

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

**YETİŞKİNLERİN ALDIKLARI DİN EĞİTİMİ İLE DİNDARLIK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
(İSMEK ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ahsen Asiye KILIÇ

Enstitü Anabilim Dalı: Felsefe ve Din Bilimleri

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mahmut ZENGİN

NİSAN – 2019

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

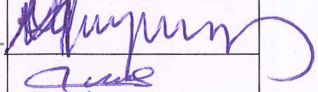
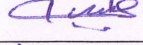
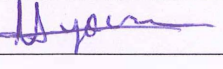
**YETİŞKİNLERİN ALDIKLARI DİN EĞİTİMİ İLE DİNDARLIK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
(İSMEK ÖRNEĞİ)**

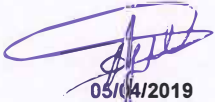
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ahsen Asiye KILIÇ

Enstitü Anabilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri

“Bu tez/....../201.. tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği / Oyçokluğu ile kabul edilmiştir.”

JÜRİ ÜYESİ	KANAATİ	İMZA
Doc.Dr. Mahmut ZENGİN	Başarılı	
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Sentepe Lokmanoglu	Başarılı	
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YASAR	Başarılı	

 SAKARYA ÜNİVERSİTESİ	T.C. SAKARYA ÜNİVERSİTESİ FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ TEZ SAVUNULABİLİRLİK VE ORJİNALLİK BEYAN FORMU	Sayfa : 1/1
Öğrencinin		
Adı Soyadı	:	Ahsen Asiye Kılıç
Öğrenci Numarası	:	y996010014
Enstitü Anabilim Dalı	:	Felsefe ve Din Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı	:	Din Eğitimi
Programı	:	☒ YÜKSEK LİSANS ☐ DOKTORA
Tezin Başlığı	:	Yetişkinlerin Aldıkları Din Eğitimi İle Dindarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki (İSMEK Örneği)
Benzerlik Oranı	:	% 11
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,		
☒ Sakarya Üniversitesi Felsefe ve Din bilimleri Enstitüsü Lisansüstü Tez Çalışması Benzerlik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim. Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının benzerlik oranının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi beyan ederim.		
 05/04/2019 Öğrenci İmza		
☐ Sakarya Üniversitesi Felsefe ve Din bilimleri Enstitüsü Lisansüstü Tez Çalışması Benzerlik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim. Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez çalışması ile ilgili gerekli düzenleme tarafımda yapılmış olup, yeniden değerlendirilmek@sakarya.edu.tr adresine yüklenmiştir.		
Bilgilerinize arz ederim.		
05/04/2019 Öğrenci İmza		
Uygundur		
Danışman Unvanı / Adı-Soyadı: Doç. Dr. Mahmut ZENGİN		
Tarih: 05.04.2019 İmza: 		
☐ KABUL EDİLMİŞTİR ☐ REDEDEDİLMİŞTİR EYK Tarih ve No:	Enstitü Birim Sorumlusu Onayı	

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR	i
TABLolar LİSTESİ	ii
ÖZET	v
SUMMARY	vii
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1 KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE	6
1.1. Eğitim ve Öğretim	6
1.1.1. İnfomal Eğitim	9
1.1.2. Formal Eğitim	10
1.1.2.1. Örgün Eğitim	11
1.1.2.2. Yaygın Eğitim.....	11
1.2. Yerel Yönetimlerin Eğitim Modeli ve İSMEK	14
1.3. Hayat Boyu Eğitimin Niteliği.....	18
1.4. Örgün ve Yaygın Din Eğitiminin Niteliği	21
1.4.1. Örgün Din Eğitimi.....	21
1.4.2. Yaygın Din Eğitimi	23
1.5. Din, Dindarlık ve Dindarlığın Boyutları	30
BÖLÜM 2 YÖNTEM	37
2.1. Araştırma Modeli	37
2.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme	37
2.3. Verilerin Toplanması.....	38
2.4. Verilerin Analizi ve Çözümlemesi	41
BÖLÜM 3 BULGULAR	42
3.1. Araştırmaya Katılanların Nitelikleri.....	42
3.2. Demografik Değişkenler ve Din Eğitimi Kaynakları Arasındaki İlişki	46
3.3. Dindarlık Düzeyi İle Demografik Değişkenler Arasındaki İlişki.....	56
3.4. Dindarlık Düzeyi ve Din Eğitimi Kaynakları Arasındaki İlişki.....	59
BÖLÜM 4 BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ	71
4.1. Demografik Değişkenler ve Din Eğitimi Kaynakları.....	71
4.2. Demografik Değişkenler ve Dindarlık Düzeyi.....	74
4.3. Din Eğitimi Kaynakları ve Dindarlık Düzeyi.....	76
SONUÇ	82
KAYNAKÇA	86

EKLER.....	95
ÖZ GEÇMİŞ.....	99



KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
İSMEK	: İstanbul Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları
Hız.	: Hazreti
METEK	: Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi
İKMEP	: İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi
OÖP	: Orta Öğretim Projesi
MEGEP	: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi
SPSS	: Statistical Package for the Social Science
KMO	: Kaiser-Mayer-Olkin
İHL	: İmam Hatip Lisesi
Ed.	: Editör/yayına hazırlayan
akt.	: Aktaran

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1: Dindarlık Ölçeği ve Faktör Yükleri	40
Tablo 2: Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı.....	42
Tablo 3: Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımı	42
Tablo 4: Katılımcıların Medeni Duruma Göre Dağılımı	43
Tablo 5: Katılımcıların Doğum Yeri Duruma Göre Dağılımı.....	43
Tablo 6: Katılımcıların Oturdıkları Semte Göre Dağılımı	44
Tablo 7: Katılımcıların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	44
Tablo 8: Katılımcıların Mezun Olunan Liseye Göre Dağılımı	45
Tablo 9: Katılımcıların Gelir Durumuna Göre Dağılımı	45
Tablo 10: Din Eğitiminin Alınacağı En Uygun Yer Değişkeninin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı.....	46
Tablo 11: Din Eğitiminin Alınacağı En Uygun Yer Neresidir? İfadesinin Doğum Yeri Değişkenine Göre Dağılımı	48
Tablo 12: Seçmeli Din Derslerinin İçerik ve Uygulama Boyutlarıyla Yeterliliği Değişkeninin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı	49
Tablo 13: Dini Düşünce ve Yaşantıda En Etkili Unsur Değişkeninin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı	50
Tablo 14: Din Eğitiminin En Etkili Düzeyde Alındığı Yer Neresidir? İfadesinin Lise Türü Değişkenine Göre Dağılımı.....	51
Tablo 15: Din Eğitiminin Alınacağı En Uygun Yer Neresidir? Değişkeninin Lise Türü Değişkenine Göre Dağılımı	53
Tablo 16: İbadetlerinizi Gereği Gibi Yerine Getirebilmek İçin Sahip Olduğunuz Bilgi Düzeyinizi Nasıl Buluyorsunuz Değişkeninin Gelir Durumu Değişkenine Göre Dağılımı	54
Tablo 17: Dini Düşünce ve Yaşantıda En Etkili Unsur Değişkeninin Gelir Durumu Değişkenine Göre Dağılımı	55
Tablo 18: Dindarlık Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	56
Tablo 19: Dindarlık Düzeyinin Yaş Grupları Değişkenine Göre Karşılaştırılması	56
Tablo 20: Dindarlık Düzeyinin Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması ...	56
Tablo 21: Dindarlık Düzeyinin Doğum Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması	57
Tablo 22: Dindarlık Düzeyinin İkamet Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	57
Tablo 23: Dindarlık Düzeyinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması...	58

Tablo 24: Dindarlık Düzeyinin Lise Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması	58
Tablo 25: Dindarlık Düzeyinin Gelir Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması	58
Tablo 26: Dindarlık Düzeyinin Öznel Dindarlık Algısına Göre Karşılaştırılması.....	59
Tablo 27: Dindarlık Düzeyinin Öznel Dindarlık Algısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin İkili Karşılaştırmalar	59
Tablo 28: Dindarlık Düzeyinin, İbadetleri Yerine Getirmek İçin Mevcut Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	60
Tablo 29: Dindarlık Düzeyinin, İbadetleri Yerine Getirmek İçin Mevcut Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin İkili Karşılaştırmalar	60
Tablo 30: Dindarlık Düzeyinin Din Eğitiminin En Etkili Alındığı Yer Değişkenine Göre Karşılaştırılması	61
Tablo 31: Dindarlık Düzeyinin Din Eğitiminin En Etkili Alındığı Yer Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin İkili Karşılaştırmalar	62
Tablo 32: Dindarlık Düzeyinin Din Eğitiminin Alınacağı En Uygun Yer Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	63
Tablo 33: Dindarlık Düzeyinin Din Eğitiminin Alınacağı En Uygun Yer Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin İkili Karşılaştırmalar	64
Tablo 34: Dindarlık Düzeyinin Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinin Yeterliliği Değişkenine Göre Karşılaştırılması	65
Tablo 35: Dindarlık Düzeyinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Zorunlu Verilmelidir Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	65
Tablo 36: Dindarlık Düzeyinin Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Zorunlu Verilmelidir Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin İkili Karşılaştırmalar	66
Tablo 37: Dindarlık Düzeyinin Devlet Okullarında Seçmeli Din Dersinin Varlığı Değişkenine Göre Karşılaştırılması	66
Tablo 38: Dindarlık Düzeyinin Devlet Okullarında Seçmeli Din Dersinin Varlığı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin İkili Karşılaştırmalar	67
Tablo 39: Dindarlık Düzeyinin Seçmeli Din Derslerinin İçerik ve Uygulama Boyutlarının Yeterliliği Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	67
Tablo 40: Dindarlık Düzeyinin Seçmeli Din Derslerinin İçerik ve Uygulama Boyutlarının Yeterliliği Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin İkili Karşılaştırmalar	68

Tablo 41: Dindarlık Düzeyinin Okul Öncesi Dönemde MEB veya DİB’te Din Eğitimi Verilmesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	68
Tablo 42: Dindarlık Düzeyinin Okul Öncesi Dönemde MEB veya DİB’te Din Eğitimi Verilmesi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin İkili Karşılaştırmalar	69
Tablo 43: Dindarlık Düzeyinin Dini Bir Konuyu Danışmak İstedğinde Müracaat Kaynağı Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	70
Tablo 44: Dindarlık Düzeyinin Dini Düşünce ve Yaşantıda En Etkili Unsur Değişkenine Göre Karşılaştırılması	70



Sakarya Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Özeti

Yüksek Lisans	X	Doktora	
Tezin Başlığı: Yetişkinlerin Aldıkları Din Eğitimi İle Dindarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki (İSMEK Örneği)			
Tezin Yazarı: Ahsen Asiye Kılıç		Danışman: Doç. Dr. Mahmut Zengin	
Kabul Tarihi: 05.04.2019		Sayfa Sayısı: vi (ön kısım) + 99 (tez)	
Anabilim Dalı: Felsefe ve Din Bilimleri			
Bu araştırmada, bireylerin dindarlık düzeyleri ile aldıkları din eğitimi arasındaki ilişki incelenmektedir. Bu kapsamda, farklı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel arka plana sahip bireylerden oluşan İSMEK, çalışmanın evreni olarak tercih edilmiştir. Araştırma dört bölümden oluşmaktadır. Giriş kısmında araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımı ve sınırlılıkları incelenmiş ve İSMEK konulu çalışmalar hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Birinci bölümde konunun kavramsal ve kuramsal çerçevesi dâhilinde doküman taraması yapılmıştır. Eğitim, öğretim, formal ve informal eğitim, örgün ve yaygın din eğitimi, din, dindarlık kavramları üzerinde durularak çalışmanın zemini oluşturulmaya çalışılmış ayrıca İSMEK hakkında bilgilendirme yapılmıştır. İkinci bölümde çalışmanın metodolojisi üzerinde durulmuştur. Üçüncü bölümde verilerin SPSS programına girilmesinden sonra yapılan analizlere yer verilmiştir. Dördüncü bölümde ise yapılan analizler sonrasında çıkan sonuçlar üç başlık altında yorumlanarak değerlendirilmiştir. Sonuç bölümü ise çalışmanın analiz sonuçlarına dayanarak oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, din eğitimi kaynaklarından aile ve Kur'an kursunun etkin bir role sahip olduğu tespit edilmiştir. İkinci olarak demografik değişkenler ve dindarlık düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. Üçüncü olarak ise katılımcıların dindarlık düzeyleri ve din eğitimi kaynakları arasındaki ilişkiyi tespit amaçlı analizler yapılmıştır. Bunlardan din eğitiminin en etkili düzeyde alındığı yer değişkeninin yanı sıra, DKAB dersinin zorunlu oluşu, devlet okullarında seçmeli din dersinin varlığı ve bu dersin içerik ve uygulama boyutları, okul öncesi dönemde MEB veya DİB'te din eğitimi verilmesi değişkenleri ile katılımcıların dindarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca dindarlık düzeyi ile öznel dindarlık algısı ve ibadetler için gerekli bilgi düzeyi arasında doğru orantılı bir ilişki görülmüştür.			
Anahtar Kelimeler: Formal ve İnformal Eğitim, Örgün ve Yaygın Din Eğitimi, Hayat Boyu Öğrenme, Dindarlık, İSMEK			

Sakarya University
Institute of Social Sciences Abstract of Thesis Summary

Master Degree:	☒	Ph.D.:	☐
Title of Thesis: The Relationship Between Adults' Religious Education They Received and Their Levels of Religiosity (ISMEK Example).			
Author of Thesis: Ahsen Asiye Kılıç		Supervisor: Assoc. Prof. Mahmut Zengin	
Accepted Date: 05.04.2019		Number of Pages: vi (front) +99 (thesis)	
Department: Philosophy and Religious Studies			
In this study, the relationship between Individuals' piety levels with religious education they received are examined. In this context, ISMEK that is composed of individuals who have different socio-economic and socio-cultural backgrounds, was chosen as the universe of the study. The research is consists of four parts. In the introduction part, the problem, purpose, importance, assumption and limitations of the research are examined and information is given about the studies on ISMEK. In the first section, document scanning is done within the conceptual and theoretical framework of the subject. By emphasizing on education, teaching, formal and informal education, formal and widespread religious education, religion, piety concepts, it is tried to form the ground of the study. Also, It is informed about ISMEK. In the second section, It is focused on the methodology of the study. In the third section, after entering data to the SPSS program, the analysis is given. In the fourth section, the results obtained after the analyzes are evaluated by interpreting under three headings. The conclusion part is formed according to the analysis results of the study. At the end of the research, it was determined that the family and Quran courses have a much more active than sources of religious education. Secondly, It was observed that there are no significant differences statistically between the demographic variables and the level of religiosity. Thirdly, the analyzes were done to determine the relationship between piety levels with religious education sources. From these variables, in addition to the variable of the place where religious education is taken at the most effective level , a significant relationship was determined between piety levels of participants and being mandatory of DKAB course, the presence of elective religion lesson in public schools, content and application sizes of this course and religious education in MEB or DIB in pre-school period variables. In addition, It was observed that there is a direct correlation between the piety level and subjective perception of religiousness and the level of knowledge required for worship.			
Keywords: Formal and Informal Education, Formal and Widespread Religious Education, Lifelong Learning, Piety, ISMEK			

GİRİŞ

Araştırmanın Konusu

İnsan hariç doğadaki tüm canlılar bir takım işleri yapmakla donanımlı halde doğarlar. İnsan ise yaşamak için doğumundan itibaren başlayan ve hayatı boyunca sürecek olan bir eğitim ve kendini geliştirme gayreti içinde olmak zorundadır.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre temel ihtiyaçların hemen üstündeki basamakta insana dair bir vasıf olan öğrenme yer almaktadır. İnsanoğlunun tarih sahnesinde rol almasıyla birlikte, yaşamının devamı ve dünya ile karşılıklı etkileşimi, zamanın ve toplumun gereksinimleri paralelinde şekillenen bir eğitim ve öğretim zorunluluğunu da hayat boyu kapsamaktadır. Bu anlayış 20. yüzyılın son çeyreğinde, eğitimin yaşam boyu devam etmesine ilişkin bilimsel bulgularla daha da ivme kazanarak, eğitim-öğretimin belirli bir yaş dilimi ile sınırlanmaması gerekliliğine vurgu yapmaktadır (Oktay, 2001: 23).

Eğitim-öğretim alanındaki gelişmeler, söz konusu yüzyılda din eğitimi sahasını da etkilemiştir. Türkiye'de Cumhuriyet'in kuruluşundan bu yana din eğitimiyle ilgili artan toplumsal taleplerin süreklilik göstermesi, devlet adamlarını konu hakkında talepleri karşılayacak çözümler üretmeye zorlamıştır. Sosyal beklentilerin, artan talebin ve akabinde değişen ve gelişen eğitim anlayışının zorlamasıyla din eğitimi alanında birtakım düzenlemeler yapılmış örgün veya yaygın eğitim sahalarında gereksinimlerin karşılanması için adımlar atılarak aşamalar kaydedilmiştir (Batar, 2012: 122).

Bununla birlikte özellikle gelişmiş ülkelerde hızla ve sürekli değişen yaşam şartları ve teknolojik gelişmeler, yetişkin eğitime gösterilen ilginin artmasında da etkili olmaktadır (Kılavuz, 2002: 61). Yetişkinler, sosyal güvenlik ve ekonomik verimlilik düzeylerini artırmak, değişken sosyal ve ekonomik rollere adapte olabilmek için gereksinimlerini giderecek eğitimlere yönelmektedir (Dam, 2003: 31).

Yaşam süresine bakıldığında, normal şartlarda insan ömrünün önemli bir bölümü yetişkin olarak geçirilmektedir. Günümüzde insanların yaşam süresinin uzaması, aile yapısındaki bazı değişiklikler, hayat şartlarını etkileyen bilimsel ve teknolojik gelişmeler, kalan boş zamanları doğru değerlendirme çabaları gibi birtakım etkenler, bilhassa yetişkin

eğitiminin üzerinde önemle durulması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Köylü, 2004: 19-24).

Her ülkenin tarihi, sosyal özellikleri, ekonomik gelişmişlik düzeyi ile bireylerin gereksinimlerine göre farklı biçimlerde uygulanan yetişkin eğitimi, ülkemizde bazen ‘halk eğitimi’ ve bazen de ‘yaygın eğitim’ olarak bilinmesinin yanı sıra aynı kavramlar çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanılagelmiştir (Özer, 2010: 23; Köylü, 2004: 32). Yetişkin eğitimi hizmetleri gelişmiş ülkelerde, halka en yakın idari birimler olan belediyelerce planlanmakta ve uygulanmaktadır. Ülkemizdeki yerel yönetimler, 1990 yılından sonra standart belediyeçilik hizmetlerinin yanı sıra yeni görevler edinerek, sağlık, eğitim, vb. çeşitli gereksinimleri gidermeye yönelik sorumlulukları üstlenme, kent içindeki kültürel aktivitelerde yer alma gibi sosyo-kültürel faaliyetlere ve yetki alanlarında sorumluluk sahibi oldukları yaygın eğitime başlamıştır. 1996 yılında İstanbul Büyükşehir Belediyesi bünyesinde açılan İSMEK, Ankara Büyükşehir Belediyesi bünyesindeki BELMEK’ten sonra açılan ve yetişkin eğitimi faaliyetleri yönünden diğer Büyükşehir belediyelerinin eğitim kurumları arasında öne çıkan ilk meslek edindirme kursudur.

Araştırmanın konusunu yetişkinlerin dindarlık düzeyleri ile formal ya da informal yollarla edindikleri din eğitimi arasındaki ilişkinin ve katılımcıların din eğitimi hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi oluşturmaktadır. Bu çerçevede, farklı sosyo-ekonomik seviye ve sosyo-kültürel yapıya sahip bireylerden oluşan İSMEK, çalışmanın evreni olarak tercih edilmiştir.

İSMEK evreni üzerinden yetişkinlerin dinle ilişki biçimleri, İSMEK’teki eğitimleri öncesinde gördükleri din eğitimiyle ilgili çeşitli değerlendirmeleri, din eğitimi gerçekleştiren kurumlara olan yaklaşımları ve ülkemizdeki devam etmekte olan örgün ve yaygın dini eğitim faaliyetleri hakkındaki düşünceleri çeşitli değişkenler bağlamında tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada bu unsurlar ve dindarlık düzeyi arasındaki ilişkinin varlığını tespit etmek amaçlanmıştır. Din eğitimi ve dindarlık arasındaki ilişkinin tespit edilmesinin bu alandaki çalışmalar açısından verimli olacağı düşünülmektedir.

İSMEK kurumlarının hem yetişkin eğitimi alanında çalışma yapması hem de geniş hedef kitesine hizmet sunarak kendi tanımlamasıyla bir halk üniversitesi konumunda olması, bu alandaki çalışmalar için bir zemin olma ve örneklik özelliği taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, yetişkinlerin dindarlık düzeyleriyle aldıkları din eğitimi arasındaki ilişkiyi ve etkileşimi belirlemektir. Araştırmanın evrenini oluşturan İSMEK kursiyerlerinin toplam dindarlık düzeylerinin; yaş, cinsiyet, medeni durum, sosyal çevre, sosyo-ekonomik seviye, eğitim durumu, lise türü, yaygın ve örgün din eğitimi uygulamaları hakkındaki kanaatleri, din eğitimi alınan veya verilen kurumlarla ilgili yaklaşımları ve değerlendirmeleri açısından ne derece etkilendiğinin incelenmesidir.

Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Dindarlık düzeyi ile demografik değişkenler arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. Dindarlık düzeyi ile formal ve informal din eğitimi kaynakları arasında bir ilişki var mıdır?
3. Demografik değişkenler ile formal ve informal din eğitimi kaynakları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Din ve din eğitimi konusu ülkemizde özellikle Cumhuriyet dönemi sonrası gündem oluşturan kritik konulardan olmuştur. Özü itibarıyla de ehemmiyet arz eden konunun din psikolojisi alanına giren dindarlık boyutlarıyla var olan ilişkisinin tespiti; mevcut durumu belirleme/resmedebilme ve vakıayı ortaya koyma açısından önemlidir. Formal ve informal din eğitiminin, dindarlık düzeyi bağlamında çıktılarından hareketle kalitesinin artırılması, hedef kitleye dönük planlamaların bu veriler ışığında revizyonun yapılmasına, imkân sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu alandaki çalışmaların yeter derecede olmaması sebebiyle bundan sonra yapılacak çalışmalara veri oluşturma fırsatı sağlayacaktır.

Araştırmanın Varsayımları

1. Tesadüfi (rastlantılı) örnekleme yoluyla seçilen katılımcılar, anket sorularını içtenlikle ve etki altında kalmadan cevaplandırmışlardır.
2. Araştırmada kullanılan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmektedir.
3. Araştırma örnekleminin, evreni temsil ettiği kabul edilmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Yaygın eğitim, kurumları ve hizmet sunduğu kesim açısından geniş bir alana sahiptir. Bu araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İSMEK'e devam eden 202 kursiyer ile sınırlıdır.

İSMEK bünyesinde 240 kurs merkezinde eğitim verilmektedir. Araştırmanın yapıldığı alan; Avcılar, Bakırköy, Başakşehir, Kadıköy, Ümraniye, Üsküdar, Beylikdüzü, Silivri ve Yakuplu bölgelerinden seçilmiş bir kurs merkeziyle sınırlıdır.

Verilen tarihte gerçekleştirilen bu çalışma, zamanla katılımcıların algı, yaklaşım, inanç, duygu ve düşüncelerinin değişebileceği dikkate alınarak, yapıldığı zamanla sınırlıdır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, uygulama esnasında kullanılan ölçeğin, ölçme kapasitesi ile sınırlıdır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma teorik ve ampirik olmak üzere iki temel kısımdan oluşmaktadır. Araştırmanın teorik bölümünde doküman analizi yapılmıştır. Araştırmanın ikinci bölümünde ise nicel araştırma yöntemi seçilmiş ve veri toplama aracı olarak da anket tekniğinden yararlanılmıştır.

İlgili Literatür

Yerel yönetimlerin son dönemlerde halka yönelik yaygın eğitim kapsamında çeşitli çalışmalar yürütmesiyle birlikte bu çalışmaların içeriği, nasıl yürütüldüğü ve planlandığı, branşların niteliği, gelen kursiyerlerin beklentileri, öğretmenlerinin yetkinliği vb. konular yaygın eğitim alanında önem arz etmeye başlamıştır. Bu sahada öncü konumunda sayılabilen İSMEK, bu çalışmalara konu olmuştur.

İSMEK kurumu üzerine biri doktora, onu yüksek lisans olmak üzere on bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların odak noktasında olan İSMEK dört araştırmada branş, iki araştırmada personel, bir araştırmada engellilere yönelik faaliyetler, üç araştırmada yaygın eğitim sahasına katkıları ve bir araştırmada kurumun idari ve finansal yapısı açısından incelenmiştir (Kalaycı, 2014; Çakır, 2017; Vurgun, 2018; Köprubaşılı, 2015; Yapıcı, 2010; Alpaydın, 2006; Çelik, 2011; Yıldırım, 2011; Özer, 2010; Eser, 2010; Tepe, 2007).

Bu alışma ise İSMEK kurslarına gelen kursiyerlerin, dindarlık düzeyleri ile İSMEK'teki eğitimi öncesinde aldıkları din eğitimi arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Türkiye'de din psikolojisi veya din eğitimi alanında dindarlıkla ilgili çalışmalar olmakla birlikte (Köktaş, 1993; Uysal, 1995; Atalay, 2005; Kula, 2001; Şentepe, 2009) İSMEK üzerine yapılan çalışmalarda, İSMEK kursiyerlerinin dindarlık düzeyleri ile İSMEK'teki eğitimi öncesinde aldıkları din eğitimi arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu özelliği itibariyle çalışma önem arz etmektedir.



BÖLÜM 1 KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Eğitim ve Öğretim

Eğitim kavramının kapsamı çok geniş olduğundan, “ne”liği de analiz noktasında oldukça zorlayıcıdır (Tosun, 2012: 13). Kavramın kapsamı ne denli geniş olursa, etki alanındaki değişkenler o ölçüde artar. Eğitim, ortak bir ulusal kimliği paylaşan bireylerden oluşan bir toplum oluşturmaya hizmet eder. Bu doğrultuda örgütlenen eğitim kurumları, temel bir dizi beceri ve değerleri öğretmek sosyal bütünleşmeyi ve ulusal birliği teşvik eder.

Eğitimin birbirinden farklı bakış açılarının getirisi olarak farklı yaklaşım ve tarzı barındıran birçok tanımı yapılmaktadır. Eğitim, insanın doğuştan itibaren taşıdığı birtakım gizli yeteneklerini keşfetme ve bu yetenekleri sistemli bir biçimde geliştirerek hayata hazırlanma sürecidir (Bolay ve Sarıkavak, 2001: 17).

Antropolojik açıdan bakılırsa, kasıtlı bir kültürlenme; pragmatizm açısından, bireyi topluma faydalı hale getirme; skolastik açıdan ise bireyi dini yönden bilinçlendirme sürecidir. Ahlaki boyut kastedilerek kullanılan terbiye kavramı da aslında eğitim kavramının selefidir (Tosun, 2012: 20).

Etimolojisine bakıldığında, bir şeyi eğmek manasında nesne için kullanılan Türkçe bir kelime olarak eğmek mastarından gelmektedir. Eğilen nesnede durum değişikliği meydana gelmiş olur. Aynı şekilde insan davranımında isteyerek ya da istemeyerek değişiklik meydana gelmesidir. Bireyin davranışlarında rızalı veya zorla değişim oluşturma eylemi olarak değerlendirilmektedir (Altaş, 2001: 26). Eğitimin ana amacı bireylerinin topluma uyumunu sağlamaktır. Bu sebeple eğitim, bireylerde var olan yeteneklerin sınırlar dâhilinde gelişmesine yardımcı olarak davranış değiştirmektir.

Oğuzkan (1976: 11)’a göre eğitim; “Bulunduğu toplumun siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel faktörlerinden etkilenerek biçim alır”. Çünkü eğitim, ancak geçmiş nesilden bugünkü nesle kadar gelişim aşamaları kaydettiği gibi gelecek nesillere de uygulandıkça kusursuzluğa yaklaşır.

Akyüz (1997: 2) eserinde eğitimi şu şekilde tanımlamaktadır.

“Eğitim, kişinin zihni, bedeni, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda

geliştirilmesi, ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür.”

Tarihsel gelişimi içerisinde amaçları, rolü, işlevleri ve kapsamı genişleyen eğitim, 1900’lerde, bilgi edinme ve bunu kullanma biçiminde anlaşılmıştır. Bu sebeple eğitimde bilgi ağırlık kazanmış olup 1930’larda ise insan yetiştirme, bu alanda önceliği almıştır. Sonraki senelerde ise, bireyin geliştirilmesi biçiminde eğitime yaklaşılmıştır (Güneş, 1996: 2). 20. yüzyılın son çeyreğinde ise belli bir yaş dilimi ile sınırlandırılmayarak yaşam boyu devam eden bir süreç olarak algılanmaya başlanılmıştır.

Lowe’a göre de eğitim; “Esas itibariyle, yetişmiş elemanlar tarafından öğrenenlerin yararına olmak üzere hazırlanan ve uygulamaya konan bir dizi öğrenme yaşıntısıdır” (Lowe, 1985, 23; akt. Okçabol, 1996: 5).

