değerlere yatkınlık ve öğrenim görülen okul türü arasında Spor ve Sanat Liselerinde okuyan öğrenciler lehine anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Kesici ise (2018), çalışmasında katılımcıların sorumluluk puan ortalamalarının okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlemiştir. Meslek lisesi ve

İHL öğrencilerinin sorumluluk puan ortalamaları, Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Altun (2015) tarafından fen lisesi ve imam-hatip lisesi öğrencilerinin değer yönelimleri üzerine yapılan araştırma sonucuna göre, öğrenim gördükleri okul türü değişkenine göre güç, başarı, hazcılık, uyarılma, evrensellik, yardımseverlik ve uyum değerlerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak özyönelim ve gelenek değerlerinde anlamlı farkın olduğu, bu farkında özyönelim değerinde Fen Lisesi lehine, gelenek değer tipinde ise Anadolu/İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin lehine olduğu tespit edilmiştir. Şengün (2008), lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada Genel ve Anadolu Lisesi, İmam-Hatip Lisesi ve Meslek Lisesine devam eden öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyi ve öğrenim gördüğü okul türü arasında İmam-Hatip Lisesinde okuyan öğrenciler lehine anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.

Sarıcı Bulut (2013) tarafından Gazi Eğitim Fakültesi rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencilerinin değer yönelimleri üzerine yaptığı araştırma sonucunda, PDR öğrencisi olmayanların güç, başarı, uyarılma, özyönelim ve evrenselcilik değerlerine verdikleri önem PDR öğrencilerinin aynı değerlere verdiği önemden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kaya ve Aydın'ın (2011) üniversite öğrencilerinin dini inanç ve ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada İlahiyat Fakültesinde okuyan öğrencilerin diğer fakültelerde okuyanlara göre ahlaki olgunluk düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kızılgeçit, Toklu vd. (2015) tarafından İlahiyat Fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, İlahiyat bölümüne kayıtlı olan öğrencilerin başarı ve uyma değer tipine; DKAB Öğretmenliği bölümünde kayıtlı bulunan öğrencilerin ise güç, hazcılık, uyarılma, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, gelenek ve güvenlik değer tiplerine daha fazla önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.15. Okudukları Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Dindarlık Düzeyleri

Hipotez: Öğrencilerin üniversitede okuduğu sınıf basamağı ile dindarlık arasında anlamlı bir fark vardır. Sınıf basamağı arttıkça bilgi düzeyi artacağından son sınıfların dindarlık düzeyi de artmaktadır.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin dindarlık düzeylerin sınıf basamağına göre değişimini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 59’da sunulmuştur.

Tablo 59. Okudukları Sınıf Basamağına Göre Dindarlık Düzeylerine Yönelik Bağımsız Gruplar t testi Analizi

Boyut	Sınıf	N	$\bar{x}$	ss.	t	p
İnanç	1	375	3,96	,17	1,359	,175
	4	295	3,94	,24		
İbadet	1	375	2,93	,51	2,878	,004
	4	295	2,82	,53		
Etki	1	375	3,14	,46	2,848	,005
	4	295	3,03	,46		
Bilgi	1	375	2,93	,64	1,590	,112
	4	295	2,85	,62		
Sosyal	1	375	2,92	,60	2,353	,019
	4	295	2,81	,59		

Tablo 59’da görüldüğü üzere öğrencilerin dindarlığın ibadet boyutundan aldıkları puanlar sınıf basamağına göre istatistiksel olarak 1. Sınıfta okuyan öğrencilerin lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($t= 2.87$; $p<.05$). Öğrencilerin etki boyutundan aldıkları puanlar sınıf basamağına göre istatistiksel olarak 1. Sınıfta okuyan öğrencilerin lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($t= 2.84$; $p<.05$). Öğrencilerin sosyal alt boyutundan aldıkları puanlar sınıf basamağına göre istatistiksel olarak 1. Sınıfta okuyan öğrencilerin lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($t= 2.35$; $p<.05$). Öğrencilerin dindarlık ölçeğinin inanç ve bilgi alt boyutlarından aldıkları puanlar ise sınıf basamağına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Araştırma bulgularına göre dindarlığın ibadet, etki ve sosyal boyutlarında birinci sınıfta okuyan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma olmuştur. Bu durumda hipotezimiz doğrulanmamıştır.

3.3.16. Okudukları Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Değer Yönelimleri

Hipotez: Öğrencilerin okudukları sınıf, değerlere verilen önem düzeyi bakımından anlamlı bir farklılığa yol açmaktadır. Son sınıfta okuyan öğrenciler değerlere daha fazla önem yüklemektedir.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin Birey Düzeyi Değer Tiplerinden aldıkları puanların okudukları sınıf basamağına göre değişimini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 60’da sunulmuştur.

Tablo 60. Okudukları Sınıf Basamağına Göre Birey Düzeyi Değer Tiplerine Yönelik Bağımsız Gruplar t testi Analizi

Boyut	Sınıf	N	$\bar{x}$	ss.	t	p
Güç	1	375	4,36	1,35	-,302	,763
	4	295	4,39	1,32		
Başarı	1	375	5,20	1,44	1,344	,180
	4	295	5,06	1,29		
Hazcılık	1	375	4,04	1,48	-1,460	,145
	4	295	4,20	1,45		
Uyarılım	1	375	4,36	1,65	1,042	,298
	4	295	4,23	1,63		
Özyönelim	1	375	5,62	,99	-1,093	,275
	4	295	5,70	,88		
Evrenselcilik	1	375	5,59	1,01	-2,474	,014
	4	295	5,78	,93		
İyilikseverlik	1	375	5,78	,99	-1,008	,314
	4	295	5,85	,92		
Gelenek	1	375	4,71	1,29	-2,330	,020
	4	295	4,93	1,15		
Uyma	1	375	5,63	1,103	-,328	,743
	4	295	5,66	1,014		
Güvenlik	1	375	5,91	,832	-,585	,559
	4	295	5,95	,805		

Tablo 60’da görüldüğü üzere öğrencilerin Birey Düzeyi Değer Tiplerinden Evrenselcilik değerinden aldıkları puanlar sınıf basamağına göre istatistiksel olarak 4. Sınıfta okuyan öğrencilerin lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($t = -2.47$; $p < .05$). Öğrencilerin Birey Düzeyi Değer Tiplerinden Gelenek değerinden aldıkları puanlar sınıf basamağına göre istatistiksel olarak 4. Sınıfta okuyan öğrencilerin lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($t = -2.33$; $p < .05$). Öğrencilerin diğer değer tiplerinden aldıkları puanlar ise sınıf basamağına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadırlar ($p > .05$).

Araştırmada üniversite öğrencilerinin Ana Değer Gruplarından aldıkları puanların sınıf düzeyine göre değişimini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 61’de sunulmuştur.

Tablo 61. Okudukları Sınıf Basamağına Göre Ana Değer Gruplarına Yönelik Bağımsız Gruplar t testi Analizi

Boyut	Sınıf	N	$\bar{x}$	ss.	t	p
Kendini Aşma	1	375	5,69	,93	-1,876	,061
	4	295	5,82	,86		
Muhafazakârlık	1	375	5,42	,92	-1,393	,164
	4	295	5,52	,84		
Yeniliğe Açıklık	1	375	4,67	1,10	-,451	,652
	4	295	4,71	1,06		
Kendini Geliştirme	1	375	4,53	1,13	-,206	,837
	4	295	4,55	1,11		

Tablo 61’de görüldüğü üzere öğrencilerin Ana Değer Gruplarının tümünden aldıkları puanlar sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (Her grup için $p > .05$).

Birey Düzeyi Değer Tiplerinden Evrenselcilik ve Gelenek değerlerinde dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin lehine farklılaşma olurken, diğer boyutlarda anlamlı farklılaşma olmamıştır. Ancak anlamlı fark olmasa da ortalamalara bakıldığında Güç, Hazcılık, Özyönelim, İyilikseverlik, Uyma ve Güvenlik değerlerinin dördüncü sınıflarda daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular sonucunda hipotezimiz kısmen doğrulanmıştır denilebilir.