Konuya başka bir açıdan bakıldığında eğitimin temel işlevi, insanı mutluluğa ulaştırmasıdır. İnsan, kendisi olmayı başararak içinde yaşadığı toplumla bir bütün olmaya çalıştığı için eğitimin bireyi ulaştırdığı nokta, toplumsal yaşamın gerektirdikleriyle ve toplumun çıkarlarıyla da örtüşme göstermektedir.

Eğitimde hedef bireyleri sınıflandırmak yahut dışlamak değil, onlara imkânlar dâhilinde en iyi seviyeye gelme fırsatını vermek bir vazife görülmüştür. Bu, bir gereksinim olmaktan ziyade, bir zorunluluk teşkil etmektedir (Kayaalp, 2002: 41). İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (Birleşmiş Milletler, 1948: 6)’nde 26. maddeye göre “Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleksel eğitim herkese açıktır. Yükseköğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır” (www.tbmm.gov.tr, erişim 21.03.2018). İnsani haklar gereği durumu ne olursa olsun herkese yetenek ve ilgileri doğrultusunda eğitim alabilmesi için gerekli şartların sorumlu makamlarca sağlanma zorunluluğu vurgulanmıştır.

Eğitimin gerçekleşmesi, öğrenme kavramının hayata geçmesiyle mümkündür çünkü bireyde kalıcı davranış değişikliğinin meydana gelmesi için kişinin öğrenmeyi kalıcı kılması gerekir. Bireyin çevresiyle kurduğu etkileşimin bir sonucu biçiminde ortaya çıkan ve “kalıcı iz” tamlamasıyla da tanımı bulunan davranış kavramı; eğitim, öğretim, öğretme ve öğrenme süreçlerinin ortak bir unsurudur (Tosun, 2012: 27)

Bir davranış değiştirme süreci olduğuna vurgu yapan Ertürk (1972: 12) “Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” diyerek tanımın ortaya koymaktadır. Tosun (2012: 19), sonucun gerekleşiip gerçekleşmeyeceğinin belirsizliğinden hareketle tanıma ilavede bulunarak “Eğitim, bireyin davranışında, kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme denemeleri sürecidir” şeklinde ifade eder. Öyleyse, eğitim bir davranış değiştirme süreci, öğrenme kalıcı izli davranış değişikliği biçiminde görölmekte ve öğretme öğrenmenin kılavuzlanması iken öğretim ise okul çatısı altında plan, program ve amaç çerçevesinde faaliyete geçen eğitim biçimidir şeklinde özetlenebilir. Tanımda, süreçte bilinçli, planlı ve eğitimsel bir gayenin hedef olarak gözetildiği görölmektedir.

Başka bir bakış açısına göre, maksatlı yahut maksatsız, öğrenmeye dair her türlü etkileşim eğitim kapsamındadır. Öğretim, belirlenmiş amaçlar doğrultusunda kapsamı hazırlanmış plan ve programa tabi kalınarak yürütölen bilinçli ve koordineli çalışmalar olarak kabul görür. Eğitim, okul ortamında gerçekleştirilen öğretime nazaran daha geniş kapsama sahiptir. Çünkü eğitim denildiğinde, öğrenmenin meydana geldiği her şart ve durum geçerlilik kazanır. Eğitimde bilgi de dâhil olmak üzere her türlü olumlu yahut olumsuz tecrübe mevcuttur (Cebeci, 1996: 16).

Eğitim ve öğretim kavramları sosyal yaşamda benzer olarak algılandıkları için bazen i içe ve bazen de birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bunların yerine “terbiye” ve “talim” kelimeleri de mevcuttur. İşlam eğitim tarihine bakıldığı takdirde de söz konusu kavramları ifade etmek üzere yararlanılan başka kelimelerin yanı sıra “eğitim” için ekseriyetle terbiye, “öğretim” içinse talim ifadelerinin öncelikte olduğu göröölür. Fakat günümüze gelindiğinde talim ve terbiye ifadeleri yerini eğitim ve öğretime bırakmıştır.

Ragıb el-İşfahani’nin el-Müfredat adlı eserindeki alm maddesinde; “bir şeyi gerçek yönüyle kavramak, bir nesnenin şekli zihinde oluşmak, nesneyi gerçek haliyle bilmek” manalarına gelen ve “ayn-lam-mim” kökünden türeyen talim, “birine bilgi öğretme, ders okutma” demektir. Firuzabadi’nin Kamusü’l-Muhit adlı eserindeki rbv maddesinde; “korumak, ıslah etmek, gözetmek, yükseltmek” manalarına gelen ve “ra-ba vav” kökünden türeyen terbiye, “ocuğu veya ekini besleyip büyütme, geliştirme” demektir. Ragıb el-İşfahani’nin “bir şeyi en mükemmel derecesine ulaşıncaya kadar adım adım inşa etme” biçiminde tanımladığı terbiye kelimesinin, Kadı Beydavi’nin Envarü’t-Tenzil adlı eserinde “bir şeyi derece derece geliştirerek kemaline ulaştırma” açıklamasına ilaven tüm

canlılar için geçerliliği olduğu belirtilmiştir. Özetle; terbiye, Arapça kökenli bir kelime olup “ra-ba-vav” harflerinden oluşan kökten türetilmiştir. Bu kelime, bir kişiyi yetiştirmek için gösterilen çaba manasındadır. Talim de yine Arapça kökenlidir ve bir şeyi hakikatiyle bilme manasında olup “ayn-lam-mim” harflerinden oluşan kökten türetilmiştir (Kazıcı ve Ayhan, 2010: 515).

Yukarıdaki tanımlamalarda görüldüğü üzere öğretim bir program doğrultusunda örgütlenmiş etkinliklerden meydana gelen, çoğunlukla bir eğitim kurumunda sağlanan ve öğrenmeyle birlikte öğretme eylemlerini kapsayan bir süreçtir. Fakat öğrenme işi, mekân gözetmeksizin plansız biçimde de gerçekleşebilir. Öğrenmelerin bir araya gelmesi eğitimi meydana getirmektedir ve bunun olması da süre almaktadır. Bu sebeple eğitim, bir süreçle bağlıdır denilebilir.

Eğitim sürecinin, bir öğreticinin kontrolünde planlı ve amaçlı biçimde uygulanmasına “formal eğitim”; plansız, amaçsız ve belli belirsiz biçimde gerçekleşmesine ise “informal eğitim” denilmektedir. Örgün ve yaygın eğitim formal eğitim çatısında olup; sosyal çevre, iletişim araçları, sokak gibi öğeler informal eğitim kapsamındadır.

Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre; “Türk milli eğitim sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere, iki ana bölümden kurulur” (Milli Eğitim Temel Kanunu,1973: sayı 1739). Okul ortamında sağlanan öğretim-öğrenim etkinliği örgün eğitim; okul haricinde yapılan etkinlik de okul dışı eğitim yani, örgün olmayan eğitimidir ve buna yaygın eğitim denilmektedir.

1.1.1. İnfomal Eğitim

İnfomal (formal olmayan) eğitim, öğrenim amacı ile bir yerde bulunmak yerine hayat içinde, kasıtlı olmayan, çaba göstermeden, gelişigüzel gerçekleşen eğitimidir. İnsanlar mensup oldukları toplumla ilintili bilgileri birçok kaynaktan öğrenir. Başta aile ortamı içinde, yakın çevre ilişkilerinde, iş yerinde, sokakta, kısacası hayata dair her alanda insanlar pek çok şeyi farkına dahi varmadan öğrenir, birtakım davranışlar edinirler. Resmi bir program dâhilinde olmayan yollarla davranış edinimine infomal eğitim denilmiştir. Bu deneyim plansız ve kontrol dışı olduğundan, kendilerine ve çevresine fayda sağlayıcı davranışlar yanında gereksiz ve hatta zararlı davranışlar da bireylerin hayatlarına girebilir (Yılar, 2007: 27).

Doğduğu gün, bir birey için informal öğrenme deneyiminin başlangıcıdır. Informal öğrenme, aile, yakın çevre, uzak çevreden ve kitle iletişim araçlarından edinilen birikimler ışığında; öncelikle anadilini, kültürünü, dini inanç ve değerlerini; sonrasında yaşadığı ortamı, toplum içindeki yerini, üstlendiği ve üstleneceği rolleri öğrenmesidir.

Bir çocuğun okul çağına değin yaşadığı deneyimler ailesi ve topluma göre yön bulur. Okula başlamasıyla da günlük yaşamının bir kısmı okulda verilen formal eğitimle geçer. Fakat okul ortamında oyun ve arkadaşlık ilişkileriyle informal eğitimin devam etmektedir. Formal eğitimin elverişli şartlarda, etkin metotlarla, sistemli bir biçimde uygulanmadığı durumda çocuğun yetiştirilmesi sürecindeki informal eğitimin ciddi etkileri olabilmektedir. Özellikle din eğitimi bağlamında bakıldığında; hatalı inanışlar, batıl inançlar, bidatler, birtakım yanlış dini töreler bu yollarla bilinçte yerleşebilmektedirler (Cebeci, 1996: 18).

Çağımızda teknolojideki gelişmelerin bir getirisi noktasındaki bilgi akışı, bir okul çatısı altında kazandırılan bilgilerin, okul dışındaki bireysel öğrenimle sürekli edinilecek bilgiler için de toplum adına yapıcı bir destek teşkil etmesini gerektirmektedir.

1.1.2. Formal Eğitim

Eğitimin informal ve çoğunlukla aile içinde gerçekleştiği gelişmemiş toplumlar haricindeki her toplum, bilginin, değerlerin ve davranış kalıplarının bir nesilden diğerine aktarılmasını sağlayan rol ve normlardan oluşan bir eğitim sistemi geliştirir. Fidan ve Erden (1998: 13)'e göre, belli amaçlar dâhilinde, önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde gerçekleştirilen, sürecin öğretmen tarafından takip ve kontrol edildiği ve belli aşamalarda değerlendirilmelerin yapıldığı eğitim faaliyetleridir. Okul öncesinden başlayıp yükseköğrenim, lisansüstü şeklinde kademeli devam eden, ayrıca halk eğitim, hizmet içi eğitim, sürekli eğitim, çıraklık eğitim gibi yelpazesi geniş olan bir eğitimidir.

Toplumu var eden yapı taşı niteliğindeki ailede başlayan bireyin yetişme süreci, tercihen okul öncesi yahut akabindeki ilkokul olan formal eğitimle devam etmektedir. Formal eğitim, açık öğretimi de kapsamakla beraber; belirlenmiş bir müfredat kapsamında ölçüm ve değerlendirme yapan bir eğitimciyle belirli yaş grubundan bireylere belirlenmiş zaman aralıklarında verilmektedir. Eğitime uygun bir öğrenme ortamında devam eden bu eğitim, belirli bir süre sonunda bireylerdeki öğrenme düzeyinin, eğitimci tarafından tespit edilerek başarı sağlayanların sertifika yahut diploma ile belgelendirilmesiyle sona erer

(Bilici, 2016: 67). Formal eğitimin kontrollü yapısından ileri gelen sistemli ve temkinli işleyiş, aritmetik biçimde ve her daim karşılaşılan informal eğitim için geçerli olmamaktadır. Devlet talimatıyla yürütülen, kesin bir amaçla ve biçimle uygulanan resmi nitelikteki formal eğitim, bu özellikler çerçevesinde işleyiş farklılıklarına sahiptir. Formal eğitim kendi içinde örgün ve yaygın şeklinde ayrılmaktadır.

1.1.2.1. Örgün Eğitim

Devletin resmi kurumlarına bağlı olarak verilen, kademelerle sınıflandırılmış, her üst kademeye bir öncekini bitirme koşuluyla geçilebilen eğitim türüdür. Genellikle zorunlu olan örgün eğitim, öğrencilerini düzeylerine göre programa alıp toplumda bir rol alabilmelerine yardımcı olmaktadır (Güneş, 1996: 3).

Fidan ve Erden (1998; 13)’e göre örgün eğitim, genellikle, okul veya okul niteliği taşıyan kurumlarda yapılan, belli bir yaş grubuna hitap eden, belli bir eğitim programı olan ve hiyerarşik olarak yapılandırılmış olan ve düzenli olarak yapılan eğitimidir. Bu eğitim, belli yasalarca düzenlenir. Burada amaç, bireylerin hayata atılmadan önce genel ve özel bilgilerce donatılmalarını sağlamaktır.

Okul öncesi eğitimden başlayarak ilk, orta ve yükseköğretim örgün eğitimin kapsamındadır (Bilgin ve Selçuk, 1997: 57). Söz konusu bu eğitimde devam mecburiyeti bulunmaktadır. Eğitime tabi olan bireyleri bilinçli ve amaçlı davranışlar sergilemeye sevk etmek esastır. Örgün eğitimin amacı, bireyleri bugünün koşullarında, toplumun beklentilerine ve gelecekteki gereksinimlerine uygun biçimde yetiştirmektir.

1.1.2.2. Yaygın Eğitim

Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği’nde yaygın eğitim:

“Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da her hangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden çıkmış bireylere; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte, çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim-öğretim, üretim, rehberlik ve uygulama etkinliklerinin tümüdür.”

şeklinde tanımlanır (MEB. Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2010: sayı 27587).

Güneş (1996: 4)’e göre yaygın eğitim;

“Örgün eğitim dışında planlı, programlı ve sistemli olarak yürütülen bir eğitimidir. Yaygın eğitim ne ayrı bir eğitim sistemi, ne de tüm toplumu eğitmek için kestirme bir yoldur. Amacı, örgün eğitime gidemeyenlere ikinci bir şans vermek, bir mesleğe hazırlamak, çeşitli nedenlerle eğitimden yoksun olanlara, geniş bir eğitim yelpazesi sunmak, yararlı ve kaliteli bilgiler vermektir”.

Devletin resmi kurumlarına bağlı olarak alınan, gereksinimler doğrultusunda talep gören, yaş sınırlaması olmayan, eğitime tabi olan bireylerin kişisel tutumlarına göre sonuç veren eğitim türüdür. Ayrıca, örgün eğitim kurumlarında hâlihazırda okumakta olan, erken ayrılan yahut sisteme dâhil olmamış bireyler, örgün eğitimin sunduğu imkânlardan yararlanamamış olma düşüncesiyle veyahut seçtiği meslek dalında gerekli bilgi ve beceriyi edinebilmek amacının yanı sıra; sosyal ve kişisel ilişkileri geliştirmek, kendini ifade edebilmek, görüş ve düşünce alışverişi için bu eğitim türünü tercih edebilmektedir.

Yaygın eğitim, örgün eğitim disiplininin dışında yürütülmektedir ve tam manasıyla resmi ve kurumsal olan örgün eğitim sisteminden kalan boş alanları da doldurmaktadır. Ayrıca yaygın eğitim hizmeti, eğitim kurumlarının yanı sıra çeşitli amaçlarla faaliyete geçmiş kurumlarca da sağlanmaktadır (Güneş, 1996: 4).

Yaygın eğitim, bireyleri devamlı biçimde yenilemek suretiyle, örgün eğitimin gideremediği gereksinimleri karşılama ve toplumsal yapının unsurlarındaki farklılaşmanın sebep olduğu gelişmelere uyum süreçlerini kolaylaştırma bakımından önemlidir. Ayrıca birtakım sebeplerle örgün eğitim kurumlarından faydalanamayan bireyler de yaygın eğitim sistemine müdahil olarak eksik kalan süreçlerini tamamlayabilir ve ayrıca bir meslek sahibi olabilirler (Fidan ve Erden, 1998: 226).

Günümüzde her ülke, benimsediği eğitim anlayışına ve sunduğu eğitimden almak istediği sonuçlara göre yaygın eğitim planını hazırlamakta ve uygulamaya geçirmektedir. Örgütlü bir faaliyet olan yaygın eğitim, öğrenim ihtiyacı duyan bireylerle beraber bağlı oldukları toplumu da ayakta tutma amacıyla belirli programlar çerçevesinde düzenlenirken, “yetişkin eğitimi”, “halk eğitimi”, “hizmet içi eğitim” gibi diğer başlıkların altında da gerçekleştirilmektedir.

Ülkeler ve çeşitli kültürler bazında yetişkinliğin farklı izahları bulunmakla beraber Dünya Sağlık Örgütü, 24 yaş üzerindeki her bireyi “yetişkin” olarak tanımlamaktadır. Çoğu ülkede yasal olarak 18 yaşını geçen her birey, zihinsel bir engeli bulunmaması kaydıyla yetişkin sayılmaktadır. Dolayısıyla yetişkin eğitiminde öğrenim gören bireyler reşitlerden oluşmaktadır. Halk eğitimi için belirlenen alt yaş sınırı 15 iken, örgün eğitimle beraber ya da ayrı biçimde düzenlenen ve formal eğitim tanımındaki tüm faaliyetleri içeren yaygın eğitimde belli bir yaş sınırı ve gönüllülük kıstası bulunmamaktadır. Hizmet içi eğitimden yararlanan bireyler ise belirli nitelikleri sağlamak şartıyla gönüllü ya da zorunlu olarak eğitim almaktadırlar (<https://ec.europa.eu>, erişim; 20.03.2018).

Bireylere açık, uzaktan yahut yüz yüze eğitim imkânı sağlayarak sosyal hayata hazırlayan, meslek kazandırarak iş hayatına dâhil eden yaygın eğitim bu yönleriyle örgün eğitimden daha kapsamlıdır. Bununla birlikte yaygın eğitim, örgün eğitim sistemiyle bütünsel bir yaklaşımla ele alındığında hayat boyu öğrenmenin de en önemli parçasıdır.

Ülkemizde yürütülen yaygın eğitim de örgün eğitim gibi, Milli Eğitim Bakanlığı’nın yönetim ve denetimine tabidir. Kamuda her derece ve türdeki yaygın eğitimi en yoğun biçimde uygulayan kuruluş Milli Eğitim Bakanlığı’dır ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre; Türk eğitim sisteminin iki ayağından biri olan yaygın eğitim alanında görev alarak genel, mesleki ve teknik branşlarda çalışmaları bulunan resmi, özel ve gönüllü tüm kurum ve kuruluşlar arasındaki koordinasyon da Milli Eğitim Bakanlığı’nca sağlanmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973: 1739).

2016 yılında Türkiye genelinde faaliyette bulunan kurslar; %49’luk dilimde bakanlık ve bakanlıklara bağlı kurum ve kuruluşlarca, %25,7’lik dilimde belediyelerce, %17,6’lık dilimde vakıf ve derneklerce, %7,7’lik dilimde ise diğer kurum ve kuruluşlarca gerçekleştirilmiştir (www.tuik.gov.tr, erişim: 24.03.2018).

Milli Eğitim Bakanlığı, halk eğitim merkezleri eliyle yürüttüğü okuma yazma kurslarının, çeşitli branşlarda meslek edindirme kurslarının yanı sıra, sanatsal, sosyal, kültürel ve sportif aktiviteleri de vatandaşlara sunmaktadır. Ayrıca olgunlaşma enstitüleri ve pratik kız sanat okulları da özel öğretim (etüt merkezleri, kurslar vb.) kurum ve kuruluşlarla beraber bakanlığın kontrolü ve denetimi altındadır.

Örgün eğitim sistemindeki kurumlar dışında MEB’e bağlı olan Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi (METEK), İnsan Kaynaklarının

Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (İKMEP), Orta Öğretim Projesi (OÖP), Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi (MEGEP) de yaygın eğitim faaliyetlerini sürdürmektedirler.

MEB dışında çok sayıda kamu kurumu, meslek odası, sendika, sivil toplum örgütü, vakıf, dernek ve özel kuruluş yaygın eğitim çalışmaları yapmaktadır. Yaygın eğitim çerçevesinde; aktif iş gücü piyasasına yönelik işgücü yetiştirme programları, işletmelere yönelik eğitim programları, çalışanlara ve çalışmak isteyenlere yönelik meslek araştırma ve geliştirme programları, mesleki ve kişisel gelişim eğitimleri, iş ve meslek danışmanlığı, meslek edinmek isteyenlere yönelik mesleki eğitim programları, zanaatkârlara yönelik teknik eğitim programları, kurum ve kuruluş mensuplarına yönelik danışmanlık hizmetleri, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler, oda mensuplarına yönelik bilgilendirici eğitim ve uzmanlık alanlarına ilişkin özel eğitim programları, öğrencilere yönelik etüt, staj ve beceri eğitimleri, ailelere yönelik ev ekonomisi, aile eğitim ve iletişim programları, bireysel gelişime yönelik farkındalık, çevre bilinci, yabancı dil, ilk yardım, sürücü, sanat ve spor kursları vb. düzenlenerek yürütülmektedir. Bir ölçüde ailede ve okullarda da gerçekleşen yaygın eğitim ayrıca, orduda alınan askerlik eğitimi ve camilerde verilen din eğitimini de kapsamaktadır (Mahkûm Kadınlar İçin APL ve KMP Projesi e-bülten arşivi 2013: 3-30).

Yükseköğretim kurumlarının çatısı altındaki “Sürekli Eğitim Merkezleri”, her kesimden katılımcıya bireysel ve kurumsal ihtiyaçlara yönelik kariyer planlaması ve mesleki kurslar sunan birimlerdir. Yerel yönetimler de önceliği büyükşehir belediyelerinin aldığı kurumsallaşma yolundaki kurs merkezlerinde dönemlik programlarla özellikle toplumda aktif biçimde rol almayan yahut daha fazla aktif olmak isteyen bireylere mesleki eğitim ve sosyalleşme imkânı sağlamaktadır.

1.2. Yerel Yönetimlerin Eğitim Modeli ve İSMEK

Okçabol (1996: 17)’a göre;

“Çoğu kez çocukların belirli nitelikleri kazanacak biçimde eğitilmesini beklemek yerine yetişkinlerin kısa süreli bir eğitimle kimi beceriler kazanması daha verimli olmaktadır. İşsizler iş bulmak için, çalışanlar işlerinde ilerlemek ya da daha iyi koşullarda iş bulabilmek için bir şeyler öğrenmek zorunda kalmaktadırlar. Kimilerinin de işlerini koruyabilmek ve

gelişen teknolojiye ayak uydurabilmek için yenilikleri ve gelişmeleri öğrenmesi gerekmektedir”.

Eğitim söz konusu olduğunda, toplum içindeki her bireyin eşit olduğunu ve fırsatları değerlendirme şansını bulabildiğini söylemek güçtür. Her birey, bir meslek sahibi olması için yeterli kabul edilen örgün eğitimden faydalanamadığı olabilmektedir. Gerekli görülen donanımı örgün eğitimde edinen bireyler de küreselleşmenin etkisiyle hayata yansıyan değişimlere ayak uydurarak kişisel kapasitelerini arttırmak durumundadır. Bireylerin eskiyen birikimleri yenileme ve eksik becerileri tamamlama gereksinimleri açığa çıktıkça, eğitim faaliyetlerine olan talep artmaktadır (Eser, 2010: 95). Artan talep karşısında, kanunlarca yetkilendirilmiş yerel yönetimler de sorumluluk alarak harekete geçmekte ve gereksinimleri karşılamak adına eğitim hizmeti sunmaya yönelmektedirler. Yaygın eğitim kapsamında faaliyetler yürüten yerel yönetimler, gereksinimlerin yerinde tespiti ve uygun organizasyonun uygun koşullarda sağlanmasıyla son yıllarda bu alanda bir etkin rol üstlenmiştir. Eğitime ulaşmadaki istekleri köreltici uzun bürokratik prosedürlerin yerine yerel yönetimlerce hızlı ve düzenli biçimde yürütülen yaygın eğitim faaliyetleri, söz konusu hizmetlerin odağındaki bireylere de birçok yönden avantaj sağlamaktadır. Erol (2007: 70)’a göre; “Yerinden yönetimin en iyi örgütlenmiş, toplumu oluşturan bireylere en yakın yerel yönetim birimi belediyelerdir. ”

Yaygın eğitiminin hedef kitlesi göz önüne alındığında, birbirinden farklı yaşlarda, gereksinimlerde, eğitim düzeylerinde ve potansiyeldeki, toplumun farklı kesimlerine ait bireylerin oluşturduğu oldukça geniş ve heterojen bir yelpaze ile karşılaşılmaktadır.

Yerel yönetimlerin bu yelpazedeki bireylere sunduğu yaygın eğitim faaliyetlerinin hedefleri de böylece çeşitlenmektedir. Hedefler arasında;

İşsizliğin önüne geçmek,

Bireylerin kendilerini geliştirmelerine ve alan bilgilerini güncellemeye imkân sağlamak,

Topluma karışmakta sıkıntı çeken bireyleri sosyalleştirmek,

Hayatını idame ettirmekte zorlanan bireyleri kaygılarını giderecek yeni yol ve yöntemlerle buluşturmak,

Göç eden bireylerin yeni karşılaştıkları kültürü, toplumsal uyumun ve dengenin korunması adına benimsemesine yardımcı olmak,

Gönüllülük, sağlık, sanat, spor, çevre eğitimleriyle bu konulardaki bilinci arttırarak kültürel katılım sağlamak gibi faaliyetler sayılabilir (www.ismek.ist, erişim: 11.04.2018).

Geçmişte, yükseköğrenim almayan bireyler için neredeyse son çare konumundaki bu faaliyetler, günümüzde özerk ve dinamik yapılara sahip yerel yönetimlerin hizmet standartlarında önemli aşamalar kaydetmesiyle profesyonel eğitime dönüşerek “yaygın eğitim” kapsamında verimli ve itibarlı hale gelmişlerdir.

Yerel yönetimlerin sosyal hedeflerde merkezi otoriteyi temsillerinin literatürdeki yansıması olan “sosyal belediyecilik” kavramında büyükşehir belediyeleri başı çekmektedir. İstanbul Büyükşehir Belediyesi ise “Hayat Boyu Öğrenme Merkezi” olan İSMEK (İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Kursları) ile yaygın eğitim alanındaki faaliyetlerini ciddi seviyelerde sürdürmektedir.

1996’da 3 merkez ve 3 branşta eğitim vermeye başlayan İSMEK, 2017-2018 eğitim döneminde 240 merkezde ve 307 branşta hizmettedir. 2018 itibarıyla 2 milyon 600 bini aşkın İstanbullu’nun eğitim görmüş olduğu bir kurumdur. 5216 sayılı Büyükşehir Belediyesi Kanunu’nun 7. maddesi v bendinde yer alan “Sağlık merkezleri, hastaneler, gezici sağlık üniteleri ile yetişkinler, yaşlılar, engelliler, kadınlar, gençler ve çocuklara yönelik her türlü sosyal ve kültürel hizmetleri yürütmek, geliştirmek ve bu amaçla sosyal tesisler kurmak, meslek ve beceri kazandırma kursları açmak, işletmek ve işlettmek, bu hizmetleri yürütürken üniversiteler, yüksekokullar, meslek liseleri, kamu kuruluşları ve sivil toplum örgütleri ile işbirliği yapmak” hükmünü yasal dayanak alarak, 5393 sayılı belediyeler kanunu ile Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği esaslarına göre ve İstanbul Büyükşehir Belediyesi ile İstanbul Valiliği’nin (İl Mesleki Eğitim Müdürlüğü) imzaladıkları protokole uygun biçimde dersler ve içerikleri hazırlanarak eğitimler verilmektedir. İSMEK’te, Milli Eğitim Bakanlığı’nca belirlenen öğretim programları ve ilkeler çerçevesinde sunulan eğitimler 3 ila 10 ay devam ederken, branşların eğitim süreleri farklılık arz etmektedir. Bazı branşların “tamamlama eğitimleri” mevcuttur. Branşlarında başarılı bulunan katılımcılara kurs bitiminde, tüm Türkiye’de geçerli olan MEB onaylı “Kurs Bitirme Sertifikası”, kursa devam eden fakat yeterince başarılı bulunmayanlar ve sertifikalı eğitimlere tabi olmayan katılımcılara “Kurs Katılım Belgesi” verilmektedir (www.ismek.ist, erişim: 11.04.2018).

Yaygın eğitiminin hedef kitlesi, toplumlara göre çeşitlenmektedir. Türkiye’nin en yaygın yetişkin eğitimi veren kurumu olarak sayılan İSMEK’in katılımcı profili de oldukça zengin bir çeşitlilik gösterir. İSMEK’te öğrenim görenler arasında; ev hanımları, genç kızlar ve erkekler, yaşlılar, emekliler, okuma-yazması olmayanlar, işsizler, halihazırda

bir işte çalışanlar, kent yaşamına adapte olmaya çalışanlar, engelliler, cezaevi geçmiş olanlar vb. toplumun hemen her kesimine ait bireyler bulunmaktadır. Örgün eğitimden herhangi bir kademedeyi ayrılmış bireylerle birlikte, bu kurumlardaki eğitimlerini devam ettirmekte olanlar ve üst seviyelerde tamamlamış bulunanlar da İSMEK’te eğitim görmeyi talep edebilmektedir. İSMEK’te sunulan eğitimlerden yararlanmak için üst yaş sınırı bulunmamaktayken, ilgili kursun başlama tarihi itibarıyla alt yaş sınırı 16’dır, müzik branşlarında ise 15’tir. Ayrıca İSMEK, 2015’ten beri yaz döneminde 12-15 yaş aralığındaki çocuk ve gençler için 10 farklı alanda 49 branşı kapsayan kurslar organize etmektedir (www.ismek.ist, erişim: 14.04.2018).

Klasik yerel yönetim hizmetlerini en iyi biçimde sağlamanın yanında, belediyelere sosyal yaşam çerçevesinde de daha etkili bir rol almak ve aktif iş gücüne destekte bulunmak gibi yeni sorumluluklar yükleyen modern sosyal belediyeçilik anlayışına binaen; İstanbulluların sadece medeni gereksinimlerini gidererek fiziki koşulları iyileştirmekle kısıtlı kalmayıp onların sosyalleşmesi, kentlileşmesi ve eğitim taleplerinin yerine getirilmesi adına örgün eğitimi tamamlayıcı bir yaygın eğitim organizasyonu olarak İSMEK’in amaçları arasında katılımcılarının;

Kişisel birikimlerine katkı sağlamak,

İstihdam edilebilme olanaklarını yükseltmek,

Kazanç elde etmelerinde önyak olmak,

Mesleki ve sanatsal anlamda bilgilerini ilerletmek,

Kent kültürü ve kentlilik bilinci konusunda donanımlarını artırmak bulunmaktadır (www.ismek.ist, erişim: 14.04.2018).

İSMEK’te mesleki ve teknik eğitimlerin yanı sıra sağlık ve spor eğitimleri, birtakım sosyal ve kültürel etkinlikler, yitirmeye başlanmış el sanatlarını yaşatmayı amaçlayan kurslar, katılımcıların sosyal hayata adaptasyonu sağlama amaçlı kurslar, seminerler, söyleşiler, sempozyumlar, sergiler, defileler, yarışmalar, çeşitli basılı ve görsel yayınlar hazırlanarak maddi karşılık gözetmeksizin sunulmaktadır.

Kültürel ve sosyal yapının korunabilmesi adına birçok alanda hizmet ve yardımlaşma çalışmaları üreten ve yürüten İSMEK, sosyal hayatla üretim hayatını bütünleştirme gayesiyle hem bireylerin mal ve hizmet gereksinimlerinin karşılanması, hem katılımcılarının başarılı bir meslek yoluna yönelmesi, hem de ortaya çıkan ürünlerin

satış merkezlerinden sağlanan kazancı ile katılımcıların üreterek hayatlarını idame ettirmelerine de destek niteliğindedir.

Alanında öncü ve örnek bir kuruluş olarak gösterilen İSMEK'te yaş, cinsiyet, dil, din, uyruk, statü, dünya görüşü gibi ayrımları barındırmayan grupların eğitim alması, toplumsal barışın sağlanması ve korunması açısından da önem teşkil etmektedir. Kuruluşun öncelikli amacının, mesleki ve teknik öğretim vermekten ziyade katılımcılarının aldıkları eğitimlerle atıl kalmış yeteneklerini keşfetmelerinde, potansiyellerini pratiğe dökmelerinde ve buradan hareketle, birlikte yaşama kültürünü illeterek toplumun gelişmesinde olumlu bir etken olarak yer etmek olduğu görülebilir. Bu itibarla İSMEK, yaygın eğitim kurumu yapısı gereği toplumun bu alandaki gereksinimlerine yönelmiş bir hayat boyu eğitim kurumu olarak nitelendirilmektedir.

1.3. Hayat Boyu Eğitimin Niteliği

Eğitim, hayat boyunca sürdürülen devamlı bir faaliyet olmalıdır. Çünkü bireyler hayat içinde belirli amaçlar dışındaki etkenlerle de karşı karşıya gelir (Kayaalp, 2002: 71). Dolayısıyla, yeni bir gelişmeye adaptasyonu sağlayacak kadar yeterli bilgiye sahip olması gereken bireyin eğitim süreçlerindeki ihmaller, bireyle başlayıp toplumun geneline varan birtakım huzursuzluklar oluşturabilmektedir.

Hayat boyu eğitim, çeşitli bilgi ve becerinin edinilip uygulanması ve aktarılması adına devamlılık arz ederken, sosyal ve iktisadi dinamiklere katkıda bulunan bireylerin toplumla aidiyet bağıni kurabilmesini de amaçlamaktadır. Konu, örgün ve yaygın eğitim gibi formal sunulan eğitim fırsatlarına informal eğitimin de dahil edilerek eğitim ve öğretimin her unsurunu görme tutumudur.

Hayat boyu eğitim yalnızca bir ülkenin yahut uluslararası kuruluşların değil, bütün dünyanın yoğun bir ilgiyle yaklaştığı bir alandır. İktisadi refah, demokratik anlayış, sosyal birliktelik, toplum huzuru, bireysel gelişim gibi faktörler ile hayata dair her yönde doyum sağlanması için bir gereklilik haline gelmiştir (Aksoy, 2013: 23). Geçmişte, bireyler kısıtlı ve belli alanlarda eğitim görürken, eğitim sahalarının ve hedeflerinin yüksek oranda artış gösterdiği çağımızdaki bilgi akışı, onları daha sık ve fazla bilgi edinmeye zorlamaktadır (Başaran, 1996: 120).

Hemen her alanda yükselen bir ivmeyle oluşan değişimlerin, eğitim ve öğretimin belirlenen yaş dilimleriyle sınırlandırılmasını sona erdirmesi yanında bireylerin hayatları süresince tek bir meslekte bulunabilme olasılıklarının gittikçe azalması, eğitimi de hayat boyunca süren bir deneyim durumuna getirmiştir. Ayrıca bireyler, teknolojiye gelişmelerin bir getirisi olan uzaktan eğitimi, ilgi duydukları alanlara hayatlarının herhangi bir döneminde yönelebilmek yahut daha öncesinde farkına varamadıkları bazı yeteneklerini keşfedebilmek fırsatı olarak görmektedirler (Oktay, 2001: 23). Hayat boyu eğitimle ilgili terimler, çocukluktan itibaren karşılaşılan eğitim fırsatlarıyla sınırlandırılan ilk ve son deneyimlerin aksine, hayat boyunca sürmesinden ileri gelir (Celep, 2003: 34).

Bireyler, toplumda bir yer edinmek ve toplumun gelişmesine yardımcı olmak için mevcut bilgi ve deneyimlerin yanı sıra bilim ve tekniğe dayalı verileri de izleme ihtiyacı duyar. “Beşikten mezara kadar öğrenme” biçiminde ifade edilen hayat boyu öğrenme kavramı ise günümüz eğitim sistemlerinin şartları sebebiyle sadece formal yolla sunulan eğitim ve öğretimdeki kazanımları değil, hayatın tümündeki öğrenme faaliyetlerini kapsamaktadır. Bu sebeple hayat boyu öğrenmenin manası okul öncesinden itibaren başlayarak zorunlu eğitim sırasında ve sonrasındaki dönemlerde formal eğitim-öğretim etkinliğinde, evde, iş yerinde, sosyo-kültürel ortamlardaki faaliyetlerle biriken öğrenme deneyimlerinin açtığı yollarda kesintisiz devam eden iç içe bir süreç dâhilinde görülmelidir (Kocacık, 2003: 123).

Fischer (2000: 7)’a göre hayat boyu öğrenme; insanların, ev, okul, iş ve daha geniş bir politik topluluk gibi insanların geçtiği öğrenme ortamlarında etkili eğitim fırsatlarını teşvik etmelidir. Profesyonel çalışma sadece sabit bir eğitim geçmişinden hareket edemez; daha ziyade, eğitim çalışma faaliyetlerinin bir parçası olarak sorunsuz bir şekilde birleştirilmelidir. Benzer şekilde, öğrenme sadece her yaşta ve neredeyse tüm mesleklerde gerçekleşir; Giderek, aileler, kulüpler ve sanal topluluklardaki heterojen gruplar arasında gerçekleşir. Bu bireysel durumlardan kazanılan içgörüler, birçok profesyonel tür boyunca geniş ve etkili öğrenme kuramları, yenilikçi ve akıllı sistemler, uygulamalar ve değerlendirmeler olarak geliştirilmelidir. Hayat boyu öğrenme yaklaşımı, okul, topluluk, ev ve işyeri öğreniminin en iyi özelliklerinin bütünleşmesine izin verir.

Pratikte, “kasıtlı ve planlı etkileme çabaları” olarak tanımlandığında eğitim; bireyin bir canlı varlık olarak doğuştan taşıdığı yetenekleri geliştirmeyi, bireyi beden, ruh ve zihinsel anlamda yetkinleştirmeyi ve yüceltmeyi hedefler. Birey bir bütündür ve gelişmesi de

kademeli olarak değil, bir bütünlük içinde sürmektedir. Bu düşüncenin paralelinde eğitim de, bireyin tüm gereksinimlerini doyurmayı ve yeteneklerini geliştirmeyi kademelendirmekten ziyade birlikte ele almak durumundadır. Eğitim, bireyi yenileyip geliştirirken toplumun gereklerini gözetir çünkü kültür sayesinde doyan ve gelişen birey hem kültürden meydana gelen hem de kültürü meydana getiren olarak taşıdığı kültürü yeniler ve ilerletir (Bilgin, 1981: 470).

Konu, birey kıstasında irdelendiğinde eğitim; bireyi mutluluğa ulaştırma aracıdır. Birey, kendisi olmayı başararak içinde yaşadığı toplumla bir bütün olmaya çalıştığı için eğitimin bireyi ulaştırdığı nokta, toplumsal yaşamın gerektirdikleriyle ve toplumun çıkarlarıyla da örtüşme göstermektedir. Uysal (2004: 82)'a göre; “Bir sonuç olarak ise eğitim, yeteneklerin ortaya konması ve geliştirilmesi demektir. Birey eğitim sayesinde toplumsallaşmış, kişilik kazanmış olur”.

Eğitim kurum ve toplum olarak bir bütün halinde olmalıdır. Temel eğitim kurumları ise kişilik yahut karakter eğitimini öncelikli sorumlulukları arasına almaz. Bu noktada önem arz eden sorumluluklar; aile, dini kuruluşlar ve sosyal kurumlarıdır ve bunlar, birbirlerini tamamlamalı, işbirliği halinde olmaları gerekmektedir. (Alkan, 1980: 37).

Her birey yetenek ve donanım bakımından birbirinden farklıdır ve bu sebeple hayata farklı pencerelerden, farklı açılardan bakabilir. Bilgi edinme, hedef belirleme, başarı gösterme, doğruya ulaşma gibi tasarımlarda herkesi kapsayan geçerli yegâne yöntem yahut teknik bulunmamaktadır. Her birey farklı stratejiler izleyerek birtakım bilgiler elde edilebilir. Kendiliğinden gelişen olaylar da bireyler için farklı bilgilerin kaynağı olabilmektedir. Her birey deneyimlerine bakarak var olan gerçeğe ve doğruya ulaşabilir, her defasında da bu gerçek ve doğru algısını yeniler geliştirir. Bu, hayat boyunca böyle sürdüğü için eğitim hayat boyudur. Sadece okul çatısı altında olup biten bir iş değildir (Sönmez, 2005: 330).

Knapper (2006: 2)'a göre hayat boyu öğrenmenin temelini oluşturan öneri; hayat boyunca ve hayattan öğrenme sorumluluğunun bireylere aidiyetinden ötürü, okullara ve üniversitelere bırakılamayacak kadar önemli olduğudur. Bu anlamda hayat boyu öğrenme, sürdürülebilir öğrenmedir. Bilginin uzmanlar ya da merkezi bir makam tarafından aktarılmasından ziyade, kişilerin öz yönetimli girişimlerine bağlıdır.

Süreklilik içeren, gelişime ve değişime tabi olan öğrenme sürecinde bireyin, toplumsal değerler ve kültür ile uyumlu yeni davranışlar kazanması eğitimin hedeflerinden olduğu bilinmektedir. Bilim, sanat, dil, din, ahlak öğeleriyle kültür, gelecek nesillere eğitimle aktarıldığından bir toplumun değerlerinin korunması ve geleceği açısından büyük öneme sahiptir (Yılar, 2007: 2).

1.4. Örgün ve Yaygın Din Eğitiminin Niteliği

Birey üzerinde etkili olan din ile bireyin ilişkisi, değerlerin ileriki nesillere doğru aktarımını sağlamak üzere eğitimin önem arz eden bir konusu olmuştur. Dini gereklerin bireyde belli prensipler doğrultusunda davranışlara dönüşmesi, eğitim ile gerçekleşebilmektedir. Okumuşlar ve Genç (2012: 55)’e göre; “Din, yaygın ve örgün eğitim alanlarında öğrenilebilir ve bireylerin dinlerini öğrenme süreçlerine din eğitimi adı verilir”.

Ülkemizde din eğitimi, örgün ve yaygın din eğitimi şeklinde sürdürülmektedir. Yaygın din eğitimi genellikle, din adamları tarafından çeşitli mekân ve zamanlarda gerçekleştirilirken örgün din eğitimi, okullarda DKAB derslerinde verilmektedir (Gün, 2012: 238).

1.4.1. Örgün Din Eğitimi

Hayat boyunca gereksinim duyulan dini kültür eğitimi, örgün eğitimde, yürürlükteki haliyle ilk ve orta dereceli okullarda zorunlu okutulan DKAB dersinde, genel eğitim kuralları çerçevesinde, öncelikli İslam olmak üzere dinlerin tanınması olarak sağlanmaktadır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, bireyleri din hususunda bilgilendirme amaçlı olup, onları bir dinin inanırı olarak yetiştirmek ve dindarlık kazandırmak gibi eylemler bu bağlamda söz konusu değildir (Bulut, 1993: 8).

Türkiye, tarihinin farklı dönemlerinde din eğitimi ve öğretimi yönünden çeşitli programlar uygulayarak tecrübeler ve aşamalar kaydetmiş bir ülkedir. Dolayısıyla din eğitimi programlarının geliştirilmesi aşamalar halinde gerçekleşmiştir. Ülkemizde; “eğitim” ve “öğretim”, 1924’te kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu gereği birleştirilmiştir. Aynı yıl medreselerin kapatılması neticesinde, İmam Hatip Mektebi ve yüksek din uzmanları yetiştirmek üzere İlahiyat Fakültesi açılmıştır (Ayhan, 1999: 31-39). Din eğitimi alanında program geliştirme faaliyetlerinin sekteye uğradığı bir dönem

sonrasında bu alandaki bilimsel çalışmalar, 1980’li yıllarda başlamıştır. 1983’te, İlahiyat Fakültesi programlarına “Eğitim Psikolojisi” ile “Özel Öğretim Yöntemleri (Din Öğretimi)” gibi dersler eklenmiştir (Tosun, 2009: 299).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu sonrasında “Kur’an-ı Kerim ve Din Dersleri” adı altındaki din dersleri, ilkokul 2, 3, 4. ve 5. sınıflarda; ortaokulun 1. ve 2. sınıflarında yer almıştır. Fakat sonrasında bir takım gerekçelerle kademeli olarak programdan çıkarılmıştır. 1940’larda ise din eğitimi-öğretimi düzensiz ve çoğunlukla gizli biçimde sürdürülmüştür (Yıldız, 2009: 244). 1946’lı yıllara gelindiğinde çok partili döneme geçişle beraber din eğitimi politikaları tekrar gözden geçirilmiştir. 1949’da “Din Bilgisi” adıyla tekrar müfredata alınan din dersinin, isteğe bağlı olarak okutulması karara bağlanmıştır. 1974’te ayrı ve seçmeli okutulmaya devam ederken, ahlak dersleri de ortaokul ve liseler için zorunlu dersler arasında yerini almıştır (Akyüz, 1997: 303-306). 1946-1976 döneminde ilkokuldan liseye seçmeli olarak müfredatta yer alan Din Bilgisi, 1980’de ilkokul ve ortaokul için din ve ahlak derslerini kapsayacak biçimde zorunlu hale getirilmiştir. 1982’deki yeni Anayasal düzenleme ile ilkokul (4. ve 5. sınıflarda), ortaokulda haftada 2 saat ve lisede haftada 1 saat zorunlu “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” dersi konulmuştur (Çelik, 2017: 30). 2012’de seçmeli din dersleri eğitim gündemine alınırken, ortaokullarda ve liselerde isteğe bağlı seçmeli “Kur’an-ı Kerim” ve “Hz. Muhammed’in Hayatı” derslerinin okutulması kararlaştırılmış ve “Temel Dini Bilgiler” dersi de Talim Terbiye Kurulu’nun ilgili kararınca seçmeli derslere ilave edilmiştir (Kaymakcan ve diğerleri, 2013: 8).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde hedeflenen, bireylerin dini kültür ve ahlaki değer bilgileri doğrultusunda hayatları süresince gösterecekleri tutum ve davranışları kazandırmaktır (Bilgin ve Selçuk, 1997: 118). Çünkü dini eğitim, bireylerin beden, bilinç ve duygu gelişimleri dikkate alınarak onlara dini bilgilerin iletilmesi ve dini bilinçlenmenin temini sürecidir (Yılmaz, 2003: 70). Temel hedef ise bireylerin dindar olmalarından ziyade, yaşadıkları din ve yetiştikleri kültür hakkında doğru fikir sahibi olmalarıdır. Formal eğitim seviyesindeki bireyler için din eğitimi, dini inanç ya da başka bir düşünce sistemine dair aidiyet ve bağlılık konuları üzerine düşünmek için bir alan açar.

1.4.2. Yaygın Din Eğitimi

Türkiye’deki din eğitimi uygulamalarının diğer ayağını yaygın din eğitimi oluşturmaktadır. DİB tarafından yürütülen hutbe, vaaz, seminer, konferans kurs ve basın-yayın yoluyla her yaş grubuna temel dini bilgileri, din kültürü ve ahlaki değerleri edinmesini amaçlayan faaliyetlerdir (Cebeci, 1996: 113).

Din eğitiminin yaygın türü, Türk toplumu açısından büyük bir önem teşkil eder. İçeriği ve uygulanışı itibariyle yaygın din eğitimi, örgün din eğitiminden farklılık gösterir. Söz gelimi, cami çatısı altında verilen bir vaazda, okunan bir hutbede, cemaatin bilgilendirilmesiyle birlikte, onların dinin emrettiği biçimde yaşam sürmelerini ve bilinçlenmeleri de istenmektedir. Esasen camide mecburi değil gönüllü olarak toplanan bireyler, kendi iradeleriyle dini telkinlere muhataptırlar. Eğitici konumundaki görevlinin amacı da bir yerde, alıcı konumundaki cemaatine dindarlık kazandırmaktır (Bulut, 1993: 8). Dini anlamda bilinçlenmenin teminine yönelik uygulamalar gösteren yaygın din eğitimi kurumları camiler, Kur’an kursları, kitle iletişim araçları, aile, cemaat veya tarikatlar olarak gruplandırmak mümkündür (Yılmaz, 2003: 129).

Ülkemizde yaygın din eğitiminde resmi sorumluluk Diyanet İşleri Başkanlığı’na aittir. Bununla birlikte yaygın eğitim kapsamında birçok çalışma sunan İSMEK, yaygın din eğitimi alanında da Kur’an-ı Kerim öğretimi dersleri ile 2016 eğitim döneminde faaliyet göstermeye başlamıştır. İSMEK, Kur’an-ı Kerim öğrenerek din eğitimi almak isteyen bireylere bu hizmeti sunarak sahaya katkı sağlamış olmaktadır. Yaygın din eğitimi sahasında resmi sorumluluk sahibi olan Diyanet İşleri Başkanlığı denetiminde sürdürülen; müftü, vaiz, imam, hatip, kurs eğitimcisi ve diğer görevlileri vasıtasıyla yürütülen vaaz, hutbe, dini sohbet, kurs, konferans, panel, sempozyum, basılı/sesli/görüntülü yayın, sorulan dini soruların yanıtlanması, ceza ve tutukevlerindeki irşat faaliyetleri ve benzeri yaygın din eğitimi çalışmalarından, İslami inanca sahip bireyler, İslam hakkında bilgi edinmek, esaslarını öğrenmek ve yaşamlarına yansıtmak için yararlanabilmektedirler.

Kamu alanında, dini merkez olarak sayılan cami ve mescitler, kuruluşları itibariyle örgün eğitimin sunulduğu, okul işlevini de üstlenmiş mekânlarken zamanla eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirde güçlükler oluşunca bu işlevlerini açılan mektep ve medreselere bırakmışlardır (Bulut, 1993: 4-5).

İslam'da eğitim ve öğretim faaliyetlerini başlatan Hz. Peygamber'in ilk hedefi insanların Yaraticı Allah'tan haberdar olmasını sağlamak olmuştur. Haberdar olan insanın, inancı gereği davranışlarıyla dengeli ve uyumlu kişilik ortaya koyması beklenmektedir. Bu vesileyle şartlarını daha iyi duruma getirmesi, sosyal hayatta sağlam ilişkiler kurması, kendisiyle ve dahi çevresiyle barışık biçimde eşitlikten yana ve adil bir toplum oluşması inancıyla kişinin, toplumun istikrarında iyi vatandaş olmanın da ötesinde iyi bir insan olarak yetişmesi istenmiştir (Khouj, 2011: 281-284).

Hz. Peygamber kendine Allah tarafından gelen vahyi tebliğ etmekle görevlendirildiğinde, etrafındakilere Kur'an'ı öğretmeye başlamıştır (Gözütok, 2002: 157). İlk dönemlerde eğitsel faaliyetler bireysel gayretlerle evlerde ve mescitlerde sürdürülmüştür (Bulut, 1993: 4).

Hicretle birlikte cami eğitiminin temelleri atılmıştır. Hz. Peygamber'in Medine'ye varması akabinde Mescid-i Nebevi'nin inşa edilip burada ibadet için bir bölümün ayrılmasından sonra eğitim ve öğretim faaliyetleri için hazırlanan "Suffa" dışında üçüncü bir bölüm de Hz. Peygamberin ailesine tahsis edilmiştir (Kazıcı, 1996: 219). Suffa/zulla'nın (üstü örtülü yer, gölgelik), İslam eğitiminde ilk üniversite olduğu düşünülmektedir. Hz. Peygamber'in verdiği eğitimin yanı sıra bazı öğretmenler de okuma-yazma ve Kur'an derslerinde görev almıştır (Hamidullah, 1993: 768).

Bu döneme bakıldığında mescitlerin hem ibadet ve eğitim mekânı hem de idari, siyasi ve askeri meselelerin mütalaa edilip kararların alındığı birer meclis niteliğinde kullanıldığı görülmektedir (Bayraktar, 1994: 90-94).

Müslümanların bireysel veyahut cemaat halinde ibadet ettikleri mahaller olan cami ve mescitler, İslami inanç, kültür ve medeniyetin oluşmasında ve gelişmesinde ciddi rol almış kurumlardır. Hz. Peygamber ve İslam önderleri tarafından cami ve mescitlere katılımı sürdürmek teşvik edilmiş, buralarda ibadette bulunan her yaş ve düzeydeki bireylerin birbirine yaklaşması, kaynaşması ve birbirinden davranış öğrenmesi hedeflenmiştir (Yılmaz, 2001: 339).

İslami esasları öğretmenin referans noktası Kur'an-ı Kerim öğretimi olmuştur. Hz. Peygamber'e vahyolunan Kur'an, İslam dinini benimseyenlerin başvurdukları temel kaynak olarak Hz. Peygamber döneminde yetişkinlerle birlikte çocuklara da öğretilmiştir. Mescitlerde ilim öğretimi için oluşturulan halkalarda (halaka- i tedris) yetişkinlerin

arasındaki çocuklar, hocaların ya da yakınlarının verdiği Kur'an eğitiminden faydalanmaktaydılar. Sonraki dönemlerde de okuma-yazma öğretimi için "Daru'l-Küttab", doğru ve usule uygun kıraat bilgilerinin verildiği ve uygulandığı "Daru'l-Kurra" ve Kur'an'ın tamamını ezberleyen hafızların yetişmesi için "Daru'l-Huffaz" kurumları, görev üstlenmişlerdir (Çelebi, 1976: 28-33; Çağrııcı, 2002: 423).

Ülkemizde Kur'an eğitimi gereksinimi, Cumhuriyet döneminde kurulan ve hiç kapanmayarak varlığını sürdüren bir dini eğitim kurumu durumundaki Kur'an Kursları ile sağlanmaktadır (Ayhan, 1999: 474).

Günümüzde, yetişkinlerin Kur'an hakkında ve dini konularda aydınlatılması yanında çocuklara dini bilgiler öğretilen gündüz Kur'an kursları, yatılı Kur'an kursları, yaz Kur'an kursları ve camilerde Kur'an öğretimi kursları bulunmaktadır. Yüzüne eğitim verilen Kur'an kursları kapsamında "İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları", "4-6 Yaş Grubu Öğrencilere Yönelik Din Eğitimi Verilen Kur'an Kursları" ve "Engellilere Yönelik Din Eğitimi Verilen Kur'an Kursları" ve ayrıca, hafızlık eğitimi verilen Kur'an kursları da mevcuttur. DİB ilgili mevzuatına göre Kur'an-ı Kerim'i yüzünden okumayı, ibadetler için gerekli ayet ve duaları öğretmek ve hafızlık yaptırmak gibi amaçlara sahiptir.

Halen manevi merkezler olarak addedilen cami ve mescitler, İslam inanç ve kültüründe büyük önem taşımaktadırlar. Yalnızca dini duyguların gelişmesine ve dini bilincin yerleşmesine değil; insanlar arasındaki saygı, sevgi ve hoşgörü duygularının kuvvet kazanmasına, birlik ve beraberlik bilinciyle sosyal barışın tesis edilmesine de ciddi katkılar sağlamaktadır. Çünkü camilerdeki vaaz ve hutbelerde insanlar, iyiliğe, doğruluğa, yardımlaşmaya, sevgiye ve hoşgörüye çağırılmakta; kötülüklerden sakınmaya, milli-manevi değerlere ve bütünlüğe zararlı görülen davranış ve girişimlerden uzak kalmaya davet edilmektedir. Vaaz ve hutbeler, Müslüman toplumun din hakkında aydınlatılması, manevi ve ahlaki değerlerin nesillere aktarılması yönüyle önemli birer etkinlik olmuştur ve olmaya da artarak devam etmektedir (Yılmaz, 2001: 339-340). Türkiye'de camilerin yaygın bir şekilde olması ve çoğunluğunda bir din görevlisinin bulunması, bireyin dini konulardaki ihtiyaçlarını direkt ve ivedilikte gidermesi açısından önemli bir kazancıdır.

Camideki eğitimlerde kürsü ve minberdeki din görevlisi anlatım metodunun ve sözün tesir gücünden istifade ederek karşısındaki grubu etkileme gücüne sahiptir. Ayrıca kendi

istekleriyle camiye gelen, dini ibadetlerini gerçekleştirmekle birlikte inandıkları dinin esasları hakkında bilgi sahibi olabilmeyi hedefleyen cemaat üzerinde oldukça etkili olabilmektedir. Yaygın din eğitimi yoluyla halkla her daim birlikte olan din görevlileri, bireylere bu çerçevede rehberlik etmek ve örnek olmak durumundadırlar. Camilerde sunulan din eğitiminde müftüler, vaizler, Kur'an kursu öğreticileri, imamlar ve hatipler öğretici konumundadırlar (Bulut, 1993: 5).

Ancak nicelikteki vaiz yetersizliği gerekçesiyle halk; tarikat, dini cemaat ve benzeri isimlerle dile getirilen legal yahut illegal bazı oluşumların personelleriyle vaaz gereksinimini giderme arayışına girmiştir (Yılmaz, 2001: 342). Bir takım oluşumlar altında çalışmalar yapan bu gruplar, ilmiyal seviyesindeki dini bilgileri öğretme faaliyetleri ve ahlaki davranışlar aşılama biçimindeki hizmetleri yapıcı bir görüntü sergilerken, mensuplarını tek tip bir inanç sistemine şartlandırmaları, kişisel düşünce geliştirmeye yanaşmayan tutumları, öbür tarikat ve dini cemaatlerin karşısındaki duruşları ile İslam'ın dinamik düşünce anlayışını önleyen faktörlerden olarak görülmelerine yol açmaktadır (Yılmaz, 2003: 145).

Toplumsallaşma mevzuunda başarısız ve terk edilmiş bireyler için tarikat, bir tür kardeşlik dayanışması sunabilmektedir. Özellikle kültür anlamında çevresinden ayrı düşmüş bireyleri çeken tarikatlar söz konusudur. Göçmenler yahut azınlık ırka mensup olanlar bu topluluklarda, başka koşulda mahrum kaldıkları dil ve geleneksel yaşam birlikteliğini bulabilmektedirler (Vergote, 1999: 100).

Din bireyin yaşamında doğru anlaşılıp davranışa dönüşebilmesi, onun eğitiminin de birlikteliğini zorunlu kılmaktadır. Her alanda karşılaşılacağı gibi din hususunda da yanlış yollara sapmak, kuvvetle muhtemeldir. Bireyin tüm eylemlerinin hesabını bir başka âlemde vereceği esasıyla sorumluluk duyması, hareketlerine ve davranışlarına yön vermektedir. Bu sebeple dini hayatın getirisinin iki cihanda huzur ve mutluluk olabilmesi, dini eğitimin sağlam ve sağlıklı temellere dayanmasına bağlıdır (Oruç, 2008: 137-140).

Cebeci (2003: 259)'ye göre;

“Dini değerlerin toplumda doğru olarak yayılıp yaşatılması sadece dini anlatma ve öğretme görevi yürütenlerin üzerinde bulunan tek yönlü bir sorumluluk değildir. Dini iletişimde mesajın doğru algılanıp

değerlendirilmesinde mesajı iletenin (kaynağın) olduğu kadar ona muhatap olanın (alıcının) da sorumluluğu vardır”.