Literatürdeki çalışmalara baktığımızda ulaştığımız sonucu destekleyen çalışmalar olduğu gibi, araştırmamızdan farklı sonuçlar ortaya koyan çalışmalara da rastlamaktayız. Karaca (2008), ilahiyat fakültesi öğrencilerinin değer yönelimlerini konu alan ve farklı illerdeki üniversite öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin bulundukları sınıflar ile değer yönelimleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Birinci sınıf öğrencilerinin Evrenselcilik ve Uyma değerlerini, üçüncü sınıf öğrencileri Güç, Başarı, Uyarılım, Özyönelim, İyilikseverlik, Gelenek ve Güvenlik değerlerini, dördüncü sınıfların ise Hazcılık değer tipini diğer sınıflara oranla daha fazla önemsedikleri görülmektedir. İlk sınıflarda bulunan öğrencilerin değerlere verdikleri önem düzeyleri, Hazcılık değer tipi hariç, son sınıflarda bulunan öğrencilerden daha yüksektir.

Mehmedoğlu’nun (2006b), İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri ile ilgili yapmış olduğu çalışmada, sınıf faktörünün değer yönelimleri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulara göre, birey düzeyi değer tiplerinden başarı ve uyma değerine verilen önem düzeylerinde sınıflar

arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Başarı değeri tipine birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin, dördüncü sınıf öğrencilerinden; uyma değeri tipine ise birinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden daha fazla önem verdikleri saptanmıştır. Ana Değer Gruplarından muhafazakârlık, kendini aşma ve yeniliğe açıklık ana değer gruplarına verilen önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı; buna karşılık kendini geliştirme ana değer grubunda anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığı belirlenmiştir.

Yapıcı ve Zengin (2003) araştırmasında da birinci sınıf öğrencileri ile son sınıf öğrencileri arasında hem değerlerin vurgulanma düzeyleri hem de tercihlerin sıralanmasında önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu farklılıkların belirgin olduğu değerler dinî, ekonomik, estetik ve teorik-bilimsel değerlerdir. Son sınıfta birinci sınıfa oranla dinî ve teorik bilimsel değerlerde bir düşüş gözlenirken; ekonomik ve estetik değerlerde artış bulunmuştur.

Kızılgeçit, Toklu vd. (2015) tarafından İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri üzerine yapılan çalışmada, birinci sınıf öğrencilerinin uyma değeri tipine; ikinci sınıf öğrencilerinin iyilikseverlik ve gelenek değerlerine; dördüncü sınıf öğrencilerinin ise güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik ve güvenlik değerlerine diğer sınıflara oranla daha fazla önem yükledikleri anlaşılmaktadır. Birinci sınıflarda bulunan öğrencilerin değerlere atfettikleri önem düzeyleri, diğer sınıflarda bulunan öğrencilerden daha düşüktür. Sınıf kademesi yükseldikçe değerlere verilen önem düzeyinde artış görülmektedir. Dördüncü sınıftaki öğrencilerin değerlere atfettikleri önem düzeyi diğer sınıflara oranla daha fazladır. Ayrıca, araştırma sonuçları, dördüncü sınıftaki öğrencilerin başarı değerine ikinci sınıf öğrencilerinden; yine dördüncü sınıftaki öğrencilerin hazcılık, uyarılım, özyönelim değerlerine birinci sınıf öğrencilerinden daha fazla önem verdiklerini göstermektedir.

Sarıcı Bulut'un (2012) yaptığı çalışmada öğrencilerin sınıf düzeyleri ve değer eğilimleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, güç, hazcılık ve uyarılım değer tiplerinden elde edilen puanların farklılaştığı, ikinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerin güç değerine verdiği önemin üçüncü sınıf öğrencilerin güç değerine verdiği önemden daha yüksek olduğu, dördüncü sınıf öğrencilerinin hazcılık değerine yüklediği önemin ikinci sınıf öğrencilerin hazcılık değerine yüklediği

önemden daha yüksek olduğu, birinci, ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin uyarılım değerine verdiği önemin üçüncü sınıf öğrencilerinin uyarılım değerine verdiği önemden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Kesici (2018), çalışmasında katılımcıların sorumluluk puan ortalamasının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını belirlemiştir.

3.4. DINDARLIK DÜZEYLERİ VE DEĞER YÖNELİMLERİNE AİT BULGULAR

Araştırmada üniversite öğrencilerinin Birey Düzeyi Değer Tipleri ile dindarlık düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır ve Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır elde edilen sonuçlar Tablo 62’de sunulmuştur.

Tablo 62. Birey Düzeyi Değer Tipleri ile Dindarlık Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi

	inanç	ibadet	etki	bilgi	sosyal	Dindarlık
Güç	-,017	,002	,090*	,068	,048	,058
Başarı	-,033	,076	,129**	,086*	,114**	,112**
Hazcılık	-,079*	-,166**	-,055	-,090*	-,132**	-,137**
Uyarılım	-,071	-,029	,074	,000	,024	,010
Özyönelim	-,073	,012	,084*	,032	,062	,045
Evrenselcilik	,036	,137**	,235**	,141**	,225**	,214**
İyilikseverlik	,134**	,207**	,304**	,221**	,271**	,301**
Gelenek	,185**	,344**	,382**	,283**	,339**	,403**
Uyma	,090*	,194**	,270**	,170**	,288**	,273**
Güvenlik	,139**	,123**	,229**	,144**	,188**	,209**
Değerler	,018	,104**	,226**	,130**	,177**	,182**

*p<.05; **p<.01; N=670;

Tablo 62’de görüldüğü üzere değişkenler arasında en dikkat çekici ilişki düzeyleri; gelenek ile dindarlık arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı olan bir ilişki belirlenmiştir ($r = .40$; $p < .01$). Ayrıca gelenek ile etki arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı olan bir ilişki belirlenmiştir ($r = .38$; $p < .01$). Gelenek ile ibadet boyutları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır

($r = .34$; $p < .001$). Gelenek ile sosyal boyutları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = .33$; $p < .001$). İyilik ile etki boyutları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = .30$; $p < .001$). İyilik ile dindarlık arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı olan bir ilişki belirlenmiştir ($r = .30$; $p < .01$). Ayrıca hazcılık ile ibadet boyutları arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = -.16$; $p < .001$). hazcılık ile sosyal ve hazcılık ile dindarlık boyutları arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = -.13$; $p < .001$).

Araştırmada üniversite öğrencilerinin Ana Değer grupları ile dindarlık düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır ve Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır elde edilen sonuçlar Tablo 63'te sunulmuştur.

Tablo 63. Ana Değer Grupları ile Dindarlık Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi

	İnanç	İbadet	Etki	Bilgi	Sosyal
Kendini Aşma	,091*	,185**	,290**	,194**	,267**
Muhafazakârlık	,165**	,275**	,356**	,244**	,331**
Yeniliğe Açıklık	-,093*	-,086*	,037	-,031	-,030
Kendini Geliştirme	-,055	-,041	,065	,023	,008

* $p < .05$; ** $p < .01$; N=670;

Tablo 63'te görüldüğü üzere ana değer grupları ile dindarlık alt boyutları arasında en yüksek ilişkiye sahip boyutlar muhafazakârlık ile etki boyutlarıdır. Muhafazakârlık ve Etki boyutları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = .35$; $p < .05$). Muhafazakârlık ile Sosyal boyutları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = .33$; $p < .05$). Değişkenler arasında en düşük düzeydeki ilişkiler ise; yenilik ile inanç arasında olduğu belirlenmiştir. Yeniliğe Açıklık ile İnanç arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = -.09$; $p < .05$). Yeniliğe Açıklık ile İbadet arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = -.08$; $p < .05$). Yeniliğe Açıklık ile Bilgi boyutları arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = -.03$; $p < .05$). Yeniliğe Açıklık ile Sosyal boyutları arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = -.03$; $p < .05$).