Bireyler, mabetlerde anlatılanlara ek olarak daha farklı yollarla sunulan dini mesajlarla etkilenebilmektedirler. Yaygın din eğitimi manzarası incelediğinde, biri diğerinin uzantısı olan çeşitli mesajlar ağının varlığı tespit edilebilir. Dergiler, gazeteler, broşürler, posterler, reklam panoları, filmler, televizyonlar, radyolar, kitaplar, mektuplar, kasetler, CD’ler, DVD’ler, bilgisayarlar, tabletler, telefonlar, internet ve benzeri içeriği hazırlanmış halka ulaşan iletişim ortamındaki tüm unsurlar yaygın bir hal alarak dini mesajlar iletebilmektedir (Bulut, 1993: 6). Günümüzde kitle iletişim araçları, hayat boyunca karşılaşılan, yaygın din eğitiminde de faydalanılan, hacmi giderek artan fakat olumlu yönde kullanılması önem arz eden bir noktaya gelmiştir.

Aynı programlara muhatap bireylerin aynı dini tutumlar göstermemelerinin sebebiyse, insani vasıfları gereği sosyal taraflarıyla bir yandan içinde yaşadıkları çevredeki dini tutum ve davranışlardan etkilenirken diğer yandan da, dini tutum ve davranışlarıyla çevreyi bir şekilde etkilemeleridir. Aksi takdirde aynı programdan geçen bireylerin benzer dini davranışlar göstermesi kaçınılmaz olurdu. Eğitime dair programlardaki ve bireylerdeki kapasite farklılıkları dikkate alınmış olsa bile inkâr edilemez etkisi olan faktörlerde çevre ve daha da önemlisi aile, büyük pay sahibidir (Cebeci, 2003: 18).

En kuvvetli, yüz yüze ve samimi birlikteliğin olduğu birincil topluluk konumundaki aile, din değerlerinin bireye aşılandığı, dini eğitimin kemikleştirildiği ilk eğitim kurumudur (Yıldız, 2009: 246). Genellikle kan bağı, evlilik ya da evlat edinme ile birleştirilen ve duygusal bir bağlantı oluşturan bireylerin oluşturduğu bu toplum birimi, sosyo-kültürel kimliklerin belirlenmesinde başrol oynar.

Aile ile dini yapı arasında da sıkı bir ilişki söz konusudur. Birey açısından aile, dini ilişki ve değerler bağlamında üst düzey bir örneklik konumundadır. Doğumunu takiben dini tutumunun gelişiminde aile büyüklerinin etkisi zamanla değişim gösterse bile, bireyin dini tecrübelerinde iz bırakmaktadır. Ailelerin dine yönelik tutum ve davranışları ve hatta dilleri zaman içerisinde ferde geçmektedir. Ayrıca, aile bünyesindeki koruyuculuk, otorite yapısı ve üslup, dini anlayışta doğallıkla sürdürülerek konuşlanmaktadır (Bilici, 2014: 210).

Rol model konumundaki aile büyüklerinden edinilen dini bilgi ve tecrübeler, aile içinde yaşanan her konuda olduğu gibi birey üzerinde etkilidirler (Koç, 2008: 59). Aile, aile üyeleri arasında ilişkileri görme ve taklit etme fırsatlarının çocuğa sunulması açısından zengin bir ortama sahiptir. Aile büyükleri ibadetlerini gerçekleştirme anlarında, çocuklarına bu dini tecrübelerini nasıl izleyeceklerini öğretirler. Bu faaliyetlere katılarak, çocuklar çevresindeki aynı inanca mensup diğerleriyle koordine olarak birleşir. Bu şekilde, aileler kendi kültürlerini ve toplumun kültürünü büyük ölçüde öğretirler. Dualar, ibadetler, dini tören ve uygulamalar ailede öğrenilir ve kontrolü de çoğunlukla ailede gerçekleştirilir. Aile bireyi, genel anlamda topluma ait değer ve bilgilerle donatma işlevini yerine getiren ve özel anlamda bireye dini bilgi ve dini uygulamalarını öğreten birincil ve en temel sosyalleşme etmenlerindendir (Önder Erol ve Arslan Cansever, 2016: 1137-1138).

Bilici (2014: 85)'ye göre;

“Okul öncesi dönemde ailecek toplu yapılan etkinliklerin çocuk üzerindeki etkisi büyüktür. Bu nedenle dini ibadetlerin, aile üyelerinin katılımıyla toplu bir şekilde ve sesli gerçekleştirilmesi, çocuğun hem ilgisini çekecek hem de katılımını sağlayacaktır. Çocuğun içinde büyüdüğü toplumun değerleri, dini referans kaynaklarıyla uyumlu ise, bu durum çocuğun dini gelişim sürecine olumlu katkılarda bulunacaktır”.

Ailede verilen bilgilerle edinilen alışkanlıkların olumlu yahut olumsuz sonuçları olabilmektedir. Özellikle çocukluk döneminde filizlenmiş alışkanlıkların ilerde değiştirilmesi ya da silinmesi, aktarılmış bilgilerin düzeltilmesi ya da yenilenmesi o kadar kolay olmamaktadır.

Ahlaki yapısı sağlam bir ailede yetişen bireylerin toplum nazarında kabul görmeyen davranışlarda bulunması nispeten zayıf bir ihtimaldir. Topluma ait iyi-kötü, doğru-yanlış gibi değer hükümleri, gelenek, hayat ve din algısı, aile süzgecinden geçirilerek bazen bilinçli, çoğu zaman bilinçsiz şekilde bireye intikal eder. Ailenin denetiminden uzak olduğu, yalnız kaldığı anlarda dahi öğrendiği kuralları uygulayabilecek ve davranışlarını düzenleyebilecek bilinçte, sağlıklı çevrelerde geçirilen bir büyüme ve öğrenme döneminde yetişmiş bir birey, aile yapısında da toplumun dokusunda da sağlamlığın güvencesidir (Yılmaz, 2001: 335-338).

Verimli ve etkin bir dini eğitim için aile ile çevrenin entegrasyonu da önemlidir. Anne karnından başlayan hayata hazırlık dönemi, doğumundan sonra da uzun bir sürece yayılan birey, temel gereksinimleri doğrultusunda, özelde yakın çevre olan aileye ve genelde uzak çevre olan topluma tutunmaktadır.

Karakter, ruh ve duygu dünyasını kendi geliştiren her birey, ailesiyle birlikte sosyal çevresinin de tesiri altında olduğundan özellikle dini gelişim ve eğitiminin ilk dönemlerinde edindiği işitsel, görsel, dokunsal tüm verilerin sağladığı zihinsel, fiziksel, duygusal birikimleri davranışlara dönüştürme potansiyelindedir. Mesela ailenin sorumluluğunda gelişen güvenme, temel duygulardandır ve ilerde Allah’a güven duygusuna dönüşerek, kulluk yolundaki önemli bir adım olabileceği belirtilmektedir. Bu duygunun aile içi iletişimdeki ilgi eksikliği, çocuğun varlığını yok sayma vb. sebeplerle zedelenmeden, dengeli ve olumlu bir aile ve çevre yapısı standartlarında filizlenmesi gerekmektedir. Şefkat ve merhametin hâkim olduğu sevgi atmosferi, bireydeki manevi gereksinimlerin tatmin olmasına zemin hazırlar. Aile büyüklerinin yetiştirdiği bireyde zihinsel ve fiziksel gelişime olduğu gibi duygusal gelişime de hassasiyetle eğilmeye, dini temsil ederken doğruluğu aşılama, bu süreçte söylemlerde ve davranışlarda zıtlıklar sergilememeye özen göstererek kendi yaşamlarıyla örneklik sunmaları gerekmektedir (Bilici, 2014: 82-89).

Durkheim (akt. Pehlivan, 2013: 3)’a göre;

“Bir ferdin sosyal kişiliği kendisinden değil çevresindendir. Yani, bütün sosyal olaylar, ahlak, hukuk, din gibi kolektif alışkanlıklar ve görünüşlerin değişimleriyle birlikte meydana çıkarlar. Bunun için cemiyetin kötü ve fena gördüğü bir hareketi fert de fena görür. Onu cezalandırmayı uygun bulur. Cemiyetin bu bakımdan fert üzerinde kolektif bir etkisi vardır.”

Bireyin hayata dâhil olduğu andan itibaren eğitim onun için başlarken ilk etapta bu, başkalarını izlediği ve taklit ettiği informal bir süreçtir. Zamanla bu sürece okul öncesi eğitimle formal bir süreç daha katılır. Okul sistemi üzerinden aşamalar kaydederken teorik dersler eğitimin odağı haline gelir. Fakat o süreç içerisinde bile eğitim, gerçeklerin basitçe öğrenilmesinden çok daha fazlasıdır. Okullar bireylere aile ve doğdukları yerel normlar dışında düşünmeyi öğretirken, değişimin veyahut statükonun etkenleri de olabilirler. Ama aynı zamanda, hem bağımsızlık hem de itaat için yollar oluşturabilen iletişim, sosyal etkileşim ve iş disiplini becerilerini kazandırarak onları toplumdaki

muğlak olsa da müstakbel yerlerine hazırlar. Eğitim sistemi bir yandan okuma-yazmayı sökerek çarpım tablosunu idrak etmeyi öğretirken diğer yandan teneffüs zilini ya da kantinde sıra beklemeyi davranışlara yerleştirerek düzene ve haklara saygı gösterme gibi sosyal kuralları da öğretmektedir. Söz konusu sosyal kurallarda dinin de payı varken yetişen birey açısından sebep-sonuç ilişkisinin daha net kurulması adına dini eğitim formal ve informal olmak üzere eğitimde yer almaktadır. Yaş ve gelişim seviyelerine uygun bir biçimde tanımlanan iyi bir din eğitimiyle toplumun her kesimindeki bireyler, haklara, özgürlüklere, inançlara veyahut inanışlara dayalı gelenek ve beklentilere saygı gösterme eğilimini edinebilmektedir.

“Sosyal bir varlık” olarak nitelenen insan, kendini tanıyarak, varlık amacına yaraşır tutum ve davranışları edinmek üzere öncelikle kendine saygı ve akabinde, toplumsal değer bilincine varmalıdır.

Yılmaz (2001: 332)’a göre;

“Birey ile insanlık arasında ortak halkayı oluşturan değer toplumdur. Toplumsal yaşam, insanın tabiatı gereği bir ihtiyaç olduğundan, yaşanan her yerde mutlaka bir toplum meydana gelmiştir. Çünkü insanoğlu fitri olarak bir sosyal düzen kurmaya zorlanır ve bu düzende kendine bir yer edinmeye çalışır. Toplumdan ayrı kalmak, bireyin tek başına üstesinden gelemeyeceği çok sayıda tehlikeyle karşı karşıya gelmesi demektir”.

Din olgusu, sosyolojik zeminde bireylerin dünyevi perspektiflerini de göstermektedir. Bireyler kendi yaşam tarzlarında dini esas alarak inanç karakterli birtakım sosyal örgütlenmelere de yönelmektedirler. Bütün toplumlardaki din eksenli topluluklar, din kavramının sosyal yapıdaki karakteristik niteliğini göstermektedir (Adıgüzel, 2015: 49).

1.5. Din, Dindarlık ve Dindarlığın Boyutları

Arapça “dal-ya-nun” kökünden türeyen din kelimesi, bu dilde “usul, adet, tutulan yol ve huy”; Arami-İbrani dillerinde “mülk, idare etmek, hükmetmek, ceza, yargı, hesap, muhasebe ve mükâfat”; Farsçada “din ve mezhep edinmek, inanmak, adet edinmek” manalarında kullanılmaktadır (Günay, 2006: 10). Din (religion), Latince “re-ligare”, “re-legere” kökünden türemiş bir sözcük olmakla birlikte ‘bir araya gelme, bağlanma’ anlamlarını ihtiva etmektedir (Kirkpatrick, 2005: 53).

Dinlerin yapısıyla ilgili tanımlamalar, dinle ilgilenen bilim dallarına göre çeşitlenmektedir. Bu çeşitlilik dinin çok yönlü ve grift bir desene sahip olmasından ve her tanımlayıcının kendi perspektifinden yola çıkarak bir tanım geliştirmesinden kaynaklanmaktadır. Sosyologlar sosyal, felsefeciler felsefi, psikologlar psikolojik, teologlar kutsallık yönüyle dine bakarak ve hem özüne hem de işlevlerine göndermelerde bulunarak tanımlar vermektedir (Yapıcı, 2011: 32).

Vergote (1999: 15)'ye göre din, 'tabiatüstü bir varlık ile ilişkili olan bir takım işaretlerin, davranışların, duyguların ve dilin bütünüdür' şeklinde tanımlamaktadır.

İslam âlimlerince kabul görmüş tanıma göre, din, akıl sahibi kişileri kendi istek ve arzularıyla Allah Rasulü'nün bildirdiklerini tasdik etmeye davet eden ilahi bir kanundur. (Cürcani, 1997: 105).

Birbirinden farklı bakış açılarıyla farklı farklı tanımlar bulunuyor olsa dahi, bazı genel niteliklerin bu kavram içinde barınması gerekmektedir. Mevdudi (1986: 113-114)'nin bu hususta ortaya koyduğu nitelikler: en yüksek otorite (hâkimiyet); bu yüksek otoriteye itaat ve kulluk; ameli ve fikri nizama uyum; sonuçta otorite yargısıyla takdir edilen ceza ve mükâfat, biçiminde bir dinde bütünsel manada bulunması gerekenler olarak gösterilmiştir.

Dinler, bireyler için ahlaki bir yaşantı ve davranış rehberi sunar. Toplum bilimciler tarafından yapılan birçok dini araştırma da bunu destekler mahiyettedir ki bu, dinlerin toplumsal bütünleşmeyi sağlaması açısından topluma sağladığı yarara bir delil özelliği taşıırken ayrıca bireyin evrendeki oluşunu anlamlandıran idraki bir kaynaktır (Adıgüzel, 2015: 49).

Dinin insan ve toplum üzerindeki yoğun etkisi, bireylerin anlam dünyalarını değiştirmenin yanı sıra, toplumsal bağlamda bazı grup davranışlarını da tanımlamaktadır. Bazı dini inanç ve tutumlar, bireyin sosyal ilişkilerine, ahlaki davranışlarına ve kararlarına bir raddeye kadar şekil vermektedir (Özbaydar, 1970: 5).

Din, bireylerin duygularına etkisiyle, düşünce ve davranışlarına yön veren bir değer olarak toplum hayatının gövdesini oluşturur. Benzer duygularla bir araya gelen bireyler, ortak düşüncelere bağlanarak toplum düzleminde benzer davranışlar gösterirler. Bu

boyutuyla, bireylerin insani yönlerini dengeleme amacından toplumu düzende tutmaya uzanan bir sistem niteliğine bürünür.

İnsan davranışının komplike bir alanı şeklinde görünen din, algılanma yönüyle söz konusu alan kadar çeşitli ve heterojendir (Bilici, 2014: 212). Tanrı ya da tanrılara inanç (teizm) sistemi içinde, tek bir tanrıya dayanan (monoteizm), birçok tanrıyı kapsayan (politeizm) akımlar ile tanrının her şey olduğu (panteizm) yahut ruhların insan yaşamını aktif olarak etkilediği (animizm) kanısı, bireylerin inanç tercihleri olabilmektedir.

İnanç şekli ne olursa olsun tarihsel veriler, insanlığın her zaman bir dinle bağlantılı olduğunu bildirir. Bu bağın şeklini belirlemede insan, din ya da çevre şartları etken olabilmektedir. Durağan olmayan insanlık tarihine bakıldığında insan hayatının her sahasında olduğu gibi dini hayatında da bazı değişimler gerçekleşmektedir. Kültür ve medeniyet sahasında meydana gelen değişimlerin toplumsal hayata açık bir şekilde tesir ettiği ve buna bağlı olarak, bağlantılı olduğu dini yaşantısında da etkin bir rol aldığı söylenebilir (Kayıklık, 2006: 157-159).

Yaşanan değişim ve gelişmelerin dini-kültürel alanlara etkisi, teknolojik-bilimsel gelişmelerin dini anlamda iman, ibadet ve ahlaki temellerde sekülerleşmeye neden olduğu görüşü olsa da (Meriç, 2005: 5) aslında bu değişim, dini yaşamdan kopma değil dini yaşayışın şekil değiştirmesi şeklinde değerlendirilebilmektedir.

Dini yaşamdaki değişimlerin bir sonucu olarak ise geleneksel-toplumsal dindarlık ve bireysel dindarlık modelleri ortaya çıkmaktadır. Dini yaşayış alanlarında geleneksel-toplumsal dindarlık ve bireysel dindarlık modelleri ortaya çıkmaktadır. Dinin toplumdan öğrenilip toplumda yaşandığı geleneksel-toplumsal dindarlık modelinde birey, kendi değerlerinden ziyade toplum beklentileri doğrultusunda; toplu ibadetler, dini ziyaretler gibi göstergeleri ile sosyal statü, güven gibi kazançları olan, topluma bağlı bir dini yaşayışı tercih etmektedir. Bireysel dindarlık modelinde birey, dünyevi çıkarlardan ve gösteriştan uzak, yalnızlaşma ve özgürleşme fikriyle inancını kendi dünyasında yaşamaktadır. Bu model kaynağı geleneklere uzanan değer ve inancın, gelişen insan tarafından değişen çevrenin de etkisiyle gözden geçirilerek bireysel donanımlarına göre dini bir yaşayışa yansıtılması halidir (Kayıklık, 2006: 167-169).

Din ile toplumsal hayat pratikte karşılıklı etkileşim halinde ve iç içe bir görüntü sergilemektedir. Din bireylerin dini davranış ve tutumlarında farklı değişkenler altında

(aile, yaş, eğitim vb.) farklılaşmasında etkili olabilmektedir. Bununla beraber birtakım dini davranış ve tutumlar, eşit seviyede ve benzer yoğunlukta da gerçekleşebilmektedir. Dini yaşayışın yoğunluğu, mekâna, zamana ve şartlara göre çeşitlilik gösterir. Dini yaşayış yahut dindarlık, oldukça karmaşık ilişkileri birlikte barındıran bir olgu olan toplumda, sosyal ortam dâhilinde farklı biçimlerde görülebilmektedir (Arslan, 2004: 201).

Onay (2004, 197)’a göre;

“Dindarlık, yaşama ve hissetme yönüyle bireysel, tezahürleri açısından da sosyal bir olgudur. Dindarlık, bireysellik yönüyle ne kadar sübjektif bir karaktere sahipse, sosyal tezahürleri yönüyle de o kadar objektif ve gözlemlenebilir bir özelliğe sahiptir. Böyle bir olgunun iç ve dış faktörlerden çeşitli derecelerde etkilenmesi, ona göre değişmesi ve şekillenmesi tabiidir”.

Bazı bireyler dini, ibadet yerleriyle (cami, kilise, sinagog, tapınak vb.), bazıları da bir uygulamayla (namaz, ayin, günah çıkarma, meditasyon vb.) bağdaştırırlar ama yine de günlük hayatlarını yönlendiren kavramlarla (sevap, günah, dharma vb.) ilişkilendirirler. Her bakış açısı dinin, kutsal sayılan ya da manevi açıdan önem verilen bir inanç, değer ve uygulama sistemi olduğunu vurgular niteliktedir. Yaşam deneyiminin önemli parametrelerini oluşturan dini ve kişisel inançlar, bireyin kendine has maneviyatıyla iç dünyasında geliştiğinden doğrudan ölçülmesi mümkün olmamakta ama dindarlık boyutları ile somutlaştırılabilmektedir.

Glock, (1998: 254)’a göre, dindarlık kısaca ‘dinin insan hayatına etki seviyesi’ şeklinde tanımlanabilir. Charles Young Glock’un dindarlık boyutları hakkındaki teorisi, Türkiye’de en çok kabul gören dindarlık modelidir. Glock, dindarlığı beş boyutta ele almıştır. Bunlar; inanç (ideolojik) boyutu, ibadet (ayinsel) boyutu, tecrübe-duygu (deneyim) boyutu, bilgi (entelektüel) boyutu ve etki (sonuçsal) boyutudur.

Dindarlığın boyutlarını / türlerini ele alan Glock tüm büyük dinlerde, bireyin dini yaşamasında farklı dindarlık şekillerinin görülebileceğini fakat farklılıklarına rağmen dindarlıktaki bazı unsurların benzerlikler gösterdiğini tespit etmiştir. Glock’a göre, ‘inanç’, ‘ibadet’, ‘tecrübe-duygu’, ‘bilgi’ ve ‘etki’ boyutları, tüm büyük dinlerin

çoğunluğunda, yaşanması sırasında ortaya çıkan müşterek boyutlardır (Köktaş, 1993: 53; Köse ve Ayten, 2015: 112).

Beş boyuttan ilki “Dini İnanç Boyutu”dur. Bu kategoride, bireyin belli inanç esaslarından haberdar olmasına dair beklenti ifade edilmektedir. Her dinin, ilahi bir varlığın ve diğer bazı inanç esaslarının tasdikini gerektiren belirli bir sistemi vardır ve inanırlarından bu sistemin kabulünü bekler. Söz konusu sistemin içeriği ve kapsamı, çeşitli dinlerde de olabileceği gibi aynı din geleneğinin dâhilinde de farklılık arz edebilir. İslam dininde bireyin dindarlığının inanç boyutunun emareleri, Allah’ın varlığı ve birliğini kabul etmesi, meleklerine, peygamberlerine, kutsal kitaplarına, ahirete ve kader-kazaya inanarak tasdik etmesidir. Bu bağlamda birey tarafından inancın işlev ve mana araştırması da inanç boyutu başlığında ele alınabilmektedir (Köktaş, 1993: 53).

“İbadet Boyutu”, ikinci dereceden dindarlık boyutudur ve önerilen hemen hemen her boyutsal çalışma haritasında var olan bir boyuttur. Dinin mensuplarınca yerine getirilen belirli uygulamalardır (Köktaş, 1993: 53). Bireysel ve toplumsal dini pratikleri, dini hizmetlere katılımı, grup üyeliğini ve sosyal aktiviteleri içerir. Müslümanın namaz kılması, Hristiyan’ın kilisede dini ritüellere katılması, oruç, dua vb. uygulamalar dindarlığın ibadet boyutuna örnek verilebilir.

İbadetlere katılım sıklığı, ibadet biçimleri ve değişkenleri izlenebilir. Ayrıca bu boyuttan sağlanan veriler, dini uygulamaların birey için hangi manalara geldiğinin anlaşılmasını sağlayabilmektedir (Mehmedoğlu, 2004: 28). Fakat genç bireylerin, aile büyüklerinden izledikleri dini uygulama biçimlerini takip etme duyguları gözardı edilemeyeceğinden her bireyin kendi dini taahhütlerini her zaman yansıtmayan bir dindarlık boyutunda olduğu söylenebilir. Bireyler özerklik kazanınca, dine olan ilgilerinin dini ibadet boyutuyla yansıtılması daha muhtemel olmaktadır. Her dindar, bağlı olduğu dini sisteme göre birtakım görev ve sorumluluklar edinmektedir. Dini yaşayışın temel unsurları arasında sayılan ibadet, ilah ya da ilahlara duyulan bağlılığı simgeleyen ve dindar bireyin itaatini fiiliyatla sergilediği uygulamalardır. Bireyin ibadete yaklaşımı, özeni ve çabası da dindarlığındaki samimiyetin bir göstergesi olmaktadır. İbadetlerin şekli, devamlılığı kişiden kişiye farklılık arz etmekle birlikte her kişideki değeri ve yoğunluğu da başkadır.

Üçüncü boyut olan “Tecrübe-Duygu Boyutu”, dini inanç ve ibadetlerle irtibatlı biçimde idrak, ihtiyaç, güven, endişe gibi duygu bileşenlerine dayanır (Mehmedoğlu, 2004: 28).

Bu boyut, inanç boyutuna yakinken, içsel derinlik ve kabul anlamıyla diğer boyutlara mana katar (Atalay, 2005: 69). Dindar birinin bilgiyle yahut beklentiyle, kulluğunu sunduğuna dair oluşan duyumlarını, algılarını ve duygularını kapsamaktadır (Uysal, 1996: 119). İnançlı birey, ilahına ya da ilahlarına olan bağlılığı içinde hisseder. Tecrübe boyutu, dini duyguyla direkt ilintili olduğundan bir bağlılık ifadesi biçiminde kabul edilen dindarlığın tüm boyutlarını ilgilendirir. Her inanırda bu duygunun yoğunluğu farklıdır. İnanırlar bu boyutu sadece ibadet esnasında değil yaşamlarındaki her güzel gelişmede, bunu İlah'ından gelen bir ihsan olarak görüp huzur, mutluluk ve şükran hissi içinde yaşayabilirler.

Dindarlık ölçeğinde dördüncü sıradaki “Bilgi Boyutu”, Yoshio Fukuyama (1961) tarafından öne sürülmüş, Glock tarafından da benimsenmiştir. Tüm dinler inanırından belli inanç esaslarını ve kutsal kitaplarını bilmesini ister. Bir dini öğretiyi tasdik etmek için önce onu bilmek gerektiğinden, bilgi boyutu, bu yönüyle inanç boyutuyla yakın bir bağlantıdadır. Fakat bir dini inanç hakkında bilgili olmak, inançlı olmak anlamına gelmeyebilmektedir (Köktaş, 1993: 54). Bilgi boyutu, ibadet boyutuyla da ilişkilidir. Çünkü birey bilgisinin elverdiği ölçüde ibadet edebilir.

“Bu boyutla, insanların inançları hakkında ne kadar bilgi sahibi oldukları, bu konudaki tutumları, dini bilgiye ve buna bağlı olarak benimsenen bilgi tarzlarına verilen önem anlaşılır” (Mehmedoğlu, 2004: 29).

Dindarlığın beşinci ve son boyutu, “Etki Boyutu”dur. Farklı olarak bu kategoride, daha önceki dört boyutun (inanç, ibadet, tecrübe, bilgi) dünyevi etkileri derlenmiştir. Dindar bireyin takınması gereken tavır ve bağlı olduğu dinin etkisiyle sahip olması gereken anlayışı tarif eden dini metinlerin birikimi bu ölçütte ortaya çıkmaktadır. Etki boyutunun, birey-ilah ilişkisinden ziyade kişiler arası ilişkilerde gözlemlendiği söylenebilir (Köktaş, 1993: 54). Uymaları veya sakınmaları gerekenler konusunda dinlerin inanırlarından, sahip olmaları gereken anlayışı belirleyen dini ilkelerin hepsi bu boyutta yer almaktadır (Ünal, 2016: 77).

Dindarlık, bireyde, toplumda ve yaşamın her alanında bir dizi etki yaratır. Bireysel yeme-içme alışkanlıklarından toplumsal görgü kurallarına, bireysel tavır ve davranışlardan toplumsal ilişkilere değin dinin tesiri yaşamda hissedilmektedir. Fiziksel ve ruhsal sağlık, kişilik ve karakter gelişimi, öz güven, öz saygı, statü, yönelim, seçim, duruş, zihniyet,

yaşam tarzı vd. insana dair öğelerin boyutlar kapsamında araştırılmasıyla, dindarlık kimliğinin bireye ve topluma verdiği yönü, yaşama olan etkisini incelemek mümkün olmaktadır.



BÖLÜM 2 YÖNTEM

Yöntem bölümünde; araştırma modeli, evren ve örneklem, araştırmaya katılanların nitelikleri, verilerin toplanması ve verilerin analizi ve çözümlenmesine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma modeli, araştırmanın metot ve tekniklerinin belli bir süreç içerisinde yapılaşmış hali olarak tanımlanmaktadır (Arslantürk, 2004: 38). Araştırmada sosyal olgu, birey, nesne veya vakıanın değişikliğe uğratılmadan, olduğu gibi ortaya koyulması tarama modelleri ile yapılmaktadır. Bir nevi var olan durumu betimlemektir (Arslantürk, 2004: 101; Karasar, 2007: 79). Tarama modelleri ile tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilir. İlişkisel tarama ile değişkenler arasındaki değişimin varlığı veya derecesi tespit edilir (Karasar, 2007: 81). Nicel yaklaşımın benimsendiği araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İSMEK kurslarına devam eden kursiyerlerin dindarlık düzeyleri ve İSMEK'teki eğitimleri öncesinde gördükleri din eğitimi ilişkisini tespit maksadıyla yapılan bu araştırmada, çalışmanın kavramsal ve kuramsal çerçeve kısmında doküman analizi yapılırken araştırma bölümünde tarama modellerinin alt grubundan olan ilişkisel tarama modeli takip edilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni dindarlık ölçeğidir. Kişisel bilgi formu ve din eğitimi ile ilgili sorular ise çalışmanın bağımsız değişkenleridir.

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Evren, bir araştırma alanı içine giren nesne, durum ve kişilerin hepsine birden denir (Arseven, 1993: 92). Bu evrenin numunesi olma özelliğine sahip parçasına ise “örneklem” adı verilir (Arslantürk, 2004: 103). Birimler arasında bir ayırım gözetilmeyerek, hepsine örneğe girmeleri için eşit miktarda fırsat verilerek biri diğerine tercih edilmediğinde, seçim tesadüfi (rastlantılı) yapılmış olur (Arslantürk, 2004: 103). Uygulama noktasında güçlükleri olsa da sağlam bir yöntem olarak kabul edilir. Bu bağlamda araştırmanın evrenini İSMEK'e katılan tüm kursiyerler ve örneklemi ise bu evren içinde tesadüfi olarak seçilen 202 kursiyer oluşturmaktadır. Tesadüfi yöntem, İSMEK kursiyerlerinin tam listesine ulaşılmasının imkân dâhilinde olmaması sebebiyle tercihini zorunlu kılmıştır. İstanbul'un zengin mozaïği dikkate alınarak tespit edilen kursların mahallinde, kurstan çıkan kursiyerlerle gönüllülük esası üzerine, anket

uygulaması bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada evren ve örneklem seçiminde İSMEK'in seçilmesinin nedeni; İstanbul ilinde farklı sosyo-kültürel yapılara ve sosyo-ekonomik seviyelere sahip bireylerin birlikte yaşadığı ve İSMEK kurumunun bu farklılıklara sahip bölgelere ulaşabildiği ve bu farklılıkları en yüksek düzeyde temsil ettiği kanaatine varılmıştır. Böylece araştırmada söz konusun bireylerden alınacak verilerin araştırmanın problemi açısından daha anlamlı olacağı düşünülmüştür.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada, verilerin toplanmasında hazırlanan anket ve dindarlık ölçeği kullanılmıştır. Geniş kitlelere ulaşılabilirliği, ekonomik oluşu, zaman ve enerji tasarrufu sağlaması gibi avantajları sebebiyle anket, tarama modeli teknikleri arasında en çok kullanılan yöntem olmasında etkili olmaktadır (Arslantürk, 2004: 111). Araştırmada seçilen bölgeler genel anlamda, sosyo-kültürel yapı ve sosyo-ekonomik seviye dengesi gözetilmeye çalışılarak Avcılar, Bakırköy, Başakşehir, Kadıköy, Ümraniye, Üsküdar, Beylikdüzü, Silivri ve Yakuplu olarak belirlenmiştir.

Sosyal bilimlerde araştırma yaparken mahremiyet açısından dikkat edilmesi gereken hassas konular bulunmaktadır. İnsanın mahrem konularından kabul edilen din de tamamen olmasa da kısmen, mahremiyetine girilmesi düşünülemeyen sosyolojik konular olarak görülmektedir (Duverger, 1990: 94). Dindarlık ve din eğitime yönelik böyle bir çalışmada mahremiyet ilkesi gözetilerek, uygulama öncesinde çekinme ya da tepki gösterebilme ihtimalinden dolayı katılımcıların güvenini sağlayabilmek amaçlı kimlik gösterimi yapılmıştır. Anket, kimsenin etkisi altında kalınmadan samimi, içten ve doğru cevaplandırılması için kurs çıkışında ve gönüllülük esasına göre bir sokak çalışması şeklinde uygulanmıştır. Uygulamanın sağlıklı olması için, uygulama esnasında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Cevaplandırma süresi 10-15 dk. sürmüştür. Toplamda 209 kişi anket uygulamasına katılmayı kabul etmiş ancak bu anketlerden 7 tanesinde eksik cevaplar yer aldığından değerlendirilmeye alınmamıştır. Böylece 2017 yılında 202 anketin SPSS'e girişi yapılmıştır.

İSMEK kurumlarına başvuru yaşı 16'tır, müzik branşları içinse 15'tir. Çalışmada yaş değişkeni 18 ve üzeri şeklinde belirlenmiştir.

Ankette; kişisel bilgi formu, dindarlık ölçeği ve din eğitimi soruları bulunmaktadır. Kişisel bilgi formunda demografik özellikler (cinsiyet, yaş, medeni durum, sosyal çevre,

eğitim ve gelir durumu) ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Araştırmada, Uysal'ın (1995: 263-271) geliştirdiği İslami Dindarlık Ölçeği'nden faydalanarak hazırlayan Şentepe (2009: 31)'nin kullandığı Dindarlık Ölçeği kullanılmıştır. Toplam dindarlık hesaplaması yapılarak değişkenler arası ilişkiler toplam dindarlık puanı üzerinden yapılmıştır. Ölçek dörtlü likert şeklinde hazırlanmıştır. “Tamamen Katılıyorum” +4, “Oldukça Katılıyorum” +3, “Pek Katılmıyorum” +2, “Hiç Katılmıyorum” +1 değerinde puanlandırılmıştır. Ankette Dindarlık Ölçeği’de 20 soru bulunmaktadır. Namaz kılma, dua etme ve Kur’an okuma sıklıklarıyla ilgili üç soru Dindarlık Ölçeği’ne ait olup bağımsız değişken sorular arasında bulunmaktadır. Ayrıca ankette dindarlık ölçeğindeki 3. ve 10. soru ile bağımsız değişken sorular arasında olup Dindarlık Ölçeği’ne ait olan 10. 11. 12. soru ve bağımsız değişken sorular arasında olan 13. soru, recode yapılmıştır.

Din eğitimi alanındaki sorular bu alanda yapılmış çalışmalar dikkate alınarak, konunun amacına uygun olarak hazırlanmıştır. Anket formunun üçüncü kısmında yer alan din eğitimi ile ilgili sorularda katılımcıların din eğitiminin kaynakları, ülkemizdeki din eğitimi kaynakları hakkındaki değerlendirmeleri, dini nitelikli konuda müracaat mercii (otorite), öznel dindarlık algısı ve öznel dini bilgi düzeyi hakkında bilgi edinilmeyi amaçlayan sorular yer almaktadır. Böylece katılımcıların formal veya informal din eğitimi alanlarının gerekliliği, etkililiği ve yeterliğine dair değerlendirmeleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada kullanılan dindarlık ölçeğinin faktör analizi ve faktör yükleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1: Dindarlık Ölçeği ve Faktör Yükleri

Dindarlık Ölçeği 2017	
İnanç Boyutu	Madde Yükü
1. Allah birdir eşi ve benzeri yoktur	0,824
3. Öldükten sonra yeniden dirilmek ve insanların bu dünyada yaptıklarının hesabını verecekleri fikri bana saçma geliyor.	0,839
4. Bizim Allah'tan geldiğimizi ve tekrar O'na döneceğimizi hatırladıkça ölümden pek korkmuyorum.	0,612
5. Kuran'da anlatılanların hepsi doğru ve gerçek olup her çağda geçerlidir.	0,489
6. Melek, cin ve şeytan gibi görünmeyen varlıkların var olduklarına inanıyorum.	0,659
7. Ölümden sonra Ahiret (cennet ve cehennem) hayatı vardır.	0,773
16. Musibetler, hastalıklar birer imtihandır, sabretmek gerekir.	0,572
17. Bu dünyanın geçici imtihan yeri olduğunu düşünüyorum.	0,671
18. İnanç ve ibadetler insanları kötülüklerden korur.	0,664
Tecrübe-Duygu Boyutu	
2. İbadet esnasında ve günlük işlerimi yaparken Allah'a yakın olduğumu düşünerek bir ürperti ve heyecan duyduğum anlar olur.	0,725
11. Dua ettiğimde Allah'ın duamı kabul edeceğini ümit ederek ferahlık ve huzur bulurum.	0,706
13. Dini inançlarım bana huzur ve güven veriyor.	0,681
Etki Boyutu	
8. İçki içmek, dinen yasak olduğu için alkolü içkiler kullanmıyorum.	0,643
9. Günlük hayatımızda kararlar verirken Allah'ın hoşnut olup olmayacağını göz önünde bulundururum.	0,598
10. Bütün beşeri problemler, dinin yardımı olmaksızın bilim tarafından çözülebilir.	0,569
12. Din hayatın anlamını kavramada ve pek çok soruya cevap bulmada yardımcıdır.	0,614
14. İbadetin gayesi mutlu ve huzurlu bir hayat sağlamaktır.	0,669
15. Psikolojik sorunlarım olduğunda dini inançlarıma dayanarak çözüm yolu ararım.	0,571
20. Dinin yasakladığı şeylerin tamamını yapmaktan sakınırım.	0,494
İbadet Boyutu	
19. Kutsal gün ve gecelerde dua etmeye ve ibadet yapmaya çalışırım.	0,511
10. Günlük beş vakit namaz ile ilgili tutum ve davranışınız aşağıdakilerden hangisine uygundur?	0,778
11. Dua etme ile ilgili tutum ve davranışınız aşağıdakilerden hangisine uygundur. ?	0,696
12. Kur'an-ı Kerim'i ne sıklıkla okursunuz.?	0,731

2.4. Verilerin Analizi ve Çözümlemesi

Çalışmada Dindarlık Ölçeği'nin, toplam dindarlık puanları hesaplanarak analizler gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu çalışmada veri üzerinde yapılan analizler ve hesaplamalar SPSS 23 programı ile yapılmıştır. Sürekli nicel değişkenler için ortalama standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Normal dağılım özelliği göstermeyen kategorik verilerde Ki-Kare Bağımsızlık Testi uygulanmıştır. Normal dağılım sergilemeyen değişkenler için iki grup karşılaştırmasında Mann Whitney U testi ve ikiden fazla grup karşılaştırmalarında Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. İkili karşılaştırmalar Bonferroni düzeltmeli Dunn çoklu karşılaştırma testi ile yapılmıştır. Tüm analizler 0,05 hata payında sınanmıştır.

Analiz sonuçlarına göre, KMO testinde ,895 sonucu, verilerin analiz için yeterli ($KMO > ,6$) olduğunu gösterir. Bartlette testinin anlamlı ($sig = ,000 < ,05$) sonuç vermesi verilerin istatistiksel faktör analizi için yeterli olduğunu söylemektedir.

Yapılan analize göre iç tutarlılık katsayısını gösteren Cronbach Alpha değerinin ,918 sonucu ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM 3 BULGULAR

3.1. Araştırmaya Katılanların Nitelikleri

Araştırmada örneklem, İstanbul'un Avrupa ve Anadolu yakasında İSMEK kurslarına devam eden yetişkinlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi oluşturarak katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı ve yüzdeleri gösteren tablolar sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2: Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Kadın	144	71,3
Erkek	58	28,7
Toplam	202	100

Araştırmaya katılan 202 katılımcının 144'ü (% 71,3) kadın, 58'i (%28,7) erkektir. Çalışmanın evreni olan İSMEK, kuruluş amacı itibarıyla çoğunluk olarak kadın emeğini geliştirmeye ve potansiyel işgücünü oluşturmaya çalışan eğitimler vermektedir. Bunun yanı sıra erkek kursiyerlerin sayısı da yıllar itibarıyla artış göstermektedir (Özer, 2010: 56; Yıldırım, 2011:140; Tepe, 2007:161). Oranlar örneklem grubumuzla uyumludur.

Tablo 3: Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	Frekans	Yüzde (%)
18-25	72	35,6
26-35	47	23,3
36-50	61	30,2
51-59	16	7,9
60+	6	3,0
Toplam	202	100

Ankete katılan katılımcıların yaşa göre dağılımlarına bakıldığında en fazla %35,6 yüzde ile 18-25 yaş grubu oluşturmaktadır. Onu %30,2 ile 36-50 yaş grubu; %23,3 ile 26-35 yaş grubu; %7,9 ile 51-59 yaş grubu; %3,0 ile 60 ve üstü yaş grubu takip etmektedir. Bu verilere göre katılımcıların çoğunluğu genç yetişkinlerden oluşmaktadır.

Tablo 4: Katılımcıların Medeni Duruma Göre Dağılımı

Medeni Durum	Frekans	Yüzde (%)
Evli	80	39,6
Bekâr	112	55,4
Boşanmış	9	4,5
Eşi vefat etmiş	1	0,5
Toplam	202	100

Katılımcıların 80'i (%39,6) evli, 112'si (%55,4) bekâr, 9'u (%4,5) boşanmış ve 1'i (%0,5) eşi vefat etmiş şeklindedir. Buna göre katılımcıların çoğunluğu bekârlardan oluşmaktadır.

Tablo 5: Katılımcıların Doğum Yeri Duruma Göre Dağılımı

Doğum Yeri	Frekans	Yüzde (%)
Köy	31	15,3
Kasaba	21	10,4
Şehir	78	38,6
Büyükşehir	70	34,7
Yurtdışı	2	1,0
Toplam	202	100

Araştırma verilerine göre katılımcıların 31'i (%15,3) köy, 21'i (%10,4) kasaba, 78'i (%38,6) şehir, 70'i (%34,7) büyükşehir ve 2'si (%1,0) yurtdışı doğumludur. Katılımcıların toplam %73,3'lük oranını şehir ve büyükşehir doğumlulardan oluşturmaktadır.

Tablo 6: Katılımcıların Oturdıkları Semte Göre Dağılımı

Semt	Frekans	Yüzde (%)
Avcılar	24	11,9
Bakırköy	16	7,9
Başakşehir	20	9,9
Kadıköy	18	8,9
Ümraniye	27	13,4
Üsküdar	25	12,4
Beylikdüzü	26	12,9
Silivri	23	11,4
Yakuplu	23	11,4
Toplam	202	100,0

Katılımcıların 24'ü (%11,9) Avcılar, 16'sı (%7,9) Bakırköy, 20'si (%9,9) Başakşehir, 18'i (%8,9) Kadıköy, 27'si (%13,4) Ümraniye, 25'i (%12,4) Üsküdar, 26'sı (%12,9) Beylikdüzü, 23'ü (%11,4) Yakuplu, 23'ü (%11,4) Silivri semtlerindendir.

Tablo 7: Katılımcıların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde (%)
İlkokul	5	2,5
Ortaokul	4	2,0
Lise	62	30,7
Ön Lisans	29	14,4
Lisans	90	44,6
Lisansüstü	12	5,9
Toplam	202	100

Tablo 7'ye göre katılımcıların 5'i (%2,5) ilkokul, 4'ü (%2,0) ortaokul, 62'si (%30,7) lise, 29'u (%14,4) ön lisans, 90'ı (%44,6) lisans, 12'si (%5,9) lisansüstü şeklinde bir dağılım göstermektedir. Katılımcıların eğitim durumunu gösterir tabloya bakıldığında, lisans mezunlarının oranının yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 8: Katılımcıların Mezun Olunan Liseye Göre Dağılımı

Okul Türü	Frekans	Yüzde (%)
Lise	65	32,2
Anadolu Lisesi	38	18,8
Fen Lisesi	4	2,0
İHL	23	11,4
Meslek Lisesi	46	22,8
Özel Lise	2	1,0
Diğer	15	7,4
Cevap Vermedi	9	4,5
Toplam	202	100

Tablo 8’de görüldüğü üzere katılımcıların 65’i (%32,2) lise, 38’i (%18,8) anadolu lisesi, 4’ü (%2,0) fen lisesi, 23’ü (%11,4) İHL, 46’sı (%22,8) meslek lisesi, 2’si (%1,0) özel lise, 15’i (%7,4) diğer seçeneği ve 9’u (%4,5) lise eğitiminin altında olanlar şeklinde dağılmaktadır. Buna göre örneklem grubunun %55’i lise ve meslek lisesi mezunlarından oluşmaktadır.

Tablo 9: Katılımcıların Gelir Durumuna Göre Dağılımı

Gelir Durumu	Frekans	Yüzde (%)
Çok iyi	3	1,5
İyi	71	35,1
Orta	117	57,9
Düşük	7	3,5
Çok düşük	4	2,0
Toplam	202	100

Tablo 9’de görüldüğü üzere katılımcıların 3’ü (%1,5) çok iyi, 71’i (%35,1) iyi, 117’si (%57,9) orta, 7’si (%3,5) düşük, 4’ü (%2,0) çok düşük gelir düzeyine sahiptir. Buna göre katılımcıların gelir durumu orta ve ortanın üstünde yoğunlaşmaktadır.

3.2. Demografik Değişkenler ve Din Eğitimi Kaynakları Arasındaki İlişki

Çalışmanın bu bölümünde demografik değişkenler ile formal ve informal din eğitimi kaynakları arasında sıklık dereceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilerle değişkenler arasındaki ilişkinin değerlendirilmesinde %95 güvenilirlik aralığında ki-kare bağımsızlık testi kullanılmıştır. Ki-kare analizi ile iki değişken arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada anlamlılık değeri olarak $p < ,05$ şartı aranmıştır. Bu şartı sağlamayan analizler çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Tablo 10: Din Eğitiminin Alınacağı En Uygun Yer Değişkeninin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Yaş	18-25		26-35		36-50		51-59		60+		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Aile	37	51,4	23	48,9	30	49,2	5	31,3	2	33,3	97	48,0
Okul	3	4,2	1	2,1	3	4,9	6	37,5	0	,00	13	6,4
Kur'an Kursları	9	12,5	3	6,4	10	16,4	1	6,3	0	,00	23	11,4
Kitaplar	7	9,7	3	6,4	1	1,6	1	6,3	1	16,7	13	6,4
İHL	2	2,8	1	2,1	4	6,6	1	6,3	0	,00	8	4,0
Medya	0	,00	1	2,1	0	,00	0	,00	1	16,7	2	1,0
Cemaat veya Tarikat	3	4,2	3	6,4	2	3,3	1	6,3	0	,00	9	4,5
Diğer	11	15,3	12	25,5	11	18,0	1	6,3	2	33,3	37	18,3
Toplam	72	100,0	47	100,0	61	100,0	16	100,0	6	100,0	202	100,0

$P = ,000 < ,05$

Df=28

‘Sizce din eğitiminin alınacağı en uygun yer neresidir’ değişkenin yaşa göre dağılımı olan ki-kare analizinde din eğitiminin alınacağı en uygun yer konusunda katılımcıların % 48’i aile, % 6,4’ü okul, % 11,4’ü Kur’an kursu, % 6,4’ü kitaplar, % 4’ü İHL, % 1’i medya, % 4,5’i cemaat, 18,3’ü diğer seçeneğini işaretlemişlerdir. Analizin ki-kare değeri olan p değerine bakıldığında $p < ,05$ şartını sağladığından istatistiksel olarak; ‘din eğitiminin alınacağı en uygun yer’ değişkeni ile ‘yaş’ değişkeni arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Buna göre 18-25 yaş aralığında bulunan 72 katılımcının % 51,4’ü aile, % 15,3’ü diğer, % 12,5’i Kur’an kursu, 26-35 yaş aralığındaki 47 katılımcının % 48’9’ü aile, % 25,5’i diğer,

36-50 yaş aralığı 61 katılımcının % 49,2'si aile, % 18,0'ı diğer, % 16,4'ü Kur'an kursu, 51-59 yaş aralığı 16 katılımcının % 37,5'i okulu ilk sırada % 31,3'ü aileyi ikinci sırada işaretlemişken 60 ve üstü yaş aralığı katılımcıların % 33,3'ü aile, %33,3'ü diğer seçeneğini işaretlemiştir. Bu verilere göre, katılımcılar din eğitiminin alınacağı en uygun yer sorusuna cevap olarak % 48'ile aileyi, % 11,4 ile Kur'an kursunu ve % 6,4 ile okul ve kitaplar seçeneklerini tercih etmiştir. 18 ve 50 yaş aralığında aile başta olmak üzere, Kur'an kursu ve diğer seçeneği daha yüksek çıkmaktadır. 51-59 yaş grubunda ailenin en uygun din eğitimi ortamı olduğuna dair düşüncede daha önceki yaşlara göre bir düşüş tespit edilmiştir.

Anket metninde din eğitiminin alınacağı en uygun yer konusunda önceden belirlenmiş cevaplar dışında 'diğer' seçeneği kapsamında açık uçlu alan bırakılmış ve katılımcıların farklı düşünceleri alınmıştır. Katılımcılar diğer seçeneğini işaretleyip, bu alanda birden fazla kurum ve mekân belirtmişlerdir. Bu alandaki veriler ağırlıklı olarak aile ile seçeneklerdeki öteki kurumların birlikteliğine vurgu yapmaktadır. Bu durum din eğitiminin sadece bir kanaldan alınmasıyla yeterli olmayacağı, farklı kurumların sorumluluğunda bir bütünlük içinde sürdürülmesi gerektiğine dair bir bakış açısı şeklinde yorumlanabilir. Diğer seçeneğindeki cevaplar değerlendirildiğinde aile ile birlikte en çok tekrar eden kurum Kur'an kursu, kitap okumak ve akabinde okul gelmektedir.

Tablo 11: Din Eğitiminin Alınacağı En Uygun Yer Neresidir? İfadesinin Doğum Yeri Değişkenine Göre Dağılımı

Doğum Yeri	Köy		Kasaba		Şehir		Büyükşehir		Yurtdışı		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Aile	8	25,8	13	61,9	39	50,0	37	52,9	0	,00	97	48,0
Okul	5	16,1	3	14,3	3	3,8	2	2,9	0	,00	13	6,4
Kur'an Kursları	8	25,8	1	4,8	4	5,1	10	14,3	0	,00	23	11,4
Kitaplar	0	,00	1	4,8	4	5,1	8	11,4	0	,00	13	6,4
İHL	6	19,4	0	,00	1	1,3	0	,00	1	50,0	8	4,0
Medya	0	,00	1	4,8	0	,00	1	1,4	0	,00	2	1,0
Cemaat veya Tarikat	1	3,2	1	4,8	5	6,4	1	1,4	1	50,0	9	4,5
Diğer	3	9,7	1	4,8	22	28,2	11	15,7	0	,00	37	18,3
Toplam	31	100,0	21	100,0	78	100,0	70	100,0	2	100,0	202	100,0

P=,000<,05

Df=28

‘Sizce din eğitiminin alınacağı en uygun yer neresidir’ değişkenin ‘doğum yeri’ değişkenine göre dağılımını gösteren analizde, din eğitiminin alınacağı en uygun yer konusunda katılımcıların %48’i aile, %6,4’ü okul, %11,4’ü Kur’an kursu, %6,4’ü kitaplar, %4’ü İHL, %1’i medya, %4,5’i cemaat, 18,3’ü diğer seçeneğini işaretlemiştir. Analizin ki-kare testi sonucuna göre istatistiksel olarak; ‘din eğitiminin alınacağı en uygun yer neresidir’ ifadesi ile ‘doğum yeri’ değişkeni arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (p<,05). Ancak tablo 11’de yer alan hücrelerin %20’den fazlası 5’den küçük değer aldığı için ki-kare anlamlı çıkmasına rağmen, istatistiksel olarak bu değer kullanılması elverişli değildir.

Bu sonuçlara göre köyde doğan 31 katılımcının %25,8’er dilimlik kısmı aile ve Kur’an kursu, %19,4’ü İHL ve %16,1 okul, kasaba doğumlu 21 katılımcının %61,9’u aile ve %14,3’ü okul, şehir doğumlu 78 katılımcının %50’si aile %28,2’si diğer, büyükşehir doğumlu katılımcıların %52,9’u aile %15,7’si diğer ve %14,3’ü Kur’an kursu seçeneklerini işaretlemiştir. Bu verilere göre, %48 ile aile, %11,4 ile Kur’an kursu ve %6,4 ile okul ve kitaplar, din eğitiminin alınacağı en uygun yer sorusuna cevap olarak tercih edilmiştir. Aile seçeneğinin oranı şehirleşmeyle artmaktadır. Buna paralel olarak ailenin yanında diğer kurumların işbirliğinin gerekliliğine olan inanç, ‘diğer’ seçeneği ile vurgulanmaktadır. Köy doğumlu katılımcılarda Kur’an kursu, okul ve İHL ehemmiyet arz ederken şehirleşmeyle bu ehemmiyetin azaldığı görülmektedir.

Tablo 12: Seçmeli Din Derslerinin İçerik ve Uygulama Boyutlarıyla Yeterliliği
Değişkeninin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	İlkokul		Ortaokul		Lise		Ö. lisans		Lisans		L. üstü		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	3	60,0	0	,00	16	25,8	4	13,8	11	12,2	0	,00	34	16,8
Hayır	1	20,0	0	,00	19	30,6	18	62,1	47	52,2	5	41,7	90	44,6
Fikrim Yok	1	20,0	4	100,0	27	43,5	7	24,1	32	35,6	7	58,3	78	38,6
Toplam	5	100,0	4	100,0	62	100,0	29	100,0	90	100,0	12	100,0	202	100,0

P=,001<,05

Df=10

‘Seçmeli din derslerini içerik ve uygulama boyutları ile yeterli görüyor musunuz’ değişkeni ile ‘eğitim durumu’ değişkeni arasındaki analize göre, seçmeli din derslerini içerik ve uygulama boyutları ile yeterli görüyor musunuz sorusuna katılımcıların %16,8’i evet, %44,6’sı hayır ve %38,6’sı fikrim yok seçeneklerini işaretlemiştir. Ki-kare değeri $p<,05$ şartını sağladığı için istatistiksel olarak iki değişken arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

İlkokul mezunu 5 katılımcının %60’ı evet seçeneğini, %20’si hayır ve %20’si ise fikrim yok seçeneğini işaretlemiştir. Ortaokul mezunu olan 4 katılımcı %100 fikrim yok seçeneğini seçmiştir. Lise mezunu katılımcılar, fikrim yok seçeneğinde %43,5 oranında bulunmaktadır. Akabinde %30,6 ile hayır seçeneği gelmektedir. Lisansüstü mezunu katılımcılar %62,1 hayır seçeneğini seçmişlerdir. Örneklemin %44,6 ile sayısı en yüksek grup olan lisan mezunları %52,2 ile hayır seçeneğini işaretlemiştir. Ön lisans mezunlarında evet seçeneği yokken %58,3 ile fikrim yok %41,7 ile hayır seçeneğini işaretlemiştir. Bu verilere göre, eğitim düzeyi yükseldikçe seçmeli din derslerinin içerik ve uygulama boyutları ile yeterliliği sorusuna verilen evet cevaplarının oranı düşmekte hayır ve fikrim yok seçeneklerinin oranı ise artmaktadır.

Tablo 13: Dini Düşünce ve Yaşantıda En Etkili Unsur Değişkeninin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	İlkokul		Ortaokul		Lise		Ö. lisans		Lisans		L. üstü		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Aile	3	60,0	2	50,0	47	75,8	19	65,5	53	58,9	11	91,7	135	66,8
Komşular	1	20,0	0	,00	0	,00	0	,00	0	,00	0	,00	1	,50
Öğretmen	0	,00	0	,00	0	,00	1	3,4	3	3,3	0	,00	4	2,0
İmam	0	,00	0	,00	1	1,6	0	,00	0	,00	0	,00	1	,5
Arkadaş	0	,00	1	25,0	2	3,2	0	,00	2	2,2	0	,00	5	2,5
Cemaat Liderim	1	20,0	0	,00	2	3,2	0	,00	4	4,4	1	8,3	8	4,0
Diğer	0	,00	1	25,0	10	16,1	9	31,0	28	31,1	0	,00	48	23,8
Toplam	5	100,0	4	100,0	62	100,0	29	100,0	90	100,0	12	100,0	202	100,0

P=,000< ,05

Df=30

‘Dini düşünce ve yaşantınızda en etkili unsur nedir’ değişkeninin ‘eğitim durumu’ değişkenine göre dağılımını gösteren sonuçlara bakıldığında %66,8 ile aile, %23,8 ile diğer seçeneği %4 ile cemaat lideri ve %2,5 ile arkadaş seçeneği gelmektedir. İstatistiksel olarak iki değişken arasında $p<,05$ şartını sağladığı için anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Ancak tablo 13’de yer alan hücrelerin %20’den fazlası 5’den küçük değer aldığı için ki-kare anlamlı çıkmasına rağmen, istatistiksel olarak bu değer kullanılması elverişli değildir. Bu verilere göre; aile seçeneği tüm eğitim düzeylerinde önem arz etmektedir. İlkokul ve ortaokul mezunu katılımcılarda %50 ve üzeri bir oranda bulunmaktayken eğitim düzeyi arttıkça aile seçeneğinin oranında artış gözlenmektedir. Ayrıca ilkokul ve ortaokul mezunu katılımcılarda diğer seçeneğinin oranı düşük iken eğitim düzeyinin artışıyla birlikte diğer seçeneğinde de artış gözlenmektedir.

Anket metninde katılımcılara dini düşünce ve yaşantıda en etkili unsur değişkeninde önceden belirlenmiş cevaplarla beraber ‘diğer’ seçeneği kapsamında açık uçlu cevap alanı ayrılmıştır. Diğer seçeneğindeki açık uçlu cevaplar değerlendirildiğinde bunları dört başlık altında toplamak mümkündür. 15 katılımcıyla, aile ile birlikte seçeneklerdeki diğer kurumların birlikteliğine vurgu yapan ‘aile artı başka kurumlar’, yine 15 katılımcıyla ‘kendini merkeze alan cevaplar’, 9 katılımcıyla ‘Kur’an ve sünnet’, 9 katılımcıyla ise ‘kitap ve internet’ şeklindedir. Aile artı başka kurumlar şeklinde adlandırılan ilk kategoride ailenin beraberliğinde başka kurumların varlığının gerekliliğine işaret

edilmektedir. Bu kurumlardan en çok tekrar eden; arkadaş, öğretmen şeklindedir. Ailenin dini düşünce ve davranışların ortaya çıkmasında ve gelişmesinde önemli bir unsur olduğu belirtilmekle birlikte sosyo-kültürel çevre faktörüne de atıf yapılıyor olarak anlamlandırılabilir. Verilerle bu konuda yapılan çalışmaların sonuçları benzerlik göstermektedir (Atalay, 2005: 234; Bayyığıt, 2011: 100; Batar, 2012: 143).

Diğer seçeneğinin ikinci kategorisinde 15 katılımcı ile ‘kendini merkeze alan cevaplar’ verilmiştir. Kendini merkeze alma; bireyin kendi zihni gelişimi ve yeteneği ölçüsünde sosyo-kültürel etmenlerden sağladığı bilgi ve deneyimlerini işleyerek dini kimliğini oluşturmastır (Bayyığıt, 2011: 98). İnanma ya da inanmama konusunda karar verirken belirli bir kurumsal dini referans almayıp kendi iç saiklerinden gelen maneviyat anlayışıyla yönelmesi şeklinde de yorumlanabilmektedir.

Diğer seçeneğinde, dini kaynak olan Kur’an-sünnet ayrıca çağımızda bilgi iletişim ağı olan internet ve bununla birlikte kitaplar katılımcılar tarafından, dini düşünce ve yaşantıda etkili olan unsurlar olarak görülmektedir.