Literatürdeki çalışmalara baktığımızda, Kızılgeçit, Toklu vd. (2015) yaptığı araştırmada Dindarlık, ana değer grupları bazında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiyi en çok Kendini Aşma ile göstermektedir. Dindarlığın ikinci olarak anlamlı pozitif ilişki gösterdiği ana değer grubu Muhafazakârlık olmuş, üçüncü sırada Kendini Geliştirme, dördüncü sırada ise Yeniliğe Açıklık ana değer grubu gelmektedir. Dindarlık, birey düzeyi değer tipleri bazında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiyi Gelenek değer tipi ile göstermektedir. Bunu sırasıyla İyilikseverlik, Uyma, Evrenselcilik, Başarı, Özyönelim, Güvenlik ve Güç değerleri izlemektedir. Dindarlığın negatif yönde ilişki gösterdiği değer tipi ise Hazcılık olmuştur. Dindarlıkla Uyarılım değeri arasında ise bir ilişki bulunmadığı görülmektedir.

Karaca'nın (2008) çalışmasında ise, Dindarlık, ana değer grupları bazında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiyi Muhafazakârlıkla göstermektedir. Dindarlığın ikinci olarak anlamlı pozitif ilişki gösterdiği ana değer grubu Kendini Aşma'dır. Dindarlıkla Kendini Geliştirme ve Yeniliğe Açıklık ana değer grupları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmadığı anlaşılmaktadır. Birey düzeyi değer tipleri bazında ise dindarlığın pozitif yönde ve anlamlı ilişkiyi Gelenek değer tipi ile gösterdiği anlaşılmaktadır. Bunu sırasıyla İyilikseverlik, Uyma, Evrenselcilik, Başarı, Güvenlik, Özyönelim birbirini izlemektedir. Dindarlığın negatif yönde ilişki gösterdiği değer tipi ise Hazcılık'tır. Dindarlıkla Güç ve Uyarılım değer tipleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir.

Özcan ve Erol (2017) tarafından yapılan çalışmada Dinin Etkisini Hissetme ve birey düzeyi değer tipleri arasındaki ilişki sonuçlarına göre en yüksek anlamlı pozitif ilişki Dinin Etkisini Hissetme ile bir değer çeşidi olarak dindarlık arasında ortaya çıkmıştır. Pozitif anlamlı ilişki sıralamasında ikinci sırayı geleneksellik almaktadır. Sırasıyla güvenlik, uyma ve iyilikseverlik de Dinin Etkisini Hissetme ile anlamlı pozitif ilişkilidir. Dinin Etkisini Hissetme ile tek anlamlı negatif ilişki hazcılıkta ortaya çıkmıştır. Ayrıca Dinin Etkisini Hissetme, başarı ile pozitif; özyönelim, uyarılım ve evrenselcilik ile negatif ilişki gösterse de anlamlılık düzeyine ulaşmamış olduğu görülmektedir.

SONUÇ

Dindarlık düzeyleri ile ilgili sonuçlar

Dindarlık ölçeğinin ibadet, etki ve sosyal boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma belirlenmiştir. Hipotezimiz kısmen doğrulanmıştır.

Dindarlık ile cinsiyet değişkeni arasında dindarlığın Bilgi ve Sosyal alt boyutları arasında kadınların lehine anlamlı bir farklılaşma olmuştur. Diğer alt boyutlarda ise olmamıştır. Kız öğrenciler kısmen erkek öğrencilere göre daha dindardır. Bu durumda hipotezimiz kısmen doğrulanmıştır.

Aile gelir durumu bağımsız değişkeni ile dindarlığın İbadet alt boyutu arasında bin-iki bin grubu lehine anlamlı bir farklılaşma vardır. Diğer boyutlarda ise anlamlı bir farklılaşma yoktur. Ekonomik gelir arttıkça dindarlığın artmadığı saptanmıştır. Bu durumda hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Anne öğrenim durumu ile dindarlığın İbadet alt boyutu arasında Okuryazar-Lise grupları arasında anne öğrenim durumu Okuryazar düzeyinde olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma olmuştur. Anne öğrenim durumu arttıkça dindarlık artar yönündeki hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Baba öğrenim durumu ile dindarlığın İbadet ve Etki boyutları arasında babası okuryazar olan öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma olmuştur. Dindarlığın İnanç boyutunda ise babası ortaokul mezunu olan üniversite öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaşma olmuştur. Yani baba öğrenim durumu düşük düzeyde olan öğrencilerin dindarlık boyutlarından aldıkları puanlar daha yüksektir. Bilgi ve Sosyal boyutunda anlamlı farklılaşma olmamıştır. Hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Mezun olunan lise türü ile dindarlığın bilgi boyutunda Anadolu İmam Hatip Lisesi-İmam Hatip Lisesi ile Meslek Lisesi-Anadolu, Fen ve Öğretmen Lisesi arasında Anadolu İmam Hatip Lisesi-İmam hatip Lisesi lehine anlamlı farklılaşma olmuştur. İbadet alt boyutunda Anadolu İmam Hatip Lisesi-İmam Hatip Lisesi ile Anadolu, Fen Öğretmen Lisesi arasında Anadolu İmam Hatip Lisesi-İmam Hatip Lisesi lehine anlamlı farklılaşma saptanmıştır. Öğrencilerin sosyal, inanç ve etki boyutlarından aldıkları puan ortalaması mezun oldukları lise türüne göre anlamlı olarak farklılaşmıştır. Bu sonuca göre hipotezimiz kısmen doğrulanmıştır.

Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri fakülteye göre dindarlığın etki boyutunda Fen-Edebiyat Fak. İle Tıp Fak. arasında Fen-Edebiyat Fak. lehine,

İktisadi ve İdari Bilimler Fak. ile Tıp Fak. arasında ise İktisadi ve İdari Bilimler Fak. lehine anlamlı bir farklılaşma olmaktadır. Bilgi boyutunda İlahiyat Fak. ile İktisadi ve İdari Bilimler, Mühendislik, Eğitim Fakülteleri arasında İlahiyat Fakültesi lehine anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. İbadet boyutunda ise yine İlahiyat Fak. ile Mühendislik ve Tıp Fakülteleri arasında İlahiyat Fak. lehine, Fen-Edebiyat Fak. ile Mühendislik ve Tıp Fakülteleri arasında Fen-Edebiyat Fakültesi lehine anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Dindarlığın inanç ve sosyal boyutlarında ise anlamlı farklılaşma olmamıştır. Bu sonuçlara göre bilgi ve ibadet boyutlarında kısmen İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin diğer iki üç fakülte öğrencilerinden daha fazla dindarlık puanı elde ettiği görülmekteyse de genel olarak diğer boyutlarda ve tüm fakülte öğrencilerinden daha fazla dindarlık puanı elde edilememiştir. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin öğrenim alanının dini bilgi yoğunluklu olması bu sonuca etki eden bir unsurdur. Ve bu sonuca göre İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin kısmen hayatlarını daha çok dinin emir ve yasaklarına göre şekillendirdikleri söylenebilir. Dolayısıyla Hipotezimiz kısmen doğrulanmakla birlikte, çoğunlukla doğrulanmamıştır.