Tablo 14: Din Eğitiminin En Etkili Düzeyde Alındığı Yer Neresidir? İfadesinin Lise Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Lise Türü	Lise		Anadolu Lisesi		Fen Lisesi		İHL		Meslek Lisesi		Özel Lise		Diğer		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Aile	38	58,5	18	47,4	1	25,0	7	30,4	19	41,3	2	100,0	5	33,3	90	46,6
Kur'an Kursu	10	15,4	5	13,2	1	25,0	6	26,1	13	28,3	0	,00	6	40,0	41	21,2
Cami	3	4,6	2	5,3	1	25,0	0	,00	8	17,4	0	,00	1	6,7	15	7,8
İHL	0	,00	1	2,6	0	,00	8	34,8	0	,00	0	,00	1	6,7	10	5,2
Okul	3	4,6	5	13,2	0	,00	0	,00	3	6,5	0	,00	1	6,7	12	6,2
Cemaat veya Tarikat	5	7,7	2	5,3	0	,00	2	8,7	3	6,5	0	,00	0	,00	12	6,2
Din eğitimi almadım.	6	9,2	5	13,2	1	25,0	0	,00	0	,00	0	,00	1	6,7	13	6,7
Toplam	65	100,0	38	100,0	4	100,0	23	100,0	46	100,0	2	100,0	15	100,0	193	100,0

P=,000< ,05

Df=36

‘Din eğitimini en etkili düzeyde aldığınız yer neresidir’ değişkeninin ‘lise türü’ değişkenine göre dağılımını gösteren analiz sonuçlarına bakıldığında 9 kişi lise mezuniyetinin altında olduğundan bu soruya 193 katılımcının cevap verdiği görülmektedir. Bu tablodaki verilere göre, katılımcıların %46,6’sı aile, %21,2’si Kur’an kursu, %7,8’i cami, %6,7’si din eğitimi almadım, %6,2’lik oranda okul ve cemaat, %5,2’si İHL seçeneklerini işaretlemişlerdir. Ki-kare değeri olan p değeri, $0,00 < 0,05$ olup $p < 0,05$ şartını sağladığından istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak tablo 14’de yer alan hücrelerin %20’den fazlası 5’den küçük değer aldığı için ki-kare anlamlı çıkmasına rağmen, istatistiksel olarak bu değer kullanılması elverişli değildir. Buna göre lise mezunu 65 katılımcının %58,5’i aile ve %15,4’ü Kur’an kursu, anadolu lisesi mezunu 38 katılımcının %47,4’ü aile, fen lisesi mezunu 4 katılımcının %25’lik oranla aile, Kur’an kursu ve cami, İHL mezunu 23 katılımcının %34,8’i İHL %30,4’ü aile ve %26,1’i Kur’an kursu, meslek lisesi mezunu 46 katılımcının %41,3’ü aile %28,3’ü Kur’an kursu, diğer okul çeşidi aralığı 15 katılımcının %40’ı Kur’an kursu ve %33,3’ü aile seçeneğini işaretlemiştir.

Tablo 14’deki verilere genel olarak bakıldığında aile %50 yakın bir orandadır. Akabinde %21,2 ile Kur’an kursu gelmektedir. Aile ve Kur’an kursu haricindeki cami, İHL, okul, cemaat veya tarikat ve din eğitimi almadım seçenekleri birbirine yakın oranda görülmektedir. İHL mezunu katılımcıların, din eğitimini en etkili düzeyde aldığınız yer değişkenine verdikleri cevapların oranları birbirine yakınlık göstermekle birlikte cevaplarda birinci sırada İHL, ikinci sırada aile, üçüncü sırada ise Kur’an kursu yer almaktadır. Din eğitiminin alındığı kaynaklardan biri olarak gösterilen İHL seçeneği, kendi mezunları tarafından tercih edilmiş ve İHL seçeneğinin oranında artış gözlenmiştir. Bununla birlikte İHL mezunlarınca aile ve Kur’an kursu seçeneğinin de İHL seçeneğine yakın oranlarda olması, dikkat çekicidir.

Örgün eğitimde verilen DKAB dersi, katılımcıların %6,2 tarafından din eğitimi aracı olarak değerlendirilirken %6,7 tarafından ise lise mezunu olmalarına rağmen din eğitimi almadım seçeneğini işaretleyerek din eğitimi kaynağı olarak algılanmamıştır.

Lise ve anadolu lisesi mezunları tarafından din eğitiminin en etkili düzeyde alındığı yer olarak %60 yaklaşan bir oranlarda aile sıklığı seçilirken İHL ve meslek lisesi mezunlarında bu oran düşmekte yanı sıra Kur’an kursu, cami ve İHL sıklıkları da işaretlenmektedir.

Tablo 15: Din Eğitiminin Alınacağı En Uygun Yer Neresidir? Değişkeninin Lise Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Lise Türü	Lise		A. lisesi		F. lisesi		İHL		M. lisesi		Ö. lise		Diğer		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Aile	34	52,3	19	50,0	1	25,0	10	43,5	19	41,3	2	100,0	9	60,0	94	48,7
Okul	4	6,2	2	5,3	0	,00	1	4,3	5	10,9	0	,00	0	,00	12	6,2
Kur'an Kursu	7	10,8	0	,00	1	25,0	2	8,7	10	21,7	0	,00	1	6,6	21	10,9
Kitap	4	6,2	6	15,8	0	,00	1	4,3	2	4,3	0	,00	0	,00	13	6,7
İHL	1	1,5	0	,00	0	,00	5	21,7	2	4,3	0	,00	0	,00	8	4,1
Medya	0	,00	1	2,6	0	,00	0	,00	0	,00	0	,00	0	,00	1	0,5
Cemaat veya Tarikat	3	4,6	1	2,6	0	,00	3	13,0	0	,00	0	,00	1	6,7	8	4,1
Diğer	12	18,5	9	23,7	2	50,0	1	4,3	8	17,4	0	,00	4	26,7	36	18,7
Toplam	65	100,0	38	100,0	4	100,0	23	100,0	46	100,0	2	100,0	15	100,0	193	100,0

P=,030<,05

Df=42

Tablo 15’de ‘Sizce din eğitiminin alınacağı en uygun yer neresidir’ değişkeni ile ‘mezun olunan lise türü’ değişkeni arasındaki analiz verilmektedir. 9 kişi lise mezuniyetinin altında olduğundan bu soruya 193 katılımcı cevap vermiştir. Katılımcıların % 48,7’si aile, %18,7’si diğer, %10,9’u Kur’an kursu, %6,7’si kitaplar, %6,2’si okul, %4,1’i İHL ve cemaat seçeneklerini işaretlemişlerdir. Ki-kare değeri olan p değerine bakıldığında $p<,05$ şartını sağladığından istatistiksel olarak, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak tablo 15’de yer alan hücrelerin %20’den fazlası 5’den küçük değer aldığı için ki-kare anlamlı çıkmasına rağmen, istatistiksel olarak bu değer kullanılması elverişli değildir.

Sonuçlara göre 65 lise mezunu katılımcı %52,3 aile ve %18,5 diğer, 38 anadolu lisesi mezunu katılımcı %50 aile ve %23,7 diğer, 23 İHL mezunu katılımcı %43,5 aile ve %21,7 İHL, 46 meslek lisesi mezunu katılımcı %41,3 aile %21,7 Kur’an kursu, 15 diğer lise türü mezunu katılımcı %60 aile ve %26,7 ile diğer seçeneğini işaretlemiştir. Bu sonuçlara göre din eğitiminin alınacağı en uygun yer değişkeni ile lise türü değişkeni arasındaki analizde aile birinci ve diğer seçeneği ikinci derecede gelmektedir. Meslek lisesi ve İHL mezunları aile şıkkı başat olmak üzere Kur’an kursu, İHL, cemaat, okul ve diğer şıklarını işaretleyerek yaygın veya örgün diğer din eğitimi kurumlarına da vurgu yapmıştır. Lise ve anadolu lisesi mezunları ise daha yalın bir cevaplama yöntemi tercih ederek aile ve

aile ile seçeneklerdeki öteki kurumların birlikteliğine vurgu yapan ‘diğer’ seçeneğinde yoğunlaşmıştır. ‘Aile artı başka kurumlar’ ve ‘sınıflanamayan’ şeklinde kategorize edilen ‘diğer’ seçeneğiyle katılımcı, din eğitiminin alınacağı en uygun yer değişkeninin yalnız tek bir kanal ile sağlanamayacağını bunun bir bütünlük içinde olması gerektiğini yüksek bir oranla belirtmektedir. Lise ve anadolu lisesi mezunları yaklaşık %50 oranında aileye vurgu yaparken İHL ve meslek lisesi mezunlarında bu oran %40 civarına düşmekte ve Kur’an kursu ve İHL seçeneğinin oranında artışın olduğu gözlenmektedir.

Tablo 16: İbadetlerinizi Gereği Gibi Yerine Getirebilmek İçin Sahip Olduğunuz Bilgi Düzeyinizi Nasıl Buluyorsunuz Değişkeninin Gelir Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Gelir Durumu	Çok iyi		İyi		Orta		Düşük		Çok düşük		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
İyi	0	,00	1	1,4	3	2,6	0	,00	0	,00	4	2,0
Orta	0	,00	9	12,7	21	17,9	4	57,1	0	,00	34	16,8
Zayıf	1	33,3	30	42,3	72	61,5	2	28,6	3	75,00	108	53,5
Hiç	2	66,7	31	43,7	21	17,9	1	14,3	1	25,00	56	27,7
Toplam	3	100,0	71	100,0	117	100,0	7	100,0	4	100,0	202	100,0

P=,009<,05

Df=12

Tablo 16’da ‘İbadetlerinizi gereği gibi yerine getirebilmek için sahip olduğunuz bilgi düzeyini nasıl buluyorsunuz’ değişkeni ile ‘gelir durumu’ değişkeni arasındaki analiz verilmektedir. Katılımcıların %2’si bilgi düzeylerini iyi, %16,8’i orta, %53,5’i zayıf, %27,7’si hiç şeklinde değerlendirmiştir. Ki-kare değeri olan p değerine bakıldığında $p<,05$ şartını sağladığından istatistiksel olarak, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak tablo 16’de yer alan hücrelerin %20’den fazlası 5’den küçük değer aldığı için ki-kare anlamlı çıkmasına rağmen, istatistiksel olarak bu değer kullanılması elverişli değildir. Bu verilere göre; gelir durumu çok iyi olan 3 katılımcının %66,7’si bilgi düzeyini hiç, %33’ü zayıf, gelir durumu iyi olan 71 katılımcının %43,7’si bilgi düzeyini hiç, %42,3’ü zayıf olarak değerlendirmiştir. Ayrıca gelir durumu orta olan 117 katılımcının %61,5’i bilgi düzeyini zayıf, %17,9’luk dilimle bilgi düzeylerinin hiç ve orta, gelir durumu düşük olan 7 katılımcının %57’1’i bilgi düzeyini orta, %28,6’sı zayıf ve gelir durumu çok düşük 4 katılımcının %75’i bilgi düzeyini zayıf olarak

nitelendirmiştir. Buradan çıkan sonuca göre gelir durumu düştükçe ibadetler için gerekli bilgi düzeyinin değerlendirilmesinde olumlu yönde bir artış, hiç seçeneğinde ise düşüş tespit edilmiştir.

Tablo 17: Dini Düşünce ve Yaşantıda En Etkili Unsur Değişkeninin Gelir Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Gelir Durumu	Çok iyi		İyi		Orta		Düşük		Ç. düşük		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ailem	2	66,7	50	70,4	77	65,8	4	57,1	2	50,0	135	66,8
Komşularım	0	,00	0	,00	0	,00	0	,00	1	25,0	1	,5
Öğretmenim	0	,00	0	,00	4	3,4	0	,00	0	,00	4	2,0
İmam	0	,00	0	,00	1	,9	0	,00	0	,00	1	,5
Arkadaşlarım	0	,00	1	1,4	4	3,4	0	,00	0	,00	5	2,5
Cemaat Liderim	0	,00	3	4,2	5	4,3	0	,00	0	,00	8	4,0
Diğer	1	33,3	17	23,9	26	22,2	3	42,9	1	25,0	48	23,8
Toplam	3	100,0	71	100,0	117	100,0	7	100,0	4	100,0	202	100,0

P=,000<,05

Df=24

Tablo 17’de ‘Dini düşünce ve yaşantınızda en etkili unsur nedir ?’ değişkeninin ‘gelir durumu’ değişkenine göre dağılımını gösteren ki-kare testi sonuçları verilmektedir. Katılımcıların %66,8’i aile, %23,8’i diğer seçeneği, %4’ü cemaat liderim ve %2,5’i arkadaş seçeneklerini işaretlemiştir. Ki-kare değeri olan p değerine bakıldığında $p<,05$ şartını sağladığından istatistiksel olarak; iki değişken arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak tablo 17’da yer alan hücrelerin %20’den fazlası 5’den küçük değer aldığı için ki-kare anlamlı çıkmasına rağmen, istatistiksel olarak bu değer kullanılması elverişli değildir. Buna göre gelir durumu iyi 71 katılımcının %70,4’ü aile ve %23,9 diğer, gelir durumu orta olan 117 katılımcının %65,8’i aile %22,2’si diğer, gelir durumu düşük olan 7 katılımcının %57,1’i aile ve %42,9’u diğer seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Bu verilere göre; dini düşünce ve yaşantıda en etkili unsur olarak aile, diğer seçeneklere göre yüksek çıkmaktadır. Dini düşünce ve yaşantınızda en etkili unsur nedir sorusuna aile seçeneğini işaretleyen % 66,8 katılımcıya gelir durumu açısından bakıldığında ise gelir durumu iyi olandan çok düşük olana doğru azalma şeklinde bir farklılık bulunmaktadır. Katılımcıların gelir durumu dikkate alındığında gelir durumunu çok iyi, iyi ve orta

tanımlayanlar aileye daha çok vurgu yaparken bu oran gelir durumunu düşük ve çok düşük olarak belirtenlerde daha düşük kalmıştır.

3.3. Dindarlık Düzeyi İle Demografik Değişkenler Arasındaki İlişki

Tablo 18: Dindarlık Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		f	$\bar{X}$	ss	U	z	p
Cinsiyet	Kadın	142	3,6	0,49	3460	-1,602	0,109
	Erkek	57	3,48	0,56			

Dindarlık düzeyinin cinsiyet değişkenine göre arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda dindarlık düzeyinin cinsiyet dağılımına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (U=3460, z=-1,602, p=0,109).

Tablo 19: Dindarlık Düzeyinin Yaş Grupları Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		f	$\bar{X}$	ss	χ^2	sd	p
Yaş Grupları	18-25	71	3,59	0,47	4,312	4	0,365
	26-35	46	3,40	0,70			
	36-50	61	3,64	0,40			
	51-59	15	3,64	0,39			
	60+	6	3,59	0,33			

Dindarlık düzeyinin yaş grupları değişkenine göre, farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda dindarlık düzeyinin yaş grupları değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($\chi^2_4=4,312$, p=0,365).

Tablo 20: Dindarlık Düzeyinin Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		f	$\bar{X}$	ss	χ^2	sd	p
Medeni Durum	Evli	78	3,6	0,48	4,092	3	0,252
	Bekâr	111	3,56	0,53			
	Boşanmış	9	3,36	0,56			
	Eşi vefat etmiş	1	3,1	.			

Dindarlık düzeyinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda dindarlık

düzeyinin medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($\chi^2_3=4,092$, $p=0,252$).

Tablo 21: Dindarlık Düzeyinin Doğum Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		f	$\bar{X}$	ss	χ^2	sd	p
Doğum Yeri	Köy	31	3,72	0,31	8,256	4	0,083
	Kasaba	19	3,47	0,36			
	Şehir	78	3,55	0,52			
	Büyükşehir	69	3,54	0,60			
	Yurtdışı	2	3,55	0,42			

Dindarlık düzeyinin doğum yeri değişkenine göre anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda dindarlık düzeyinin doğum yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($\chi^2_4=8,256$, $p=0,083$).

Tablo 22: Dindarlık Düzeyinin İkamet Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		f	$\bar{X}$	ss	χ^2	sd	p
İkamet Yeri	Avcılar	24	3,32	0,73	15,28	8	0,054
	Bakırköy	16	3,36	0,78			
	Başakşehir	20	3,66	0,30			
	Kadıköy	17	3,63	0,38			
	Ümraniye	27	3,62	0,57			
	Üsküdar	25	3,66	0,41			
	Beylikdüzü	25	3,59	0,33			
	Silivri	22	3,43	0,53			
	Yakuplu	23	3,76	0,24			

Dindarlık düzeyinin ikamet yeri değişkenine göre arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda dindarlık düzeyinin İkamet yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($\chi^2_8=15,28$, $p=0,054$).

Tablo 23: Dindarlık Düzeyinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		f	$\bar{X}$	ss	χ^2	sd	p
Eğitim Durumu	İlkokul	5	3,66	0,29	8,15	5	0,148
	Ortaokul	4	3,45	0,34			
	Lise	61	3,64	0,36			
	Ön Lisans	27	3,75	0,27			
	Lisans	90	3,48	0,61			
	Lisansüstü	12	3,44	0,76			

Dindarlık düzeyinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda dindarlık düzeyinin eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($\chi^2_5=8,15$, $p=0,148$).

Tablo 24: Dindarlık Düzeyinin Lise Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		f	$\bar{X}$	ss	χ^2	sd	p
Lise Türü	Lise	64	3,56	0,51	4,545	6	0,603
	Anadolu Lisesi	37	3,42	00,61			
	Fen Lisesi	4	3,59	0,41			
	İHL	23	3,72	0,20			
	Meslek Lisesi	45	3,64	0,35			
	Özel Lise	2	3,63	0,46			
	Diğer	15	3,47	0,92			

Dindarlık düzeyinin lise türü değişkenine göre anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analiz bu sonucunda dindarlık düzeyinin lise türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($\chi^2_6=4,545$, $p=0,603$).

Tablo 25: Dindarlık Düzeyinin Gelir Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		f	$\bar{X}$	ss	χ^2	sd	p
Gelir Durumu	Çok iyi	3	3,40	0,26	4,352	4	0,360
	İyi	70	3,61	0,44			
	Orta	116	3,55	0,56			
	Düşük	6	3,42	0,41			
	Çok düşük	4	3,70	0,22			

Dindarlık düzeyinin gelir durumu değişkenine göre anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda dindarlık düzeyinin gelir durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($\chi^2_4=4,352$, $p=0,360$).

3.4. Dindarlık Düzeyi ve Din Eğitimi Kaynakları Arasındaki İlişki

Tablo 26: Dindarlık Düzeyinin Öznel Dindarlık Algısına Göre Karşılaştırılması

		f	$\bar{X}$	ss	χ^2	sd	p
Kendinizi Dindarlık Bakımından Nasıl Değerlendiriyorsunuz ?	Dindar Değilim	13	2,26	0,94	53,712	3	0,000
	Biraz Dindarım	64	3,46	0,38			
	Dindarım	116	3,74	0,24			
	Çok Dindarım	9	3,82	0,34			

Dindarlık düzeyinin öznel dindarlık algısına göre, anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Yapılan bu analiz neticesinde dindarlık düzeyinin öznel dindarlık algısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. ($\chi^2_3=53,712$, $p=0,000$) Anlamlı farklılığı test etmek amacıyla Bonferroni düzeltilmeli Dunn çoklu karşılaştırılması testi yapılmıştır.

Tablo 27: Dindarlık Düzeyinin Öznel Dindarlık Algısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin İkili Karşılaştırmalar

	p
Dindar Değilim-Biraz Dindarım	0,013
Dindar Değilim-Dindarım	0,000
Dindar Değilim-Çok Dindarım	0,000
Biraz Dindarım-Dindarım	0,000
Biraz Dindarım-Çok Dindarım	0,001
Dindarım-Çok Dindarım	0,643

Yapılan bu ikili karşılaştırmalar neticesinde biraz dindar olanların ($\bar{X}=3,46$), dindar olmayanlara ($\bar{X}=2,26$, $p=0,013$) göre dindarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dindar olanların ($\bar{X}=3,74$), biraz dindar olanlara ($\bar{X}=3,46$, $p=0,000$) ve dindar olanların ($\bar{X}=3,74$) dindar olmayanlara ($\bar{X}=2,26$, $p=0,000$) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca çok dindar olanların ($\bar{X}=3,82$), biraz dindar olanlara ($\bar{X}$

3,46, $p=0,001$) ve çok dindar olanların ($\bar{X}=3,82$) dindar olmayanlara ($\bar{X}=2,26$, $p=0,000$) göre daha yüksek dindarlık düzeyine sahip olduğu saptanmıştır. Dindarım ve çok dindarım ikili karşılaştırmasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır ($p>0,05$).

Tablo 28: Dindarlık Düzeyinin, İbadetleri Yerine Getirmek İçin Mevcut Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		f	$\bar{X}$	ss	χ^2	sd	p
İbadetleriniz	Hiç	4	1,83	0,90			
İçin Bilgi	Zayıf	32	3,52	0,39			
Düzeyinizi	Orta	108	3,62	0,40	14,895	3	0,002
Nasıl	İyi	55	3,61	0,52			
Buluyorsunuz							

Dindarlık düzeylerinin, ibadetleri yerine getirmek için sahip olunan bilgi düzeyine göre karşılaştırılmasında anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Yapılan bu analiz neticesinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($\chi^2_3=14,895$, $p=0,002$). Anlamlı farklılığı test etmek amacıyla Bonferroni düzeltmeli Dunn çoklu karşılaştırılması testi uygulanmıştır.

Tablo 29: Dindarlık Düzeyinin, İbadetleri Yerine Getirmek İçin Mevcut Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin İkili Karşılaştırmalar

	p
Hiç-Zayıf	0,076
Hiç-Orta	0,009
Hiç-İyi	0,003
Zayıf-Orta	0,809
Zayıf-İyi	0,195
Orta-İyi	1,000

Yapılan bu ikili karşılaştırmalar neticesinde sahip olduğu ibadet bilgisi iyi olanların ($\bar{X}=3,61$), ibadet bilgisi hiç olmayanlara ($\bar{X}=1,83$, $p=0,003$) göre dindarlık düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. İkinci olarak, yapılan ikili karşılaştırmalar neticesinde sahip olduğu ibadet bilgisi orta olanların ($\bar{X}=3,62$), ibadet bilgisi hiç olmayanlara ($\bar{X}=1,83$, $p=0,009$) göre dindarlık düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bunların dışındaki karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılık saptanamamıştır ($p>0,05$).

Tablo 30: Dindarlık Düzeyinin Din Eğitiminin En Etkili Alındığı Yer Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		f	$\bar{X}$	ss	χ^2	sd	p
Din Eğitimi En Etkili Düzeyde Aldığınız Yer Neresidir ?	Aile	92	3,58	0,43			
	Kur'an Kursu	43	3,71	0,27			
	Cami	15	3,69	0,35			
	İmam Hatip Lisesi	10	3,70	0,23	21,823	6	0,001
	Okul	11	3,03	0,89			
	Cemaat veya Tarikat	12	3,82	0,11			
	Din Eğitimi Almadım	16	3,08	0,90			

Dindarlık düzeyinin din eğitimi en etkili düzeyde aldığınız yer değişkenine göre arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda dindarlık düzeyinin din eğitimi alınan yere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($\chi^2_6=21,823$, $p=0,001$). Anlamlı farklılığı test etmek amacıyla Bonferroni düzeltilmeli Dunn çoklu karşılaştırılması testi yapılmıştır.

Tablo 31: Dindarlık Düzeyinin Din Eğitimi En Etkili Alındığı Yer Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin İkili Karşılaştırmalar

	p
Okul-Din eğitimi almadım.	1,000
Okul-Aile (anne, baba, aile büyükleri)	0,431
Okul-İmam Hatip Lisesi	0,883
Okul-Kur'an Kursu	0,064
Okul-Cami	0,132
Okul-Cemaat veya Tarikat	0,041
Din eğitimi almadım.-Aile (anne, baba, aile büyükleri)	0,263
Din eğitimi almadım.-İmam Hatip Lisesi	0,851
Din eğitimi almadım.-Kur'an Kursu	0,028
Din eğitimi almadım.-Cami	0,094
Din eğitimi almadım.-Cemaat veya Tarikat	0,027
Aile (anne, baba, aile büyükleri)-İmam Hatip Lisesi	1,000
Aile (anne, baba, aile büyükleri)-Kur'an Kursu	1,000
Aile (anne, baba, aile büyükleri)-Cami	1,000
Aile (anne, baba, aile büyükleri)-Cemaat veya Tarikat	1,000
İmam Hatip Lisesi-Kur'an Kursu	1,000
İmam Hatip Lisesi-Cami	1,000
İmam Hatip Lisesi-Cemaat veya Tarikat	1,000
Kur'an Kursu-Cami	1,000
Kur'an Kursu-Cemaat veya Tarikat	1,000
Cami-Cemaat veya Tarikat	1,000

Yapılan bu ikili karşılaştırmalar sonucunda din eğitimi cemaat veya tarikatlarda alanların ($\bar{X} = 3,82$), okulda alanlara ($\bar{X} = 3,03$, $p=0,041$) ve din eğitimi cemaat veya tarikatlarda alanların ($\bar{X} = 3,82$) din eğitimi almayanlara ($\bar{X} = 3,08$, $p=0,027$) göre dindarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda din eğitimi Kur'an kursunda alanların ($\bar{X} = 3,71$), din eğitimi almayanlara ($\bar{X} = 3,08$, $p=0,028$) göre dindarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunların dışındaki karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Tablo 32: Dindarlık Düzeyinin Din Eğitiminin Alınacağı En Uygun Yer Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		f	$\bar{X}$	ss	χ^2	sd	p
Sizce Din Eğitiminin Alınacağı En Uygun Yer Neresidir ?	Aile	95	3,57	0,40	15,755	7	0,027
	Okul	12	3,54	0,43			
	Kur'an Kursları	23	3,77	0,24			
	Kitaplar	13	3,44	0,58			
	İmam Hatip Liseleri	8	3,74	0,28			
	Medya	2	3,80	0,14			
	Cemaat veya Tarikat	9	3,87	0,16			
	Diğer	37	3,36	0,82			

Dindarlık düzeyi ile din eğitiminin alınacağı en uygun yer değişkenine göre anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda dindarlık düzeyinin din eğitiminin alınacağı en uygun yer değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($\chi^2_{7}=15,755$, $p=0,027$). Anlamlı farklılığı test etmek amacıyla Bonferroni düzeltmeli Dunn çoklu karşılaştırılması testi yapılmıştır.

**Tablo 33: Dindarlık Düzeyinin Din Eğitiminin Alınacağı En Uygun Yer
Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin İkili Karşılaştırmalar**

	p
Kitaplar-Diğer	1,000
Kitaplar-Aile (anne, baba, aile büyükleri)	1,000
Kitaplar-Okul	1,000
Kitaplar-İmam Hatip Liseleri	1,000
Kitaplar-Kur'an Kursları	1,000
Kitaplar-Medya	1,000
Kitaplar-Cemaat veya tarikat	0,238
Diğer-Aile (anne, baba, aile büyükleri)	1,000
Diğer-Okul	1,000
Diğer-İmam Hatip Liseleri	1,000
Diğer-Kur'an Kursları	0,816
Diğer-Medya	1,000
Diğer-Cemaat veya tarikat	0,197
Aile (anne, baba, aile büyükleri)-Okul	1,000
Aile (anne, baba, aile büyükleri)-İmam Hatip Liseleri	1,000
Aile (anne, baba, aile büyükleri)-Kur'an Kursları	0,530
Aile (anne, baba, aile büyükleri)-Medya	1,000
Aile (anne, baba, aile büyükleri)-Cemaat veya tarikat	0,154
Okul-İmam Hatip Liseleri	1,000
Okul-Kur'an Kursları	1,000
Okul-Medya	1,000
Okul-Cemaat veya tarikat	1,000
İmam Hatip Liseleri-Kur'an Kursları	1,000
İmam Hatip Liseleri-Medya	1,000
İmam Hatip Liseleri-Cemaat veya tarikat	1,000
Kur'an Kursları-Medya	1,000
Kur'an Kursları-Cemaat veya tarikat	1,000
Medya-Cemaat veya tarikat	1,000

Yapılan ikili karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 34: Dindarlık Düzeyinin Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinin Yeterliliği Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		f	$\bar{X}$	ss	χ^2	sd	p
Dini Bilgiler Açısından DKAB Dersi Yeterlidir. Katılıyorsunuz?	Hiç Katılmıyorum	44	3,54	0,50	2,983	4	0,561
	Pek Katılmıyorum	69	3,60	0,55			
	Kararsızım	39	3,62	0,30			
	Oldukça Katılıyorum	19	3,62	0,44			
	Tamamen Katılıyorum	28	3,41	0,68			

Dindarlık düzeyinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin yeterliliği değişkeni ile arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda dindarlık düzeyinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin yeterliliğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($\chi^2_4=2,983$, $p=0,561$).

Tablo 35: Dindarlık Düzeyinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Zorunlu Verilmelidir Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Sizce Devlet Okullarında Zorunlu DKAB Dersi Verilmelidir ?		f	$\bar{X}$	ss	χ^2	sd	p
	Evet	132	3,73	0,26	37,038	2	0,000
	Hayır	49	3,16	0,78			
	Fikrim yok	18	3,46	0,31			

Dindarlık düzeyinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin devlet okullarında zorunlu verilmesi değişkenine göre arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($\chi^2_2=37,038$, $p=0,000$). Anlamlı farklılığı test etmek amacıyla Bonferroni düzeltilmeli Dunn çoklu karşılaştırılması testi yapılmıştır.

Tablo 36: Dindarlık Düzeyinin Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Zorunlu Verilmelidir Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin İkili Karşılaştırmalar

	p
Hayır-Fikrim yok	1,000
Hayır-Evet	0,000
Fikrim yok-Evet	0,002

Yapılan bu ikili karşılaştırmalar sonucunda dersin zorunlu olmasına evet diyenlerin ($\bar{X}$ =3,73) hayır diyenlere ($\bar{X}$ =3,16, p=0,000) göre dindarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalar sonucunda dersin zorunlu olmasına evet diyenlerin ($\bar{X}$ =3,73) fikrim yok diyenlere ($\bar{X}$ =3,46, p=0,002) göre dindarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dersin zorunlu olmasına hayır diyenler ile fikrim yok diyenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (p>0,05).

Tablo 37: Dindarlık Düzeyinin Devlet Okullarında Seçmeli Din Dersinin Varlığı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		f	$\bar{X}$	ss	χ^2	sd	p
Devlet Okullarında Seçmeli Din Dersi Verilmesini Nasıl Değerlendiriyorsunuz	Hiç Katılmıyorum	12	2,86	0,86	46,329	4	0,000
	Pek Katılmıyorum	17	2,94	0,92			
	Kararsızım	24	3,47	0,40			
	Oldukça Katılıyorum	45	3,58	0,31			
	Tamamen Katılıyorum	101	3,77	0,22			

Dindarlık düzeyinin, devlet okullarında seçmeli din dersinin varlığı değişkenine göre karşılaştırılmasında, anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda dindarlık düzeyinin, devlet okullarında seçmeli din dersinin varlığı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($\chi^2_4=46,329$, p=0,000). Anlamlı farklılığı test etmek amacıyla Bonferroni düzeltmeli Dunn çoklu karşılaştırılması testi yapılmıştır.

Tablo 38: Dindarlık Düzeyinin Devlet Okullarında Seçmeli Din Dersinin Varlığı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin İkili Karşılaştırmalar

	p
Hiç Katılmıyorum-Pek Katılmıyorum	1,000
Hiç Katılmıyorum-Kararsızım	1,000
Hiç Katılmıyorum-Oldukça Katılıyorum	0,135
Hiç Katılmıyorum-Tamamen Katılıyorum	0,000
Pek Katılmıyorum-Kararsızım	1,000
Pek Katılmıyorum-Oldukça Katılıyorum	0,272
Pek Katılmıyorum-Tamamen Katılıyorum	0,000
Kararsızım-Oldukça Katılıyorum	1,000
Kararsızım-Tamamen Katılıyorum	0,002
Oldukça Katılıyorum-Tamamen Katılıyorum	0,009

Yapılan bu ikili karşılaştırmalar sonucunda seçmeli din dersi verilmesine tamamen katılıyorum diyenlerin ($\bar{X}$ =3,77) hiç katılmıyorum ($\bar{X}$ =2,86 p=0,000) diyenlere, tamamen katılıyorum diyenlerin ($\bar{X}$ =3,77) pek katılmıyorum ($\bar{X}$ =2,94, p=0,000) diyenlere, tamamen katılıyorum diyenlerin ($\bar{X}$ =3,77) kararsızım ($\bar{X}$ =3,47, p=0,002) diyenlere ve tamamen katılıyorum diyenlerin ($\bar{X}$ =3,77) oldukça katılıyorum ($\bar{X}$ =3,58, p=0,009) diyenlere göre dindarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunları dışındaki karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (p>0,05).

Tablo 39: Dindarlık Düzeyinin Seçmeli Din Derslerinin İçerik ve Uygulama Boyutlarının Yeterliliği Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Seçmeli		f	$\bar{X}$	ss	χ^2	sd	p
Din	Evet	34	3,55	0,34			
Dersinin	Hayır	89	3,67	0,43			
İçerik ve					10,383	2	0,006
Uygulaması	Fikrim Yok	76	3,45	0,63			
Yeterli							
midir ?							

Dindarlık düzeyinin seçmeli din derslerinin içerik ve uygulama boyutlarının yeterliliğine göre karşılaştırılmasında aralarında anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($\chi^2_{2}=10,383$, p=0,006). Anlamlı farklılığı test etmek amacıyla Bonferroni düzeltilmeli Dunn çoklu karşılaştırılması testi yapılmıştır.

Tablo 40: Dindarlık Düzeyinin Seçmeli Din Derslerinin İçerik ve Uygulama Boyutlarının Yeterliliği Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin İkili Karşılaştırmalar

	p
Evet-Fikrim Yok	1,000
Evet-Hayır	0,043
Fikrim Yok-Hayır	0,014

Yapılan bu ikili karşılaştırmalar sonucunda dersin içerik ve uygulama boyutlarının yeterliliğine hayır diyenlerin ($\bar{X}$ =3,67) evet diyenlere ($\bar{X}$ =3,55 p=0,043) ve hayır diyenlerin ($\bar{X}$ =3,67) fikrim yok diyenlere ($\bar{X}$ =3,45, p=0,014) göre dindarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Evet ile fikrim yok diyenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (p>0,05).

Tablo 41: Dindarlık Düzeyinin Okul Öncesi Dönemde MEB veya DİB’te Din Eğitimi Verilmesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		f	$\bar{X}$	ss	χ^2	sd	p
Okul Öncesi Dönemde MEB veya DİB Kurumlarında Din Eğitimi Verilmesini Nasıl Değerlendiriyorsunuz ?	Hiç Katılmıyorum	26	2,82	0,88			
	Pek Katılmıyorum	21	3,44	0,37			
	Kararsızım	35	3,55	0,34	57,810	4	0,000
	Oldukça Katılıyorum	46	3,68	0,27			
	Tamamen Katılıyorum	71	3,81	0,20			

Dindarlık düzeyinin, okul öncesi dönemde MEB veya DİB’te din eğitimi verilmesi değişkenine göre karşılaştırılmasında anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda dindarlık düzeyinin, okul öncesi dönemde MEB veya DİB’te din eğitimi verilmesi değişkenine göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($\chi^2_4=57,810$, p=0,000). Anlamlı farklılığı test etmek amacıyla Bonferroni düzeltilmeli Dunn çoklu karşılaştırılması testi yapılmıştır.

Tablo 42: Dindarlık Düzeyinin Okul Öncesi Dönemde MEB veya DİB’te Din Eğitimi Verilmesi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin İkili

Karşılaştırmalar

	p
Hiç Katılmıyorum-Pek Katılmıyorum	1,000
Hiç Katılmıyorum-Kararsızım	0,052
Hiç Katılmıyorum-Oldukça Katılıyorum	0,000
Hiç Katılmıyorum-Tamamen Katılıyorum	0,000
Pek Katılmıyorum-Kararsızım	1,000
Pek Katılmıyorum-Oldukça Katılıyorum	0,214
Pek Katılmıyorum-Tamamen Katılıyorum	0,000
Kararsızım-Oldukça Katılıyorum	1,000
Kararsızım-Tamamen Katılıyorum	0,000
Oldukça Katılıyorum-Tamamen Katılıyorum	0,092

Yapılan bu ikili karşılaştırmalar sonucunda okul öncesi dönemde MEB veya DİB’te din eğitimi verilmesine tamamen katılıyorum diyenlerin ($\bar{X}$ =3,81) hiç katılmıyorum ($\bar{X}$ =2,82, p=0,000) diyenlere, tamamen katılıyorum diyenlerin ($\bar{X}$ =3,81) pek katılmıyorum ($\bar{X}$ =3,44, p=0,000) diyenlere ve tamamen katılıyorum diyenlerin ($\bar{X}$ =3,81) kararsızım ($\bar{X}$ =3,55, p=0,000) diyenlere göre dindarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan diğer ikili karşılaştırmalar sonucunda oldukça katılıyorum ($\bar{X}$ =3,68) diyenlerin, hiç katılmıyorum ($\bar{X}$ =2,82, p=0,000) diyenlere göre dindarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun dışındaki karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (p>0,05).

Tablo 43: Dindarlık Düzeyinin Dini Bir Konuyu Danışmak İstediginde Müracaat Kaynağı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		f	$\bar{X}$	ss	χ^2	sd	p
Dini Bir Konuyu Danışmak İstediginizde Öncelikle Hangisine Müracaat Edersiniz?	Kur'an-ı Kerim	88	3,58	0,53	9,778	5	0,082
	Dini kitaplara	48	3,44	0,62			
	Müftülüklere	16	3,67	0,30			
	Camiye	6	3,72	0,29			
	Aileme	29	3,53	0,39			
	Dini Cemaat Büyüklerine	12	3,82	0,17			

Dindarlık düzeyinin, dini bir konuyu danışmak istediğinde müracaat kaynağı değişkenine göre karşılaştırılmasında aralarında anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda dindarlık düzeyinin dini soruların müracaat kaynaklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($\chi^2_5=9,778$, $p=0,082$).

Tablo 44: Dindarlık Düzeyinin Dini Düşünce ve Yaşantıda En Etkili Unsur Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		f	$\bar{X}$	ss	χ^2	sd	p
Dini Düşünce ve Yaşantınızda En Etkili Unsur Nedir ?	Ailem	133	3,62	0,41	8,956	6	0,176
	Komşularım	1	3,50				
	Öğretmenim	4	3,53	0,53			
	İmam	1	3,50				
	Arkadaşlarım	5	3,59	0,30			
	Cemaat Liderim	8	3,85	0,10			
	Diğer	47	3,36	0,73			

Dindarlık düzeyinin, dini düşünce ve yaşantıda en etkili unsur değişkenine göre aralarında anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ($\chi^2_6=8,956$, $p=0,176$).

BÖLÜM 4 BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

4.1. Demografik Değişkenler ve Din Eğitimi Kaynakları

Bir alan araştırması olan bu çalışma İstanbul'un her iki yakasındaki İSMEK kurslarına devam eden kursiyerlerden tesadüfi örnekleme tekniği ile oluşturulan 202 kişilik örneklem grubuyla sınırlandırılmıştır. Kursiyerlerin dindarlık düzeyleriyle İSMEK'teki eğitimleri öncesinde aldıkları din eğitimi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bireylere, dindarlık düzeylerini ve edinmiş oldukları din eğitiminin kaynaklarını ve bu kaynaklarla ilgili düşüncelerini belirlemeye çalışan sorular yöneltilmiş ve dindarlık düzeyleri ile din eğitimi arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada demografik değişkenler ile din eğitimi kaynakları olarak adlandırdığımız değişkenler arasında yapılan ki-kare analizleri sonucunda istatistiksel olarak anlamlı olan, $p < ,05$ şartını sağlayan, 8 tabloya yer verilmiştir.

Tablo 10'da 'Sizce din eğitiminin alınacağı en uygun yer neresidir' sorusu ile yaş değişkeni arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; 18-50 yaş gruplarında, aile, Kur'an kursu ve ailenin başka kurumlarla birlikteliğine vurgu yapan diğer seçeneği öne çıkmaktadır. Bu sonucun istisnası, 51-59 yaş grubunda okul ilk, aile ikinci sırayı alarak, ailenin en uygun din eğitimi ortamı olduğuna dair düşüncede daha önceki yaşlara göre bir düşüş tespit edilmiştir. Tablo 11'de, aynı soru ve doğum yeri arasındaki ilişkide, köy doğumlu katılımcılarda ailenin yanı sıra Kur'an kursu, okul ve İHL seçeneklerinin varlık gösterdiği görülür. Bunun yanı sıra şehirleşmeyle birlikte Kur'an kursu, okul ve İHL seçeneklerinin oranı azalmakta, aile ve ailenin başka kurumlarla birlikteliğine vurgu yapan diğer seçeneğinin oranında artış görülmektedir. Tablo 15'te, aynı soru lise türü bazında değerlendirildiğinde, meslek lisesi ve İHL mezunları aile şikkıyla birlikte Kur'an kursu, okul, İHL ve cemaat şıklarını işaretleyerek yaygın veya örgün diğer din eğitimi kurumlarına da vurgu yapmıştır. Lise ve anadolu lisesi mezunları ise daha yalın bir cevaplama tercih ederek aile ve ailenin başka kurumlarla birlikteliğine vurgu yapan diğer seçeneğinde yoğunlaşmıştır.

Tablo 13'te 'Dini düşünce ve yaşantınızda en etkili olan unsur nedir' sorusu, eğitim durumu değişkenine göre değerlendirilmektedir. Buna göre, eğitim düzeyi arttıkça aile ve diğer seçeneğinin oranında genel bir artış gözlenmektedir. Ayrıca seçeneklerde olmasına rağmen %2'lik bir dilimde kalan öğretmen şikkının açık uçlu cevap seçeneği olan diğer

seçeneğinde aile ile birlikte en çok tekrar eden şık olarak bulunmasının manidar olduğu düşünülmektedir. Katılımcılar burada aileyi öne çıkarmakta, bireyin eğitiminde en etkili unsurun başta aile, sonrasında başka unsurların etken olduğunu ifade etmeye çalışmaktadır. ‘Dini düşünce ve yaşantınızda en etkili unsur nedir’ sorusunun gelir durumu ile ilişkisine bakıldığında, gelir durumunu çok iyi, iyi ve orta tanımlayanlar aileye, gelir durumunu düşük ve çok düşük olarak belirtenlere göre daha çok vurgu yapmıştır.

‘Din eğitimini en etkili düzeyde aldığınız yer neresidir’ sorusu ile lise türü sorusu arasındaki ilişkiyi gösteren tablo 14’e bakıldığında, lise ve anadolu lisesi mezunları tarafından %60’a yaklaşan oranlarda aile ve %15 civarında Kur’an kursu şıkları seçilirken İHL ve meslek lisesi mezunlarında ailenin oranı düşmekte, yanı sıra Kur’an kursunun oranı iki kat artarak cami ve İHL şıkları da işaretlenmektedir. Mesleki eğitim veren lise türlerinde din eğitimi alınan kaynaklara ilişkin cevaplarda aile, Kur’an kursu, cami ve İHL şeklinde yelpaze genişlerken, lise ve anadolu lise türünde aile ve Kur’an kursu olarak daha dar bir alanda yoğunlaştığı görülmektedir.

Tüm bu verilerde katılımcılar tarafından aile ön planda görülmektedir. 18-50 yaş aralığında 51-59 aralığına; şehirleşme ile birlikte köy doğumlulara; lise ve anadolu lisesi mezunlarında İHL ve meslek lisesi mezunlarına; eğitim düzeyi yüksek olanda az olana; gelir düzeyi yüksek olanda düşük olana göre aile daha fazla, diğer şıklar daha az oranda seçilmiştir. Kur’an kursu seçeneği ise en çok tercih edilen ikinci seçenek olmaktadır. Atalay (2005: 241)’ın çalışmasıyla benzerlik gösteren bulgular, Kur’an kursunun aileden sonra dini yaşantıda etkili bir kurum olduğu sonucunu çıkarmaya imkân vermektedir. İlk eğitim kurumu aile ve ilk öğretmen de annedir. Ailede çocuğun dini kişiliğinin oluşmasında annenin etkisi (Çoştı, 2009: 183) ve Kur’an kurslarında 1990’lardan sonra kadın öğrenci sayısının erkek öğrenci sayısından fazla olduğu veriler (Oğul, 2017: 107;135) dikkate alındığında bu iki seçeneğin ortak noktası olan kadın eğitiminin ehemmiyeti ortaya çıkmaktadır.

‘Seçmeli din derslerini içerik ve uygulama boyutları ile yeterli görüyor musunuz’ değişkeninin eğitim durumu değişkenine göre dağılımını gösteren tablo 12’de eğitim düzeyi yükseldikçe seçmeli din derslerinin içerik ve uygulama boyutları ile yeterliliği sorusuna verilen evet cevaplarının oranı düşmekte, hayır ve fikrim yok seçeneklerinin oranı ise artmaktadır. Seçmeli din derslerinin içerik ve uygulama boyutları eğitim düzeyi

lise üstü katılımcılar tarafından yeterli görülmemektedir. Bu sonucu, eğitim durumu lise üstü katılımcıların, dersin içerik ve işleniş açısından yeterince tatmin olamadıkları şeklinde yorumlamak yerinde olacaktır. Konu hakkında fikrim yok seçeneğini işaretleyen katılımcıların oranının fazla olması, kendi eğitim döneminde bu durumun mevcut olmaması veya çevresinde bu konuya muhatap bir durumun oluşmamasıyla ilişkilendirilebilir. Çalışma, seçmeli din derslerinin içerik ve uygulama bakımından dersi alan öğrenciler tarafından yeterli görülmediği sonucunu tespit eden Görür (2015: 60)'ın, bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Yazıcıbaşı (2018: 164)'nın ortaöğretim öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada seçmeli din derslerinin içerik olarak DKAB ders kitabı ile benzer olduğu tespiti yapılmıştır. Benzer sonuçlara Meydan (2015: 683-684-685) tarafından öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapılan araştırmada da rastlamak mümkündür. Yine Meydan (2013: 237) tarafından Zonguldak'ta öğrenciler üzerine yapılan çalışmada, bir yıl süreyle dersleri alan öğrencilerin sonraki yıllarda derse devam isteklerinde düşüşler meydana geldiği tespit edilmiştir. Bu, öğrenciler tarafından ders içeriklerinin yeteri kadar ilgi çekici bulunmadığı şeklinde değerlendirilmiştir.

Katılımcıların 'İbadetlerinizi gereği gibi yerine getirebilmek için sahip olduğunuz bilgi düzeyini nasıl buluyorsunuz' değişkeni ile gelir durumu değişkeni arasındaki analiz neticesinde, gelir durumu arttıkça ibadetler için gerekli bilgi düzeyi seviyesi olan hiç seçeneğinde artış gözlenmiştir. Bireyin ibadetlerini yerine getirebilmesinin ön şartı, uygulayacağı ibadetin gerekli ilmiyal bilgisine sahip olmasıdır. Yeter derecede bilgisi olmadığı konuyu tatbik etmesi imkân dâhilinde olmamaktadır. Gelir durumu yükseldikçe ibadetleri yerine getirmek için sahip olunan bilgi düzeyi değerlendirmelerinde, hiç seçeneğinin oranında artış gözlenmiştir. Bu gözlemin, ibadetleri yerine getirme sıklığıyla benzer bir sonuç doğuracağı muhtemeldir. Yapılan alan çalışmalarında bu sonucu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Bayyığıt (2011: 118) tarafından üniversite gençliği üzerine yapılan çalışmada, gelir durumu düşükten yüksek gruba doğru ilerledikçe, ibadetleri yerine getirme derecelerinden olan hiç seçeneğinin artış gösterdiği tespit edilmiştir. Nitekim düşük gelir grubuna sahip aileler üzerinde yapılan bir araştırmada, dini inanç sisteminin kişinin hayatında önemli bir yer tuttuğu, dini öğelerin günlük yaşamda etken olduğu ve yoksullar için en büyük ümit kaynağının din olduğu ifade edilir (Türkdoğan, 1974: 45; akt. Bayyığıt, 2011: 119). Çünkü hiyerarşik toplumsal durum ve rollerin doğurduğu bastırılmış ve doyurulmamış arzular ile toplumdaki adil olmayan

dağılım karşısında din bir huzur ve sığınılacak liman olma işlevini üstlenmektedir (Miller, Stark, 2002: 1403; akt. Şahin, 2006: 328).

4.2. Demografik Değişkenler ve Dindarlık Düzeyi

Araştırmada dindarlık düzeyinin cinsiyet, yaş, medeni durum, doğum ve ikamet yeri, lise türü, eğitim ve gelir durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Yapılan alan çalışmalarında cinsiyet faktörünün, dindarlık düzeyini etkileyip etkilemediğine dair farklı sonuçlar elde edilmiştir. Cinsiyet faktörünün dindarlık düzeyi ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı sonucuna varan araştırmaların (Köktas, 1993: 214; Özbaydar, 1970: 59; Ünal, 2016: 222; Atalay, 2005: 208; Ayten, 2004: 84) yanında, etkili olduğunu ortaya koyan bulgular da mevcuttur. Bu bağlamda ülkemizde yapılan araştırmalarda kadınların erkeklere nazaran daha dindar olduğunu gösteren çalışmalar (Şahin, 1999: 104; Kımtır, 2008: 192; Şentepe, 2009: 43) ve erkeklerin kadınlara göre daha dindar olduğunu tespit eden çalışmalar mevcuttur (Uysal, 1995: 178; Mehmedoğlu, 2004: 162; Turan, 2009: 144; Yıldız, 1998: 76; Kula, 2001: 151; Uysal, 2006: 145). Bu araştırmada ise dindarlık açısından erkekler ile kadınlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiş ancak kadınların toplam dindarlık puanları erkeklerin puanlarından yüksek olarak bulunmuştur.

Dindarlık ile yaş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bununla birlikte, toplam dindarlık puanlarına bakıldığında yaş ilerledikçe dindarlık puanlarında bir artış görülmektedir. Literatürde yaş ilerledikçe dindarlıkta artışın görüldüğü çalışmalar bulunmaktadır (Kula, 2001: 151; Ünal, 2016: 222). Ancak, 26-35 yaş ve 60 ve üzeri yaş grubu bu artışın istisnası olarak ortaya çıkmış yani yaş ilerledikçe dindarlıkta bir artış görülürken bu yaş gruplarında seyir, düşüş yönünde gerçekleşmiştir. Dînî yaşamdaki bu düşüş, dinin 26-35 yaş grubu döneminde bireyin hayatının merkezinde olan bir mevzu olmamasıyla açıklanabilir. Çünkü bu dönem eğitim, meslek ve eş seçimi gibi yaşamın başka yönlerine daha çok ağırlık verildiği ve dolayısıyla dinin ötelendiği bir zaman dilimidir. Nitekim sonraki yaş grubunda dindarlık puanı artmıştır. Bu durum, yeniden dini yaşamda yoğunlaşma olarak yorumlanabilir (Mehmedoğlu, 2004: 190-191). Burada anne baba olup onlara iyi örnek olma arzusu etken olabilmektedir. Aynı şekilde 60 ve üzeri yaş grubunda bu artışın aksi yönünde düşüş tespit

edilmiştir. Bu yaş grubundaki düşüşün ise araştırılması gereken bir konu olduğunu söyleyebiliriz.

Medeni durum değişkeni açısından toplam dindarlıkta, kursiyerlerin ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bununla birlikte evlilerin toplam dindarlık puanları bekâr ve boşanmışlardan daha yüksektir.

Dindarlık konusu araştırmalarında göz önünde bulundurulması gereken faktörler arasında, bireyin etkilendiği ve ikamet ettiği yerleşim biriminin yapısı ve büyüklüğü bulunmaktadır. Doğum yerinin veya yaşadığı yerleşim alanının köy, kasaba, şehir veya büyükşehir olması ile dindarlık arasında ilişki olabileceğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Bu konudaki temayül, sosyal çevrenin dini hayata etki ettiği ve küçük yerleşim bölgelerinde yaşamış olanların diğerlerine oranla daha yüksek dindarlık düzeyine sahip olduğudur (Özbaydar, 1970: 59; Onay, 2004: 122; Atalay, 2005: 223; Bayyigit, 2011: 139). Bu araştırmada ise dindarlık düzeyi ile doğum yeri ve ikamet ettiği yerleşim birimine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak köyde doğanların toplam dindarlık puanları kasaba, şehir ve büyükşehirde doğanların toplam dindarlık puanından daha yüksektir. Araştırma sonucu, bu konudaki temayül ile paralellik göstermektedir. Ayrıca sosyo-kültürel yapı benzerliği gösteren Avcılar, Bakırköy ve Silivri ilçelerinin toplam dindarlık puanı, yine benzer özelliğe sahip Yakuplu, Başakşehir ve Üsküdar ilçelerinin toplam dindarlık puanlarından düşük olarak tespit edilmiştir.

Dindarlıkla ilişkilendirilen faktörlerden birisi de, eğitim düzeyidir. Eğitim bir davranış değiştirme süreci olarak alındığında, bireyin tutum ve davranışını etkileyen bir etmen olarak değerlendirilir. Nitekim dindarlık-eğitim durumu ilişkisi, benzer çalışmalara konu olmuştur. Dindarlık ve eğitim arasında ters ilişkinin varlığını bulgulayan çalışmalar (Köktaş, 1993: 215; Mehmedoğlu, 2004: 191) veya paralel bir seyir tespit eden çalışmalar (Ayten, 2009: 138; Turan, 2009: 174) bulunmaktadır. Araştırmada ise dindarlık ve eğitim düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Anlamlı bir ilişki söz konusu olmasa da en yüksek puanı ön lisans mezunları, en düşük puanı ise yüksek lisans mezunlarının alması dikkat çekicidir.

Dindarlık düzeyinin lise türü değişkenine göre karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Ancak İHL mezunlarının toplam dindarlık puanları diğer lise türlerinin toplam dindarlık puanlarından yüksektir. Burada ders müfredatındaki zorunlu meslek derslerinin dindarlık üzerinde olumlu etkisinin olabileceği, yanı sıra

ailelerin dini hassasiyetlerini okul tercihine yansıtması ve isteğe bağlı din eğitimi konusunda uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir (Onay, 2004: 130).

Bireyin sosyo-ekonomik seviyesi toplum içindeki konumunu belirlediği gibi, dini tutum ve davranışlarına da yön verici bir etken olabilmektedir. Sosyo-ekonomik seviyenin dindarlık düzeyine etkisi var mıdır? Araştırmada bu sorunun cevabı, dindarlık düzeyi ve gelir seviyesi arasındaki ilişkiyi tespit eden analiz sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı şeklindedir.

Demografik değişkenler ve dindarlık arasındaki ilişkiyi tespit amacıyla yapılan analizlerden elde edilen sonuçlara bakıldığında katılımcıların toplam dindarlık puanlarıyla; cinsiyet, yaş, medeni durum, doğum yeri ve ikameti, eğitim seviyesi ve sosyo-ekonomik seviyesi faktörlerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu etkenler bir bütün olarak ele alındığında katılımcıların dindarlıklarındaki değişime katkısının az olduğu görülmektedir. Doğal seyri içerisinde bu faktörlerin, bireyin dindarlığı üzerinde güçlü ve yoğun bir etkiye sahip bulunmadığı görülmektedir. Aslında bireyin iradi bir durumu olan dindarlık üzerinde doğumuyla birlikte hazır bulduğu bu faktörlerin köklü bir değişime neden olacak bir etkiye sahip olmaması da olağan bir sonuç olarak kabul edilmelidir. Bu araştırma göstermektedir ki birey köyde ya da şehirde doğsun, kadın ya da erkek olsun, zengin ya da fakir olsun bunlar bireyin dindarlığında belirleyici ve yön verici bir şekilde rol oynamamaktadır (Onay, 2004: 185).

4.3. Din Eğitimi Kaynakları ve Dindarlık Düzeyi

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcıların öznel dindarlık algısı, din eğitimi aldığı kaynak, katılımcılara göre din eğitimi alınacak en uygun yer, dini bilgiler açısından DKAB dersinin yeterliliği ve zorunluluğu, seçmeli din dersinin varlığı ve içeriği hakkında değerlendirmesi, okul öncesi din eğitimi uygulaması, dini bir konuda danışılacak mercii ve dini fikriyatında en etkili unsur değişkenlerine göre dindarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmada dindarlık düzeyinin ‘Kendinizi dindarlık bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz’ şeklinde sorulan öznel dindarlık algısına göre, anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için yapılan analiz neticesinde dindarlık düzeyinin öznel dindarlık algısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Çalışmada toplam dindarlık puanları ‘dindar değilim’ diyenlerin en düşük, devamında ‘biraz dindarım’, ‘dindarım’ ve ‘çok dindarım’ diyenlerin dindarlık puanlarının da dindarlık düzeyine paralel artış gösterdiği şeklinde bir tespit edilmiştir.

Dindarlık algısı, kişinin toplumdaki dini yaşantıyı temel alarak kendi dini yaşantısı hakkındaki değerlendirmesidir (Ayten 2004: 92). Çalışmada İSMEK kursiyerlerinin kendilerinin, kendileri tarafından dini anlamda nasıl algılandıklarıyla, dindarlık durumlarının karşılaştırılması yapılmaktadır. Katılımcıların öznel dindarlık algısında kendilerini dindar olarak değerlendirenlerin oranı, yüksek düzeyde (%57) çıkmaktadır. Elde ettiğimiz bu bulgu TESEV’in bulguları ile benzerlik göstermektedir. 2006 yılında TESEV’in tüm Türkiye’de yaptırdığı araştırmada kişilerin kendilerini dindarlıkta nasıl değerlendirdikleri sorusuna dindar olarak değerlendirenlerin oranı ise %55 olarak tespit edilmiştir (Çarkoğlu ve Toprak, 2006: 38).

Bireylerin kendi dindarlık durumunu ‘dindar değilim’ olarak değerlendirenlerin dindarlık düzeylerinin düşük; ‘çok dindarım’ şeklinde değerlendirenlerin ise yüksek düzeyde olması, bireylerin gerçek yaşamda gösterdikleri dini tutum ve davranışlara uygun bir dindarlık algılaması geliştirdiklerini gösterir. Bu sonuca göre bireylerin kendileri hakkında dindarlık konusunda isabetli bir değerlendirme yaptıklarını söylemek mümkündür.