Araştırma bulgularına göre dindarlığın ibadet, etki ve sosyal boyutlarında birinci sınıfta okuyan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma olmuştur. Bu durumda hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Değer yönelimleri ile ilgili sonuçlar

Yaş ile Birey Düzeyi Değer yönelimleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmamıştır. Hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Cinsiyet ile birey düzeyi değer tipleri arasında Hazcılık ve Uyarılım değerlerine erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla anlam yüklediği belirlenmiştir. Erkekler yeniliğe açıklık ve kendini geliştirme ana değer gruplarına daha fazla önem vermektedir. Gelenek ve Uyma değerlerine ise kız öğrencilerin daha fazla anlam yüklediği saptanmıştır. Yine kadınlar kendini aşma ve muhafazakârlık ana değer gruplarına daha fazla önem vermektedir. Hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Aile gelir durumu ile değerler arasında anlamlı farklılaşma saptanmamıştır. Hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Anne öğrenim durumuna ile değerler arasında anlamlı farklılaşma saptanmamıştır. Hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Baba öğrenim durumu ile birey düzeyi değer tiplerinden sadece Hazcılık değeri ile babası lise mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma olmuştur. Ana değer gruplarından kendini geliştirme değer grubunda yine babası lise mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma olmuştur. Hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Öğrencilerin mezun olduğu lise türü ile ana değer gruplarından muhafazakârlık (güvenlik, gelenek, uyma) değer grubu arasında, Anadolu, fen ve öğretmen lisesi ile düz lise arasında düz liseden mezun olan öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma olmuştur. Hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Öğrencilerin mezun olduğu fakülte türü ile değerler arasında anlamlı bir farklılaşma olmamıştır. Hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Birey Düzeyi Değer Tiplerinden Evrenselcilik ve Gelenek değerlerinde dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin lehine farklılaşma olurken, diğer boyutlarda anlamlı farklılaşma olmamıştır. Ancak anlamlı fark olmasa da ortalamalara bakıldığında Güç, Hazcılık, Özyönelim, İyilikseverlik, Uyma ve Güvenlik değerlerinin dördüncü sınıflarda daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular sonucunda hipotezimiz kısmen doğrulanmıştır denilebilir.

Özetlemek gerekirse araştırmada cinsiyet, doğum yeri, mezun olunan lise türü, fakülte ve babanın öğrenim düzeyi değişkenlerine göre değer yöneliminin bazı alt boyutlarında öğrencilerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet, yaş, aile gelir durumu, fakülte, anne ve baba öğrenim düzeyi değişkenlerine göre dindarlığın bazı alt boyutlarında öğrencilerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin dindarlık düzeyleri ve değer yönelimleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Dahası dindarlığın ve değer yöneliminin bazı alt boyutları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerde dindarlığın inanç alt boyutunun puan ortalamasının en yüksek olduğu, sosyal alt boyutunun ise en düşük boyut olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin birey düzeyi değer tiplerini benimseme

yönelimlerinde ise ilk sırayı Güvenlik değeri alırken; Hazcılık ve Uyarılım değerlerinin son sırada olduğu görülmüştür. Öğrencilerin Ana Değer gruplarından Kendini Aşma (İyilikseverlik, Evrenselcilik) değer grubuna üst seviyede, Kendini Geliştirme (Güç, Başarı, Hazcılık) Değer grubuna ise daha düşük oranda anlam yüklediği tespit edilmiştir.



KAYNAKÇA

- Acat, B. (2019). *Ergenlerde Dindarlık, Değerler, İnternet Bağımlılığı Ve Hayat Memnuniyeti İlişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akdoğan, A. (2002). *Geleneksel Toplumdan Modern Topluma Geçişte Dini Hayat*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Akdoğan, A. (2004). *Sosyal Değişme ve Din*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Aktay, A. (2008) *Yönetici Ve Öğretmenlerin Değer Tercihleri İle Örgütsel Vatandaşlık davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Allport, G. & W. J. Michael Ross. (1967). Personal Religious Orientation and Prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5 (4), 432-443.
- Alkan, A. (2016). *Ahlaki Olgunluğun Yordanmasında Kişilik Özelliklerin Ve Bazı Değişkenlerin Etkisinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Altun, R. (2015). Fen Lisesi ve İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri (Samsun Örneği). *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 2, 195-224.
- Arı, A. ve Arkadaşları. (2002). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Mikro Yayınları.
- Arslan, Z. (2006). *Öğretmenlerde Dindarlık, Değerler ve İş Doyumu Üzerine Bir Araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Arslan, H. (2008). Ekonomik Kalkınmada Dinsel Tutum ve Davranışların Çift Yönlü Rolü (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Arslan, M. & Tunç, E. (2013). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimlerindeki Farklılaşmalar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, S.11. 7-39.
- Aydın, A. R. (1995). Dini İnkârın Psiko-Sosyal Nedenleri (Doktora Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, A. R. (1996). Çocuğun Dini Şahsiyet Kazanmasında Ailenin Rolü. *On dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 8, 211-219.
- Aydın, C. (2008). *Dinsel Fundamentalizm İle Yeni Çağ İnançlarına Yönelik Tutumlar Arasındaki İlişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, M. (1987). *Din Felsefesi*. İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.
- Aydın, M. (2005). *Ansiklopedik Dinler Sözlüğü*. Konya: Din Bilimleri Yayınları.
- Ayten, A. (2004). *Kendini Gerçekleştirme ve Dindarlık İlişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ayverdi, İ. ve Topaloğlu, A. (2007). *Türkçe Sözlük*, İstanbul: Kubbealtı Lugatı.
- Bacanlı, H. (1999). Üniversite Öğrencilerinin Değer Tercihleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, S.2. 597-610.
- Bacanlı, H. (2002). *Değer tercihleri: Psikolojik Kavram Analizleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bahadır, A. (2001). Temel Gelişim Özellikleri Açısından Ergenlik Dönem. *Tabula Rasa*, 1 (3), 109-119.
- Bağcı, Z. (2012). Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Farklılaşması (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bakioğlu, F. (2013). *Kültürlerarası Tolerans ile Ahlaki Olgunluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat
- Bayraktar, M. (2009). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Değer Tercihleri ve Meslek Tercihleri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayraktar, G. M. (2019). *Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ve DKAB Dersine Yönelik Tutumları (Rize İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayyigit, M. (1989). *Üniversite Gençliğinin Dini İnanç, Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma* (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bilgin, N. (2003). *Sosyal Psikoloji Sözlüğü Kavramlar, Yaklaşımlar* (1. Baskı). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Bilgin, M. (2004). Bedensel Ve Devinimsel Gelişim. (Edt. Binnur Yeşilyaprak). *Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi* içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, A. (1990). *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: Hacettepe Taş Matbaacılık.
- Birand, K. (1959). Dinin Mahiyeti Üzerine. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, VI/1-4, 120-134.
- Bolay, S. H. (2007). Aşkın Değerler Buhranı. Recep Kaymakcan, (Ed.), *Değerler ve Eğitimi* içinde (s. 55-69). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi (DEM) Yayınları.
- Bonnidell, C. (2000). Ergenlerde Ahlak Gelişimi Ve Cinsellik. (Çev: Turgay Gündüz), *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9 (9).
- Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyükdağ, Y. (2012). *Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Değer Tercihleri İle Mesleki Yönelimleri Arasındaki İlişki (Bakırköy İlçesi Örneği)*

- (Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Calp, Ö. (2006). *Lise Son Sınıf Öğrencilerin Sosyal Değerlere Bakışı (Hatay Merkez İlçe Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Certel, H. (2016). *Din Psikolojisi* (2.Baskı). Isparta: Berikan Yayınevi.
- Cevzci, A. (1999). *Paradigma Felsefe Sözlüğü* (3. Baskı). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cirhinlioğlu, F. G. (2014). *Din Psikolojisi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Coşkun, Y. & Yıldırım A. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Değer Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, IV(1), 311-328.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve Davranışı* (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çekin, A. (2013). Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 21(3), s. 1035-1048.
- Çelik, C. (2002). *Şehirleşme ve Din*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Çileli, M. (1986). *Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi*. Ankara: V Yayınları.
- Dacı, Z. N. (2013). *Üniversite Öğrencilerinde Değer Algılamaları: İstanbul'daki Üniversitelerde Uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir-Çelebi, Ç. & Sezen, O. (2015). Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşları ile Ahlaki Olgunluk Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 5(2), 99-146.
- Dilmaç, B. Deniz, M. & Deniz, M.E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışları İle Değer Tercihlerinin İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 7 (18), 9-24.
- Doğan, D. M. (2011). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Yazar Yayınları.

- el-Halife, Abdullah H. M. (1994). İslam'da Suç Eğilimine Karşı Koruyucu Bir Mekanizma Olarak Dindarlık. (Çev. F. Mehveş Keyani), *İslamî Sosyal Bilimler Dergisi*. 2 (2), 9-21.
- Emre, Y. (2013). *Değişen Dünyada Değer Yönelimleri Ve Dindarlık: KKTC Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erken, M. (2009). *Empati Becerisinin Ahlakî Davranışlar Üzerindeki Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ersoy, E. (2006) Değer Farklılaşmasının Sosyolojik Boyutu (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Fırat, E. (1977). Üniversite Öğrencilerinde Allah İnancı ve Din Duygusu (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fromm, E. (1996). *Psikanaliz ve Din*. (Çev. Aydın Arıtan), İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Glock, C. Y. (1998). *Dindarlığın Boyutları Üzerine*. (Çev. Günter Kehrler, Din Sosyolojisi, Derleyenler: Yasin Aktay, M. Emin Köktaş), İstanbul: Vadi Yayınları.
- Gömlüksiz, N.(2004). Lise Öğrencilerinin Toplumsal Değerlere İlişkin Tutumları: Elazığ İli Örneği. Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Yayınlanmamış Sempozyum Metni. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Günay, Ü. (1999). *Erzurum ve Çevre Köylerinde Dini Hayat*. İstanbul: Erzurum Kitaplığı.
- Gündüz, T. (2014). Gençlik Dönemi Din Eğitimi. Mustafa Köylü (Ed.), *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi* içinde, (5. Baskı) Ankara: Nobel akademik Yayıncılık.
- Güngör, E. (1993). *Değerler Psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği. Vakfı Yayınları.
- Güngör, E. (1998). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. Ötüken Yayınları.

- Gürses, İ. (2006). Dindarlık ile ilgili Tutumlar ve Otoriteriyen Kişilik İlişkisi. Hayati Hökelekli (Ed.), *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi* içinde, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Gürses, İ. (2010). *Dindarlık ve Kişilik* (1.Baskı). Bursa: Emin Yayınları.
- Gürsu, O. (2011). Ergenlik Döneminde Psikolojik Sağlık ve Dindarlık İlişkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, H. (2008). *Depresyon ve Dindarlık İlişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hasankahyaoğlu, H. R. (2008). *Dindarlık Empati İlişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hökelekli, H. (1980). Ergenlik Çağı Gençlerinin Dini Gelişimi (Doktora Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hökelekli, H. (2008). *Din Psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Hökelekli, H. (2013). *Din Psikolojisine Giriş*. (3. Baskı). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi (DEM) Yayınları.
- Hökelekli, H. (2015). *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi* (3. Baskı). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Jung, C.G. (1999). *Keşfedilmemiş Benlik*. (Çev. Canan Ener Sılay), İstanbul.
- Kağıtçıbaşı, Ç. & Kuşdil, E. (2000). Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı, *Türk Psikoloji Dergisi*, 29-80.
- Kanar, M. (2008). *Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*, İstanbul: Say Yayınları.
- Karababa, A. & Dilmaç, B. (2015). The Role of Human Values in Predicting Trait Anger and Anger Expression Styles Among Adolescents. *Elementary Education Online*, 14(3), 1149-1158. doi:http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.85927.
- Karaca, F. (2001). Din Psikolojisinde Metot Sorunu ve Bir Dindarlık Ölçeğinin Türk Toplumuna Standardizasyonu. *EKEV Akademi Dergisi*, 3 (1), 187-201.

- Karaca, F. (2007). *Dini Gelişim Teorileri*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi (DEM) Yayınları.
- Karaca, F. (2015). *Din Psikolojisi* (2. Baskı). Trabzon: Eser Ofset Matbaacılık.
- Karaca, R. (2008) İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karacoşkun, M. D. (2013). Dini İnanç. Mustafa Doğan Karacoşkun (Ed.), *Din Psikolojisi El Kitabı* içinde, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Karaduman, M. (1985). *15–19 Yaşlarındaki Lise Öğrencilerinin Değer Sıralaması* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Yayını, Ankara.
- Kavun, Y. (2016). *Ergenlerde Dindarlık ve İnsani Değerler* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, M. (1998). *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum*. Samsun: Etüt Yayınları.
- Kaya, M. (1999). Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargıları (Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, M. & Aydın, C. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Dini İnanç İle Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30, 15-42.
- Kayıklık, H. (2003). *Orta Yaş ve Yaşlılıkta Dinsel Eğilimler*. Adana: Baki Kitabevi.
- Kayıklık, H. (2006). Bireysel Dindarlığın Boyutları ve İnanç Davranış Etkileşimi. *İslami Araştırmalar Dergisi*, 3 (19), 491-499.
- Kayıklık, H. (2015). *Din Psikolojisi Bireysel Dindarlık Üzerine* (3. Baskı). Adana: Karahan Kitabevi.
- Kesici, A. (2018). Lise Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (3), 965-985.
- Kıymter, N. (2002). Dinî İnanç İbadet ve Duanın Umutsuzlukla İlişkisi Üzerine. Hayati Hökelekli (Ed.), *Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi* içinde, Ankara: Ankara Okulu Yayınları.

- Kııter, N. (2012). *Benlik Saygısı ve Din*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Kızılgeçit, M. Toklu G. vd. (2015). İlahiyat Fakóltesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık-Değer İlişkisi (Rize Örneği), *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakóltesi Dergisi*, S.8, 43-84.
- Kızılgeçit, M. (2011). Yalnızlık Umutsuzluk ve Dindarlık İlişkisi (Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kızmaz, Z. (2010). Din ve suç: cezaevinde hükümlü bulunan bazı suçluların dindarlık durumları. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 16, 27-58.
- Koç, M. (2008). Yetişkinlik Döneminde Dindarlık ve Benlik Kavramı Değişkenleri Arasındaki İlişki (Doktora Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köknel, Ö. (1970). *Türk Toplumunda Bugünün Gençliği*. İstanbul: Bozak Matbaası.
- Köknel, Ö. (1979). *Cumhuriyet Gençliği ve Sorunları*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Köktaş, E. (1993). *Türkiye’de Dini Hayat*. İstanbul: İşaret Yayınları Matbaası.
- Köse, A. ve Ayten, A. (2013). *Din Psikolojisi* (3. Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kula, M. N. (2001). *Kimlik ve Din*. İstanbul: Ayışığı Kitapları Yayınları.
- Kula, M. N., (2002). Gençlik Döneminde Kimlik ve Din. Hayati Hökelekli, (Ed.), *Gençlik Din Ve Değerler Psikolojisi* içinde, İstanbul: DEM Yayınları.
- Kulaksızoğlu, A. (2016). *Ergenlik Psikolojisi* (18.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurt, A. (2009). Dindarlığı Etkileyen Faktörler. *Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakóltesi Dergisi*. 18 (2), 1-26.
- Kuşdil, M. E. & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15 (45), 59-80.
- Mehmedoğlu, A. U. (2004). *Kişilik ve Din*. (1. Baskı) İstanbul: DEM Yayınları.
- Mehmedoğlu, A. U. (2006a). Gençlik, Değerler ve Din. Yurdağül Mehmedoğlu- A. Ulvi Mehmedoğlu, (Ed.), *Küreselleşme Ahlâk ve Değerler* içinde, İstanbul: Litera Yayıncılık.

- Mehmedoğlu, A.U. (2006b). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık-Değer İlişkisi (M.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği), *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 30(1), 133-167.
- Mehmedoğlu, A. U. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Değer Yönelimleri Ve Dindarlık. (Ed. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Arslan, M. Zengin,), *Değerler ve Eğitimi* içinde. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi (DEM) Yayınları.
- Mehmedoğlu, A. U. (2013). Din Dindarlık ve Değerler, *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Onay, A. (2004). *Dindarlık, Etkileşim ve Değişim*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Onur, B. (1993). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Ozankaya, Ö. (1975). *Toplumbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özbay, H. ve Öztürk, E. (1997). *Gençlik*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özbaydar, B. (1970). *Din ve Tanrı İnancının Gelişmesi Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: Baha Matbaası.
- Özcan, Z. & Erol, H. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık-Değer İlişkisi (Karabük Örneği). *Journal of History Culture and Art Research*, 6(4), 913-947.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer, *Değerler Eğitimi Dergisi*, c.I, 3 (6), 217-237.
- Peker, H. (2014). *Din Psikolojisi* (11. Baskı). İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Piaget, J. (2004). *Çocukta Zihinsel Gelişim*. (Çev. H. Portakal), İstanbul: Cem Yayınları.
- Sağnak, M. (2007). Ortaöğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Okulun Örgütsel Değerlerine İlişkin Algıları ile Kişisel Değerleri Arasındaki Uyum Düzeyleri. (Ed.) R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli ve Z. Ş. Arslan. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* içinde. İstanbul: Dem Yayınları.

- Sarıçam, H., Çelik, İ., Arıcı, N., & Kaya, M. (2014). Ergenlerde İnsani Değerler ve Ahlaki Olgunluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International Journal of Human Sciences*. 11(1), 1325-1342.
- Saraglou, V. (2000). Gençlerin Dinleri ve Kişilikleri: Belçika'da Yapılan Yeni Araştırmalar. Çev. Veysel Uysal. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 19, 134.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 73-88.
- Sarıcı Bulut, S. (2012). Gazi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(3), 216-238.
- Sarıcı Bulut, S. (2013). Gazi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü ve Diğer Bölüm Öğrencilerinin Değer Eğilimlerinin Karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, S. 6. 1245-1261.
- Sarıkcıoğlu, E. (1999). *Başlangıçtan Günümüze Dinler Tarihi*. İstanbul: Kardelen Yayınevi.
- Sayar, K. ve Dinç, M. (2013). *Psikolojiye Giriş* (4. Baskı). İstanbul: Değerler Eğitim Merkezi (DEM) Yayınları.
- Sesli, Ç. (2014). Ortaöğretim Öğrencilerinin Özerklik Düzeyleri İle Değer Yönelimleri ve Kendini Ayarlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sezen, Y. (1998). *Sosyoloji Açısından Din*. İstanbul: İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Sümertaş, A. (2003). İç güdümlü dindarlıkla benlik tasarımı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Schwartz, S. H. (1992). Universals in The Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S. H. (1996). Value Priorities and Behavior: Applying a Theory of Integrated Value Systems. C. Seligman, J. M. Olson ve M. P. Zanna (Eds), *The Psychology of Values: The Ontario Symposium*. 8, 123-124.
- Schwartz, S. H. & Huismans, S. (1995). Value priorities and religiosity in four western religions. *Social Psychology Quarterly*, 58, 88-107.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. Ankara: İmge kitapevi
- Şahin, A. (1993). *Yetiştirme Yurtlarındaki Gençlerin Dini Duygu, Düşünce, Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, A. (1999). İlahiyat, Tıp ve Mühendislik Fakültelerinde Okuyan Öğrencilerde Dini Hayatın Boyutları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, A. (2001). *Üniversite Öğrencilerinde Dini Hayat - Fakülteler Arası Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. Konya: Özgün Dizi.
- Şengün, M. (2008). Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). On dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Şentürk, H. (1995). Dini Gelişim Psikolojisi. *Diyanet İlmi Dergi*, 31 (4).
- Şirin, A. (1986). *Gençlerin Değer Sıralaması Üzerine Bir Araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tanıt, T. (2007). *Eğitim Yöneticilerinin Değer Tercihleri İle Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taplamacıoğlu, M. (1975). *Din Sosyolojisi*. Ankara.
- Temel, Z. F. & Aksoy, B. A. (2001). *Ergen ve Gelişimi Yetişkinliğe ilk Adım* (1.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

- Topuz, İ. (2001). Dini Gelişim Seviyeleri ile Dini Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tosun, C. (2002). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Tösten, R. & Avcı, Y. E. vd. (2012). Resmi İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Bireysel Değerleri ile Örgütsel Değerleri Arasındaki Uyum Düzeyinin Belirlenmesi (Şanlıurfa İli Örneği). *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 36-48.
- Turan, Y. (2009). Kişilik Özellikleri ve Dinsel Yönelimler Üzerine Bir Araştırma (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uysal, V. (1994). *Psiko-sosyal Açından Oruç*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Uysal, V. (1995). İslami Dindarlık Ölçeği Üzerine Bir Pilot Çalışma. *İslami Araştırmalar*, 8 (3-4), İstanbul, 263-271.
- Uysal, V. (1996). *Din Psikolojisi Açısından Dini Tutum Davranış ve Şahsiyet Özellikleri*, İstanbul: M.Ü.İ.F. Vakfı Yayınları.
- Uysal, V. (2003). *Türkiye’de Dindarlık ve Kadın*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Uysal, V. (2007). Yetişkinlerde Dindarlık ve Değerler: Dini Hayat, Değer Tercihleri ve Kadına Bakış Eğilimleri. Recep Kaymakcan, Seyfi Kenan, Hayati Hökelekli, Şeyma Arslan, Mahmut Zengin, (Ed.), *Değerler ve Eğitimi* içinde. İstanbul: Dem Yayınları.
- Ünal, C. (1981). *Genel Tutumların Veya Değerlerin Psikolojisi Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yağcı, H. (2006) Ortaöğretim Öğrencilerinden Değer Yönelimleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma (Zeytinburnu Örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Yalçınkaya, M. & Altunay, E. (2009) Bilgi Toplumunda Öğretmen Adaylarının Değerlere İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Ege Üniversitesi 18. Eğitim Bilimleri Kurultayı Kitabı, İzmir.
- Yapıcı, A. (2006).Yeni Bir Dindarlık Ölçeği ve Üniversiteli Gençlerin Dinin Etkisini Hissetme Düzeyi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(1), 65-115.
- Yapıcı, A. & Zengin, S. Z. (2003). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları Üzerine Psikolojik Bir Araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi* 1(4), 173–206.
- Yavuz, K. (1994). *Çocuk ve Din*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Yavuz, Ş. (2007). Değerlerin Şeceresi, Doğası, Sınırı ve Devamlılığı: Değerlerin Dini ve Sosyal Karakteri ve Sürekliliği. Recep Kaymakcan, Seyfi Kenan, Hayati Hökelekli, Şeyma Arslan, Mahmut Zengin, (Ed.), *Değerler ve Eğitimi* içinde (s. 89-110). İstanbul: Dem Yayınları.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk Psikolojisi* (15. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2005). *Gençleri Anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız, M. (1998). Dini Hayat ile Ölüm Kaygısı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, M. (2006). *Ölüm Kaygısı ve Dindarlık*. İzmir: İlahiyat Vakfı Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (1993). *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar* (8. Baskı). İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.

EKLER

Ek-1: Levene Testi Sonuçları

Boyutlar	Mezun Olunan Lise Türü		Yaş		Aile Gelir Durumu		Öğrenim Görülen Fakülte		Anne Öğrenim Durumu		Baba Öğrenim Durumu	
	Levene İstatistiği	p	Levene İstatistiği	p	Levene İstatistiği	p	Levene İstatistiği	p	Levene İstatistiği	p	Levene İstatistiği	p
Güç	0,23	0,87	0,08	0,92	1,11	0,35	1,66	0,14	1,46	0,23	0,46	0,63
Başarı	0,04	0,99	0,76	0,47	0,92	0,43	0,91	0,47	1,40	0,25	0,23	0,80
Hazcılık	0,96	0,41	1,25	0,29	0,87	0,46	0,59	0,71	1,03	0,36	0,06	0,95
Uyarılım	3,30	0,02	0,58	0,56	0,56	0,64	3,68	0,00	0,96	0,38	0,35	0,71
Özyönelim	1,57	0,20	1,04	0,36	0,42	0,74	4,87	0,00	0,66	0,52	2,37	0,10
Evrenselcilik	2,30	0,08	0,21	0,81	2,44	0,06	4,21	0,00	0,72	0,49	1,15	0,32
İyilikseverlik	2,41	0,07	0,07	0,94	2,01	0,11	6,45	0,00	1,96	0,14	2,38	0,09
Gelenek	3,41	0,02	0,08	0,92	1,25	0,29	5,41	0,00	1,06	0,35	0,59	0,56
Uyma	2,84	0,04	0,27	0,76	1,33	0,26	2,40	0,04	0,24	0,79	0,92	0,40
Güvenlik	1,79	0,15	0,02	0,98	0,15	0,93	2,15	0,06	0,79	0,46	1,14	0,32
Kendini Asma	2,00	0,11	0,28	0,76	2,38	0,07	5,23	0,00	1,96	0,14	1,08	0,34
Muhafazakarlık	4,53	0,00	0,02	0,98	0,73	0,54	5,14	0,00	0,67	0,51	0,22	0,80
Yeniliğe Açıklık	1,86	0,14	0,40	0,67	1,26	0,29	2,36	0,04	0,51	0,60	0,92	0,40
Kendini Geliştirme	0,06	0,98	0,35	0,71	0,76	0,52	0,72	0,61	3,38	0,14	0,15	0,86
İnanc	5,33	0,00	4,41	0,01	4,00	0,01	1,72	0,13	5,02	0,01	13,60	0,00
İbadet	3,46	0,02	0,51	0,60	2,00	0,11	3,38	0,01	2,08	0,13	1,23	0,29
Etki	4,82	0,00	0,02	0,98	0,88	0,45	2,18	0,06	1,92	0,15	1,73	0,18
Bilgi	1,65	0,18	1,00	0,37	1,28	0,28	1,36	0,24	1,85	0,16	0,30	0,74
Sosyal	1,81	0,15	1,12	0,33	0,85	0,47	1,52	0,18	0,08	0,93	1,25	0,29

Ek-2: Anket Formu

ANKET FORMU	
Bu anket, yüksek lisans çalışmasında kullanılmak üzere düzenlenmiştir. Amacımız, sizden aldığımız veriler doğrultusunda akademik bazı bulgulara ulaşmaktır. Düzenlenen bu anket, yalnızca bilimsel bir amaç için kullanılacaktır. Bu nedenle sizlerden ad ve soyadı gibi <u>kimlik bilgileri istenmemektedir.</u> Araştırmanın bilimsel ve güvenilir olması sizin vereceğiniz cevapların samimiyetine bağlıdır. Lütfen, anket formunu doldururken hiçbir soruyu atlamayınız ve size en uygun ifadeyi (X) işareti ile belirtiniz. Araştırmaya verdiğiniz destekten dolayı teşekkür ederim. Danışman Yrd. Doç. Dr. Muhammed KIZILGEÇİT RTEÜ İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi Gülizar TOKLU RTEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Din Psikolojisi Bölümü Yüksek Lisans Öğr.	
1. Yaşınız (Lütfen yazınız)	: _____
2. Cinsiyetiniz	: () Kadın () Erkek
3. Medeni Durumunuz	: () Bekâr () Evli
4. Doğum Yeriniz	: () Köy () Kasaba () Şehir () Büyükşehir () Yurtdışı
5. Ailenizin Gelir Durumu	: () 1.000 TL altı () 1.000-2.000 TL arası () 2.000-4.000 TL arası () 4.000 TL ve üzeri
6. Annenizin Öğrenim Durumu:	() Okur-Yazar () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite
7. Babanızın Öğrenim Durumu:	() Okur-Yazar () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite
8. Mezun Olduğunuz Lise	: () Anadolu İmam Hatip ve İmam Hatip Lisesi () Meslek Lisesi (Teknik Lise, Endüstri Meslek ve Ticaret Lisesi) () Anadolu, Fen ve Öğretmen Lisesi () Düz Lise () Diğer
9. Okuduğunuz Fakülte	: _____
10. Okuduğunuz Bölüm	: _____
11. Okuduğunuz Sınıf	: () 1 () 2 () 3 () 4

DEĞERLER ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA									
Aşağıda, bizim kültürümüzden ve değişik kültürlerden seçilen çeşitli değerler sıralanmıştır. Burada kendinize şu soruyu sorunuz: "hangi değerler <u>hayatımı</u> yönlendirmeleri açısından <u>benim için</u> önemlidir ve hangi değerle bu açıdan <u>benim için</u> daha az önemlidir veya ilklere ters düşmektir?" Her değer yanında -1' den başlayıp 7' de biten bir boşluk bulacaksınız. -1 (eksi bir) rakamı o değer sizi yönlendiren ilkelere ters düşen herhangi bir değer olduğunu, 7 rakamı ise o değer sizin hayatınızda yönlendirici özellik taşıyan en önemli değer olduğunu gösterecektir. Sayı yükseldikçe (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) o değer hayatınızdaki yönlendiriciliği bakımından sizin için daha önemli olduğu anlaşılabacaktır. Sizden istenen buradaki her değer <u>sizin için</u> taşıdığı önemi gösteren rakamı işaretlemenizdir.									
	likelerime ters düşer	Önemli değil				Önemli			
	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
1) Eşitlik (herkese eşit fırsat)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
2) İç Uyum (kendimle barışık olmak)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
3) Sosyal Güç Sahibi Olmak (başkalarını denetleyebilmek, üstün olmak)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
4) Zevk (istek ve arzuların giderilmesi, doyurulması)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
5) Özgür Olmak (düşünce ve hareket özgürlüğü)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
6) Manevi Bir Hayat (maddi değerlerden çok manevi olanlara değer vermek)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
7) Bağlılık (Aidiyet) Duygusu (başkalarının da beni düşündükleri duygusu)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
8) Toplumsal Düzenin Sürmesini İstemek (kanun ve nizam yaklaşımı)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
9) Heyecanlı Bir Yaşantı Sahibi Olmak (uyarıcı deneyimlerle dolu)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
10) Anlamlı Bir Hayat (hayatta bir amacın olması)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
11) Kibar Olmak (nazik, terbiyeli olmak)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
12) Zengin Olmak (maddi varlık, para)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
13) Ulusal Güvenlik (ülkenin düşmanlardan korunması)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
14) Kendine Saygısı Olmak (kendini değerli bulmak)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
15) İyiliğe Karşılık Vermek (başkasına borçlu olmaktan minnet duygusundan kaçınmak)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
16) Yaratıcı Olmak (orijinal olmak, hayal gücünü kullanmak)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
17) Barış İçinde Bir Dünya İstemek (savaş ve çelişkilerden uzak bir dünya)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
18) Geleneklere Saygılı Olmak (eski değer ve geleneklere saygı)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
19) Olgun Sevgi (derin duygusal ve ruhsal yakınlıklar)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
20) Kendini Denetleyebilmek (yanlış olana direnebilmek)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
21) Mahremiyet (kişiye özel bir dünyanın olması hakkı)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
22) Cinsellik	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
23) İnsanlar Tarafından Benimsenmek (başkaları tarafından saygı ve kabul görmek)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
24) Doğayla Bütünlük İçinde Olmak (doğayla uyum)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
25) Değişken Bir Hayat Yaşamak (rekabet içinde yeniliklerle dolu)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
26) Erdemli Olmak (olgün bir hayat anlayışı)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7

AÇIKLAMA									
Aşağıda ikinci bir değerler listesi verilmektedir. İlk listede olduğu gibi burada da her değerın yanında -1' den başlayıp 7' de biten boşluk bulacaksınız. -1 (eksi bir) rakamı o değerin sizi yönlendiren ilkelere ters düşen herhangi bir değer olduğunu, 7 rakamı ise o değerin sizin hayatınızda yönlendirici özellik taşıyan en önemli değer olduğunu gösterecektir. Sayı yükseldikçe (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) o değerin hayatınızdaki yönlendiriciliği bakımından sizin için daha önemli olduğu anlaşılabacaktır.									
	İkkelere ters düşer	Önemli değil						Önemli	
	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
27) Otorite Sahibi Olmak (yönetmek ve yönlendirmek hakkına sahip olmak)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
28) Gerçek Arkadaşlık (yakın ve destekleyici arkadaşlık)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
29) Güzelliklerle Dolu Bir Dünya (doğa ve sanatın güzelliği)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
30) Toplumsal Adalet (haksızlığın düzeltilmesi, zayıfın yanında olmak)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
31) Bağımsız Olmak (kendine yeterli, kendine güvenli olmak)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
32) İlmli Olmak (aşırı duygu ve hareketlerden kaçınmak)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
33) Sadık Olmak (arkadaşlarına ve çevresine sadık olmak)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
34) Hırslı Olmak (çalışkan, istekli olmak)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
35) Açık Fikirli Olmak (değişik fikir ve inanışlara hoşgörülü olmak)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
36) Alçakgönüllü Olmak (kendini öne çıkarmamak)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
37) Cesur Olmak (macerayı sevmek ve risk alabilmek)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
38) Çevreyi Korumak (doğayı korumak)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
39) Sözü Geçen Biri Olmak (insan ve olaylar üzerinde etkili olmak)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
40) Anne-Babaya ve Yaşlılara Değer Vermek (saygı göstermek)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
41) Kendi Amaçlarını Seçebilmek (kendi hedeflerini bağımsızca belirlemek)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
42) Sağlıklı Olmak (fiziksel ve ruhsal rahatsızlıklardan uzak olmak)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
43) Yetkin Olmak (rekabeti seven etkili, verimli olmak)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
44) Hayatın Bana Verdiklerini Kabullenmek (hayatın getirdiklerine, kadere razı olmak)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
45) Dürüst Olmak (içtenlik)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
46) Toplumdaki Görüntümü Koruyabilmek (başkalarına karşı mahcup duruma düşmemek)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
47) İtaatkar Olmak (görevi yapan, yükümlülüklerini yerine getiren biri olmak)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
48) Zeki Olmak (mantıklı, akıllı biri olmak)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
49) Yardımsever Olmak (başkalarının iyiliği için uğraşmak)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
50) Hayattan Her Yönüyle Tat Almak (yemek-içmekten, cinsellikten, müzikten vb. hoşlanmak)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
51) Dindar Olmak (dinsel inanç ve ibadetlere bağlılık)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
52) Sorumluluk Sahibi Olmak (güvenilir ve inanılır biri olmak)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
53) Merak Duyabilmek (her şeyle ilgilenen araştıran biri olmak)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
54) Bağışlayıcı Olmak (başkalarının özrünü kabul edebilmek)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
55) Başarılı Olmak (amaçlarına ulaşabilmek)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
56) Temiz Olmak (düzenli ve titiz olmak)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
57) İsteklerine Düşkün Olmak (kendisine zevk veren şeyler yapmak)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
58) Dünyevi İşlerden El-Ayak Çekmek (münzevi bir hayatı benimsemek)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
59) Aile Güvenliği (sevilenlerin tehlikeden uzak olması)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7

DİNDARLIK ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA				
Aşağıda 1' den 4' e kadar derecelendirilmiş ifadeler yer almaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatle okuyup, bu cümlelerin sizin dini inanç ve davranışlarınıza ne kadar uygun olduğunu işaretleyiniz.				
4= Tamamen katılıyorum 4 3 2 1= Hiç katılmıyorum				
Aşağıdaki ifadelere ne derece katılıyorsunuz?				
1) Allah'ın birliğine inanırım.	4	3	2	1
2) Hz. Muhammed'in peygamberliğine inanırım.	4	3	2	1
3) Mutlak bir kudret sahibi olarak aşkın bir Allah'a inanırım.	4	3	2	1
4) Vahye ve meleklerle iman ederim.	4	3	2	1
5) Allah'ın emir ve yasaklarının Kur'an ve Sünnette açıklandığına inanırım.	4	3	2	1
6) Kur'an ve Sünnette belirtilenlerin doğruluğuna inanırım.	4	3	2	1
7) Ahirete (Cennet-Cehenneme) iman ederim.	4	3	2	1
8) Kur'an'da anlatılanların doğru ve gerçek olduğuna inanırım.	4	3	2	1
9) Kur'an'ın değişikliğe uğramadığına ve her çağda geçerli olduğuna inanırım.	4	3	2	1
10) Caminin sosyal ilişkileri geliştirdiğini benimserim.	4	3	2	1
11) Caminin etrafındaki faaliyetlere katılmanın ferde (kişiye) saygınlık kazandığına inanırım.	4	3	2	1
12) Ferdi (kendi başına) ibadetin dini hayatın en önemli ve tatmin edici yanı olduğunu benimserim.	4	3	2	1
	Her Zaman	Çoğu Zaman	Bazen	Hiç
13) Camide ve cami dışında yapılan dini toplantılara katılırım.	4	3	2	1
14) Evde veya çevrede yapılan dini sohbetlere katılırım.	4	3	2	1
15) (Ramazanda) Teravih namazı kılarım.	4	3	2	1
16) Cemaatle namaz kılarım.	4	3	2	1
17) Kendimi Allah'a yakın hissederim.	4	3	2	1
18) Dini kimliğim ve inancım üzerinde düşünürüm ve sorgularım.	4	3	2	1
19) Nafile ibadete ve dua etmeye gayret gösteririm.	4	3	2	1
20) Allah'ın rızasına uygun hareket ederim.	4	3	2	1
21) İslam'ı tebliğ etmeye/anlatmaya gayret ederim.	4	3	2	1
22) Dini konuları yakın çevremle tartışırım.	4	3	2	1
23) Sosyal problemlerin çözümünde dini inançlarıma başvururum.	4	3	2	1
24) Kendimi "dindar" olarak algılarım.	4	3	2	1
	Pek Çok	Çok	Biraz	Hiç
25) Arapça Kur'an okumasını biliyorum.	4	3	2	1
26) İbadet için gerekli bilgi düzeyine sahibim.	4	3	2	1
27) Kur'an'ı veya mealini okurum.	4	3	2	1

Katılımınız için teşekkür ederim.

ÖZ GEÇMİŞ

Adı, Soyadı	Gülüzar TOKLU		
Doğum Yeri Ve Yılı	Trabzon/ 1978		
Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi	İngilizce- İyi Arapça- Orta		
Öğrenim Durumu	Başlama-Bitirme Yılı		Kurum Adı
Lisans	2009	2014	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/ İlahiyat Fakültesi
Yüksek Lisans	2014	2019	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/ Din Psikolojisi
Görevi	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni		
Çalıştığı Kurumlar		Başlama-Ayrılma Yılları	
1. MEB Siirt/ Merkez köy- Sağırsu İlköğretim Okulu		2015	2018
2. MEB Balıkesir/ Dursunbey- Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi		2018	Devam ediyor
Katıldığı Proje ve Toplantılar	VII. Din Psikolojisi Koordinasyon Toplantısı (2015) Din Psikolojisinin Din Hizmetlerine Katkıları Bağlamında Yenilikçi (İnovatif) Arayışlar Sempozyumu- İzmir		
	I. Uluslararası Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi (2016)- İstanbul		
	VIII. Din Psikolojisi Koordinasyon Toplantısı (2017) Din, Değerler ve Sağlık Sempozyumu- Bursa		
Yayınlar	1. Kitap İncelemesi- Paul KLEINMAN, Psiko 101. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 3 (6), (2014), ss. 169-174. 2. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık-Değer İlişkisi (Rize Örneği)- (Makale olarak yayınlanmış yüksek lisans seminer çalışması). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 8 (2015), ss. 43-84.		
İletişim	guluzartoklu.1@gmail.com		