Dindarlık düzeylerinin, ibadetleri yerine getirmek için sahip olunan bilgi düzeyine göre karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Anlamlı farklılığı test etmek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar neticesinde ibadet bilgisi iyi ve orta olanların ibadet bilgisi hiç olmayanlara göre daha yüksek dindarlık düzeyi olduğu saptanmıştır. Katılımcıların ibadetleri yerine getirmek için mevcut bilgi düzeyi ile dindarlık düzeyleri arasında doğru orantı bulunmaktadır. Katılımcıların mevcut bilgi düzeylerini dini tutum ve davranışlarına yansıttığını göstermektedir.

Dindarlık düzeyi ve ‘Din eğitimi en etkili düzeyde aldığınız yer neresidir’ değişkenine göre karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar neticesinde, din eğitimi cemaat veya tarikatlarda alanların, okulda alanlara ve din eğitimi almayanlara; din eğitimi Kur’an kursunda alanların, din eğitimi almayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Toplumsal bir olgu olan cemaat veya tarikatlar toplumun dini yaşantısı üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Arslan'ın (2004: 355) Çorum ilinde popüler dindarlık üzerine yaptığı çalışmada, cemaat veya tarikatları pozitif olarak değerlendirenlerin popüler dini tutum ve davranışlarının, bu dini grupları negatif olarak değerlendiren ve dinin doğru, yansız anlaşılmasında onları bir engel olarak görenlere oranla yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Onay (2004: 154), dindarlık üzerine üniversite öğrencilerine uyguladığı çalışmada öğrencilerin dinî cemaatlere yönelimleri ile dindarlık düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin varlığını tespit etmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular ise Onay ve Arslan'ın çalışma bulguları ile benzer özelliktedir. Din eğitimi cemaat veya tarikatlardan alanların okulda alanlara ve din eğitimi almayanlara göre daha yüksek olması, bu grupların toplum üzerindeki tesir gücünü göstermektedir. Okulda din eğitimi alanların dindarlıklarının düşük çıkmasının okulda verilen din eğitiminin amaç ve içeriği ile ilişkisi olabileceği ve bu konunun daha derinlemesine incelenmesinin anlamlı olacağı düşünülmektedir.

Kur'an kursundan alınan din eğitiminin katılımcıların dindarlıklarında pozitif yönde belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bazı alan çalışmalarında benzer bulgular (Atalay, 2005: 255; Kaya, 1998: 240; Çoştu, 2009: 190) elde edilmiştir.

Dindarlık düzeyi ile 'Sizce din eğitiminin alınacağı en uygun yer neresidir' değişkeni arasında yapılan analiz sonucunda anlamlı fark tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna göre din eğitimi alınacak en uygun yer değişkeninin katılımcıların dindarlık düzeylerinde kısmi bir etkiye neden olduğu söylenilebilir.

Dindarlık düzeyi ile 'Çocuğun alması gereken dini bilgiler açısından DKAB (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) dersi yeterlidir. Katılıyor musunuz' değişkeni arasında yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Dindarlık düzeyi puanları birbirine çok yakındır. Bağımsız değişken olan bu soru bağlamında dindarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma oluşmamıştır. Bununla birlikte en düşük puan tamamen katılıyorum, en yüksek puanı ise oldukça katılıyorum ve kararsızım seçeneğini işaretleyenlere aittir. Dindarlık düzeyi düşük olan katılımcılar tarafından ders yeterli değerlendirilirken, toplam dindarlık puanı yüksek olan katılımcılar kararsızlık sergileyerek net cevap verememişlerdir. Bahçekapılı (2010: 107)'nın lise öğrencilerine uyguladığı çalışmasında DKAB ders konularını yeterli görenlerin toplamı %34, yetersiz

görenlerin toplam oranı %43 ve kararsızlar %22'dir. Bahçekapılı'nın araştırmasına göre DKAB ders konularının din eğitimi açısından yeterli bulunmadığı sonucu çıkmaktadır. Batar (2009: 132)'in çalışmasında ise yetersiz görenlerin oranı (%85) oldukça yüksektir. Örneklem grubunda ise DKAB dersinin yeterliliği konusu, katılımcılar arasında toplam dindarlık puanlarının farklılaşmasında etkili olmadığı şeklinde bir tespit yapılmıştır.

Dindarlık düzeyi ile 'Sizce devlet okullarında zorunlu DKAB dersi verilmeli midir' değişkeni arasında yapılan analiz sonucunda anlamlı bir ilişki bulunmuş ve ikili karşılaştırmalarda, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin zorunlu olmasına evet diyenlerin dindarlık düzeyleri hayır diyenlere ve fikrim yok diyenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, TESEV (Çarkoğlu ve Toprak, 2006: 54) tarafından yaptırılan araştırmada bireylerin %80'in üzerinde dersin zorunluluğu yönünde kanaat bildirmesiyle benzer nitelik taşımaktadır. Batar (2012: 130)'ın dersin 'zorunlu olmalı' şikkına %91 oranında destek veren çalışması da aynı doğrultudadır. Araştırmadaki bu analizin sonucu, katılımcıların %90'ın üzerinde (Çarkoğlu ve Toprak, 2006: 38) kendini genel manada dindar tanımladığı ve %80'in üzerinde (Çarkoğlu ve Toprak, 2006: 38; Batar: 2012: 130) dersin zorunluluğu yönünde fikir beyan ettiği çalışmalar ile benzer özelliktedir. Araştırma, devlet okullarında zorunlu DKAB dersinin verilmesine olumlu bakma durumunun, örneklemin toplam dindarlık puanlarında belirleyici bir etken olduğunu göstermiştir. DKAB dersinin yeterliliği konusu ise toplam dindarlık puanlarında homojen bir tablo oluşturmuştur.

Dindarlık düzeyi ile 'Devlet okullarında seçmeli din dersleri (Kur'an, Hz Peygamber'in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler) verilmesini nasıl değerlendiriyorsunuz' değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda tamamen katılıyorum-hiç katılmıyorum; tamamen katılıyorum-pek katılmıyorum; tamamen katılıyorum-kararsızım ve tamamen katılıyorum-oldukça katılıyorum kombinasyonlarında tamamen katılıyorum şeklinde dersin varlığını destekleyen katılımcıların dindarlık düzeyi yüksek olarak bulgulanmıştır. Bahçekapılı (2013: 69) tarafından hazırlanan Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri Raporu'nda özellikle kendilerini ve ailelerini dindar olarak tanımlayan öğrenciler tarafından dersin seçildiği tespit edilmiştir. Aynı şekilde öğretmenler de öğrencilerin, ailelerinin talepleri doğrultusunda bu dersi seçtiklerini ve aileleri dindar öğrencilerin bu dersi almak için daha fazla istekli bulunduklarını bildirmişlerdir. Bu yönüyle iki çalışmanın sonucu benzerlik

göstermektedir. Benzer bir bulgu Kaya (1998: 62)'nın çalışmasında bulunmaktadır. Çalışmada anne-babanın dindarlık düzeyi ile çocuklarının dini tutum düzeyi arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Anne-babanın dindarlık durumu, çocuklarının dini tutumları üzerinde etkilidir.

‘Seçmeli din derslerini içerik ve uygulama boyutları ile yeterli görüyor musunuz’ değişkeni ile dindarlık düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın sonrasında yapılan ikili karşılaştırmalarda, hayır diyenlerin evet ve fikrim yok diyenlere göre dindarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Anketin uygulanışı esnasında katılımcıların bir kısmı dersin olması gerektiğini vurgulayarak hayır seçeneğinin, içeriğinin daha fazla genişletilmesi yönünde taleplerini ifade ettiğini sözlü olarak açıklamışlardır. Araştırmada çıkan bu sonuç, katılımcıların dersin niteliğini arttıracak çalışmaların yapılmasına dair olan taleplerinin, dindarlık düzeylerini pozitif etkiliyor şeklinde yorumlanabilir. Bahçekapılı (2013: 69) çalışmasında seçmeli din dersini alan öğrencilerin kendilerini ve ailelerini dindar olarak tanımladıklarını, daha önce Kur'an kursu veya camilerden din eğitimi aldıklarını ve seçmeli ders olarak dini bilgilerini daha da geliştirmeyi hedeflediklerini belirtmektedir. Elde edilen bu sonuç, dersi talep eden aile ve öğrencinin dini konuda bir alt yapıya ve bilince sahip olduğunu gösterir. Bu sebeple öğrencinin hazır bulunuşluğu da dikkate alınarak derslerin öğrenci için daha doyurucu ve verimli işlenmesini temin edecek, ilgilerine hitap edecek şekilde içerik, müfredat, etkinlik, araç-gereç ve öğretmen yönünden iyileştirmeler ve düzenlemeler yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Dindarlık düzeyinin, okul öncesi dönemde MEB veya DİB'te din eğitimi verilmesi değişkenine göre karşılaştırılmasında aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda okul öncesi dönemde MEB veya DİB'te din eğitimi verilmesinin değerlendirilmesine tamamen katılıyorum-hiç katılmıyorum; tamamen katılıyorum-pek katılmıyorum ve tamamen katılıyorum-kararsızım diyenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İkinci olarak yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda oldukça katılıyorum diyenlerin hiç katılmıyorum diyenlere göre dindarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tamamen katılıyorum cevabını veren katılımcılar, hiç katılmıyorum, pek katılmıyorum ve kararsızım cevabını veren katılımcılardan ve oldukça katılıyorum cevabını veren katılımcılar ise hiç katılmıyorum cevabını veren katılımcılardan dindarlık düzeyleri

bakımından istatistiksel olarak yüksek tespit edilmiştir. Okul öncesi dönemde dini eğitim, ülkemizde Kur'an kursları 4-6 yaş din eğitimi projesiyle hayata geçirilmiştir. Bu bağlamda 2013-2014 yılında Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından uygulamaya geçirilen bu projede, öğrenci sayısı 106 bine ulaşmış durumdadır (Öztürk, 2018: 7). Özellikle 15 Temmuz sonrası bireylerin cemaat veya özel kurumlara olan güvenlerinin azalması, ayrıca 4-6 yaş din eğitimi projesinde uygulanan eğitimin içeriği ve düzenleyen kuruma karşı duyulan güven sebebiyle projeye talebin oldukça arttığı belirlenmiştir (Kurt, 2017: 80). Almanya, Avustralya, Kanada ve Japonya gibi ülkelerde uygulanan okul öncesi dini eğitimin uygulamalarına benzer şekilde (Öztürk, 2018: 23) Türkiye'de de ailelerin istekleri dikkate alınarak düzenlemeler yapılmasının önemli olduğu görülmektedir.

Dindarlık düzeyi ve 'Dini nitelikli bir konuyu danışmak istediğinizde öncelikle aşağıdakilerden hangisine müracaat edersiniz' değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Dindarlık düzeyi ve 'Dini düşünce ve yaşantınızda en etkili olan unsur nedir' değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Tespit edilen sonuç söz konusu değişkenin, örneklemin dindarlıklarında belirleyici bir etkisi olmadığını göstermektedir.

SONUÇ

Türkiye'nin önemli bir şehri olan İstanbul'da farklı sosyo-kültürel yapılara ve sosyo-ekonomik seviyelere sahip bireylerin birlikte yaşadığı ve İSMEK kurumunun bu farklılıklara sahip bölgelere ulaşabildiği göz önüne alınarak seçilen örneklem üzerinde, belirlenmiş amaçlar doğrultusunda yapılan bu araştırmada ortaya çıkan belli başlı sonuçları şu şekilde ifade edebiliriz.

1-Din eğitiminin alınacağı en uygun yer sorusuna cevap olarak 18-50 yaş gruplarında, 51-59 yaş gruplarına nazaran, aile, Kur'an kursu ve ailenin başka kurumlarla birlikteliğine vurgu yapan diğer seçeneği öne çıkmaktadır.

2-Din eğitiminin alınacağı en uygun yer sorusuna cevap olarak köy doğumlu katılımcılarda ailenin yanı sıra Kur'an kursu, okul ve İHL seçenekleri varlık gösterirken, şehirleşmeyle birlikte aile seçeneğinin oranında artış görülmüştür.

3-Din eğitiminin alınacağı en uygun yer sorusuna cevap olarak meslek lisesi ve İHL mezunları aile şıkkı başat olmakla birlikte Kur'an kursu, İHL, cemaat, okul ve diğer şıklarını işaretlemiştir. Lise ve anadolu lisesi mezunları ise aile ve ailenin başka kurumlarla birlikteliğine vurgu yapan diğer şıkta yoğunlaşmıştır.

4-Eğitim düzeyi arttıkça dini düşünce ve yaşantıda en etkili olan unsur olarak aile ve açık uçlu cevap seçeneğinin oranında artış tespit edilmiştir.

5-Gelir durumunu çok iyi, iyi ve orta tanımlayanlar dini düşünce ve yaşantıda en etkili olan unsur olarak aileye, gelir durumunu düşük ve çok düşük olarak belirtenlere göre daha çok vurgu yapmıştır.

6-Din eğitiminin en etkili düzeyde alındığı yer sorusuna cevap olarak İHL ve meslek lisesi mezunları aile, Kur'an kursu, cami ve İHL şeklinde dağılım gösterirken lise ve anadolu lisesi mezunları aile ve Kur'an kursu şikkını işaretlemiştir.

7-Seçmeli din dersleri içerik ve uygulama boyutları sorusuna cevap olarak, eğitim düzeyi lise üstü olan katılımcılar tarafından yeterli görülmemektedir.

8-Gelir durumu arttıkça ibadetleri uygulamak için gerekli bilgi seviyesini değerlendirmeye ilişkin soruda, hiç bilmiyorum seçeneğinde artış gözlenmiştir.

9-Bireylerin kendileri hakkındaki dindarlık değerlendirmesinde, gerçek yaşamda gösterdikleri dini tutum ve davranışlara uygun bir dindarlık algılaması geliştirerek isabetli bir değerlendirme yaptıkları sonucu çıkmaktadır.

10-Katılımcıların ibadetleri gereğince yerine getirmek için mevcut dini bilgi düzeyleri ile dindarlık düzeyleri arasında doğru orantı bulunmaktadır. Bu sonuç, katılımcıların mevcut dini bilgi düzeylerini dini tutum ve davranışlarına yansıttığını, dini bilgi düzeyleri arttıkça dindarlık düzeyleri ve dine bağlılığın yoğunluğunun da arttığını göstermektedir.

11-Din eğitimini cemaat veya tarikatlarda alanların okulda alanlara ve din eğitimi almayanlara; din eğitimini Kur'an kursunda alanların din eğitimi almayanlara göre dindarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu çıkmıştır. Resmi dini kurumlar ile dini grupların, bireylerin dini tutum ve davranışlarında olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

12-DKAB dersinin devlet okullarında zorunlu olmasına evet şeklinde düşünce bildiren katılımcıların dindarlık düzeyinin, hayır ve fikrim yok seçeneğini işaretleyenlerden yüksek olduğu sonucu tespit edilmiştir.

13-Devlet okullarında seçmeli din dersi verilip verilmemesi durumunun değerlendirilmesine tamamen katılıyorum diyenlerin, hiç katılmıyorum, pek katılmıyorum, kararsızım ve oldukça katılıyorum diyenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

14-Seçmeli din derslerini içerik ve uygulama boyutları ile yeterli görmeyen katılımcıların dindarlık düzeyi, yeterli gören ve fikrim yok seçeneğini işaretleyenlere göre yüksek bulunmuştur.

15-Okul öncesi dönemde MEB veya DİB'te din eğitimi verilmesine tamamen katılıyorum cevabını veren katılımcılar, hiç katılmıyorum, pek katılmıyorum ve kararsızım cevabını veren katılımcılardan; oldukça katılıyorum cevabını veren katılımcılar, hiç katılmıyorum cevabını veren katılımcılardan dindarlık düzeyleri bakımından istatistiksel olarak yüksek bulunmuştur.

Araştırmada dindarlık düzeyinin cinsiyet, yaş, medeni durum, doğum ve ikamet yeri, lise türü, eğitim ve gelir durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Sonuç olarak dindarlık düzeyi ve din eğitimi arasında bir etkileşim ve ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Araştırma, katılımcıların aldıkları din eğitimi ve bunun dindarlık düzeylerine etkileri hakkında bazı temel bilgiler sunmakta ve bunları din eğitimi bağlamında değerlendirme imkânı sağlamaktadır. Araştırmada varılan sonuçlara bağlı olarak şu önerilerde bulunulabilir.

1-Modernleşme/sanayileşme ile birlikte geleneksel yaşamdan kent kültürüne doğru geçiş gerçekleşmektedir. Bunun birçok alana yansımaları olmakla birlikte dinsel anlayış ve yaşayış biçimine yansımaları kaçınılmaz olmuştur. Bu, dinden uzaklaşma anlamında değil bir anlamda dini yaşantının şekil değiştirmesi olarak yorumlanabilir. Bunun getirisi olarak değişen ve gelişen şartlara uygun ve toplumun beklentilerini karşılayacak özellikte geliştirilen din eğitimi yapılanması gerekmektedir. Bu bağlamda dini anlayış ve yaşam biçimini olumlu etkileyen din eğitimi konusunda Türkiye genelinde toplumsal analiz araştırmalarının yapılması gerekmektedir.

2-Tüm katılımcılar ailedeki din eğitimine vurgu yapmışlardır. Yaygın din eğitiminde resmi sorumluluk sahibi olan Diyanet İşleri Başkanlığı başta olmak üzere diğer ilgili kurumlar tarafından uzman kişilerce aydınlatıcı bilgi veren seminerler hazırlanmalı, ailelerin özellikle de annelerin bu konuda bilinçlendirilmesi sağlanmalıdır. Aile içinde doğru bir din eğitimi için ebeveynlere yol gösterecek çalışmalara ihtiyaç vardır. Aksi halde, ailenin çözülmesi toplumun çözülmesine sebebiyet verebilir.

3-Planlanacak yaygın din eğitimi faaliyetlerinde toplumun yapısal özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Sosyo-kültürel yapı ve sosyo-ekonomik seviye, eğitim düzeyi ve çeşidi, ortalama yaş grupları gibi faktörler üzerinden araştırma, inceleme ve değerlendirme yapılarak toplumsal ihtiyaçlar ve yeni olgular üzerinden yaygın eğitim faaliyetleri çağdaş bilimsel metotlarla ele alınıp düzenlenmeli, belirli kalıplar içine sıkışılmamalıdır.

4-Araştırmada din eğitimi alanında etkin bir unsur olarak Kur'an kursu tespit edilmiştir. Bir yaygın din eğitimi kurumu olan Kur'an kursları, özellikle kadınların ve 4-6 yaş din eğitimi projesi sonrası çocukların din eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır. Toplumun temel dinamiklerinden olan kadın ve çocuğun din eğitimi konusunda rol alan Kur'an kurslarının fiziki koşullar ve eğitimin niteliği boyutları ile geliştirilmesi noktasında çalışmaların arttırılması gerekmektedir.

5-Resmi dini kurumlar ile dini grupların, bireylerin dini tutum ve davranışlarında olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Yaygın din eğitimi alanında resmi sorumluluk sahibi olan Diyanet İşleri Başkanlığı başta olmak üzere tüm ilgili kurumlar tarafından toplumun ihtiyaçları doğrultusunda etkinlik düzeylerinin daha da arttırılması gerekmektedir.

6-Araştırma sonuçları doğrultusunda, seçmeli din derslerinde öğrencilerin bilgi seviyeleri dikkate alınarak kademeli eğitim verilmesi uygun olacaktır. Ayrıca öğrencilerin ilgilerine hitap edecek şekilde içerik, müfredat, etkinlik, araç-gereç ve öğretmen yönünden iyileştirmeler ve düzenlemeler yapılması da derslerin verimini arttıracaktır.



KAYNAKÇA

- ADIGÜZEL, V. (2015). Din Siyaset İlişkisinin Sosyolojik Bir Analizi: Şerif Mardin Örneği. H. Dinçer ve Ü. Güneş. (Ed.) *IV Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi* içinde. İstanbul: Matsis Matbaa, 47-61.
- AİLE ve SOSYAL POLİTİKALAR BAKANLIĞI. (2013). APL ve KPM Avrupa Projeleri Arşivi ‘Mahkûm Kadınlar İçin APL ve Kariyer Planlama Merkezleri Projesi’, 3-30.
- AKSOY, M. (2013). Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni. *Bilig*. 64, 23-48.
- AKYÜZ, Y. (1997). *Türk Eğitim Tarihi*. 6. Baskı. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- AKYÜZ, Y. (2014). Korku Ütopyalarında Din Algısı. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 37, 71-94.
- ALKAN, C. (1980). Eğitim ve Din Arası İlişki. *Eğitim ve Bilim*. 5. 26, 32-40.
- ALKAN, C. (2005). *Eğitim Teknolojisi*. 7. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ALTAŞ, N. (2001). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*. 1.Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ARSEVEN, A. D. (1993). *Alan Araştırma Yöntemi (İlkeler, Teknikler, Örnekler)*. Ankara: Gül Yayınevi.
- ARSLAN, M. (2004). *Türk Popüler Dindarlığı*. 1. Baskı. İstanbul: Dem.
- ARSLANTÜRK, Z. (2004). *Sosyal Bilimciler İçin Araştırma Metod ve Teknikleri*. 6. Baskı. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- ATALAY, T. (2005). *İlköğretim ve Liselerde Dindarlık Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. 1.Baskı. İstanbul: Dem.
- AYHAN, H. (1999). *Türkiye’de Din Eğitimi*. İstanbul: İFAV.

- AYTEN, A. (2004). Kendini Gerçekleştirme ve Dindarlık İlişkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul. Marmara Üniversitesi SBE.
- AYTEN, A. (2009). Prososyal Davranışlarda Dindarlık ve Empatinin Rolü. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul. Marmara Üniversitesi SBE.
- BAHÇEKAPILI, M. (2010). Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Dersinin Öğrencilerin Dini Duygu, Düşünce ve Davranışları Üzerindeki Etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul. İstanbul Üniversitesi SBE.
- BAHÇEKAPILI, M. (2013). Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri İmkânlar, Fırsatlar, Aktörler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri Raporu*. İstanbul. İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği.
- BATAR, Y. (2012). Türkiye’de Din Eğitimi ve Toplumsal Beklentiler-Konya Örneği-. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*. 4, 121-152.
- BAYRAKTAR, F. (1994). *İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri*. 4.Baskı. İstanbul: İFAV.
- BAYYİĞİT, M. (2011). *Gençlik ve Din Üniversite Gençliği Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. 2.Baskı. Konya: Yediveren Kitap.
- BAŞARAN, İ. E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Yargıcı Matbaası.
- BİLGİN, B. (1981). Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 24. 1, 469-483.
- BİLGİN, B. (1998). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Gün Yayıncılık.
- BİLGİN, B. ve M. SELÇUK. (1997). *Din Öğretimi*. 3. Baskı. Ankara: Gün Yayıncılık.
- BİLİCİ, A. B. (2014). 0-6 Yaş Grubu Çocuklarda Dini Gelişim Süreci ve Din Eğitimi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi SBE.
- BİLİCİ, İ. E. (2016). İnfomal Öğrenme, Çocuk ve Suç Olgusu. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*. 36, 55-78.

BOLAY, S. H. ve K. SARIKAVAK. (2003). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi*. 2. Baskı. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

BULUT, M. (1993). Yaygın Din Eğitimi. *Diyanet İlmi Dergi*. 29. 3, 3-9.

CEBECİ, S. (1996). *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*. 1. Baskı. Ankara: Akçağ Yayınları.

CEBECİ, S. (2003). *Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Dini İletişim*. İstanbul: İz Yayıncılık.

CELEP, C. (2003). *Halk Eğitimi*, 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

CÜRCANİ, S. Ş. (1997). *Tarifat. Arapça-Türkçe Terimler Sözlüğü* A. Erkan (çev.). İstanbul: Bahar Yayınları.

ÇAĞRICI, M. (2002). Kur’an Kursu. *DİA*. C.26. Türkiye Diyanet Vakfı.

ÇARKOĞLU, A. ve B. TOPRAK. (2006). *Değişen Türkiye’de Din Toplum ve Siyaset*. İstanbul: TESEV Yayınları.

ÇELEBİ, A. (1998). *İslam’da Eğitim-Öğretim Tarihi*. A. YARDIM (çev.). İstanbul: Damla Yayınevi.

ÇELİK, A. (2017). *Din Eğitimi*. 2.Baskı. İstanbul: Arı Sanat Yayınevi.

ÇOŞTU, Y. (2009). Toplumsallaşma Sürecinde Dindarlığı Etkileyen Faktörler (Samsun Örneği). *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi SBE.

DAM, H. (2003). Yetişkinlere Göre Yetişkin Din Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1. 4, 31-59.

DUVERGER, M. (1990). *Metodoloji Açısından Sosyal Bilimlere Giriş*. 4.Baskı. Ankara: Bilgi Yayınevi.

EROL, M. (2007). Yetişkin Eğitiminde Bir Yerel Yönetim Modeli: İSMEK, M. Altıntaş (Ed.). *İSMEK Öğrenen Toplum İçin Yetişkin Eğitimi Sempozyumu Bildirileri içinde*. İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları (İSMEK) Yayınları, 68-86.

ERSÖZ, H. Y. (2007). Yerel Yönetimlerin Yetişkin Eğitimi Alanındaki Etkinlikleri, M. Altıntaş (Ed.). *İSMEK Öğrenen Toplum İçin Yetişkin Eğitimi Sempozyumu Bildirileri* içinde. İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları (İSMEK) Yayınları, 44-68.

ERTÜRK, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

ESER, A. (2010). Belediyelerin Mesleki Yaygın Eğitimdeki Rolü: İSMEK Örneği, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi SBE.

FISCHER, G. (2000). Lifelong Learning-More Than Training. *R.Mizoguchi and P.Kommers (Ed.) The International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning* 11(3/4),7.

FİDAN, N. ve ERDEN, M. (1998). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

GLOCK, C. Y. (1998). Dindarlığın Boyutları Üzerine. *Din Sosyolojisi* içinde. Y. Aktay, M. E. Köktaş (drl). Ankara: Vadi Yayınları, 252-274.

GÖRER, Ü. (2015). Ortaokul Düzeyindeki Din, Ahlak ve Değerler Alanındaki Seçmeli Derslerin Öğretmen-Öğrenci Görüşlerine Göre Program Açısından Değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi SBE.

GÖZÜTOK, Ş. (2002). *İlk Dönem İslam Eğitim Tarihi*. Ankara: Fecr Yayınları.

GÜN, A. (2012). Yaygın Din Eğitimi Kapsamında Kadınların Eğitimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 32, 237-272.

GÜNAY, Ü. (2006). Dindarlığın Sosyolojisi. Ü. Günay ve C. Çelik (Ed). *Dindarlığın Sosyo-Psikolojisi* içinde. Adana: Karahan Kitabevi, 1-60.

GÜNEŞ, F. (1996). *Yetişkin Eğitimi*. Ankara: Ocak Yayınları.

HAMİDULLAH, M. (1993). *İslam Peygamberi*. S.Tuğ. 5.Baskı. İstanbul: İrfan Yayımcılık.

KARASAR, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi-İlkeler-Teknikler*. 17. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.

KAYA, F. (2014). Öğretmen, İdareci ve Öğrencilerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi: Tunceli Örneği. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi SBE.

KAYA, M. (1998). *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum*. 1. Baskı. Samsun: Etüt Yayınları.

KAYAALP, İ. (2002). *Eğitimde İletişim Dili*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.

KAYIKLIK, H. (2006). Değişen Dünyada Birey, Din ve Dindarlık. Ü. Günay ve C. Çelik (Ed). *Dindarlığın Sosyo-Psikolojisi içinde*. Adana: Karahan Kitabevi, 157-174.

KAYMAKCAN, R, İ. AŞLAMACI, M. YILMAZ ve A. TELLİ. (2013). *Seçmeli Din Eğitimi Dersleri İnceleme ve Değerlendirme Raporu*. 1. Baskı. İstanbul: Çınar Basım Yayın.

KAZICI, Z. ve AYHAN, H. (2010). Talim ve Terbiye. *DİA*. C.39. Türkiye Diyanet Vakfı.

KHOIJ, A. M. (2011). İslam'da Eğitim. S. Çinemre (çev.). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 30, 277-308.

KILAVUZ, M. A. (2002). Yetişkinlik ve Yaşlılık Döneminde Eğitim ve Din Eğitiminin Önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*., 11. 2, 59-72.

KIMTER, N. (2008). Benlik Saygısı ve Dindarlık İlişkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi SBE.

KIRKPATRICK, L. A. (2005). *Attachment, Evolution and Psychology of Religion*. New York: Guildford Press.

KNAPPER, C. (2006). Lifelong Learning Means Effective and Sustainable Learning Reasons, Ideas, Concrete Measures. *25th International Course on Vocational Training and Education in Agriculture*. 1-10.

KOCACIK, F. (2003). *Toplumbilim Ders Notları*. 3.Baskı. Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları: 92.

- KOÇ, B. (2008). Çocuğun Dini Gelişiminde Rol Model Olarak Anne ve Baba. *Dini Araştırmalar*. 11. 31, 49-60.
- KÖKTAŞ, M. E. (1993). *Türkiye’de Dini Hayat İzmir Örneği*. 1.Baskı. İstanbul: İşaret Yayınları.
- KÖSE, A. ve A. AYTEN (2015). *Din Psikolojisi*. 5. Baskı. İstanbul: Timaş.
- KÖYLÜ, M. (2004). *Yetişkinlik Dönemi Din Eğitimi*. 2.Baskı. İstanbul: Dem.
- KURT, A. (2008). Sosyolojik Din Tanımları ve Dine Teolojik Bakış Sorunu. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 17. 2, 73-93.
- KURT, İ. (2000). *Yetişkin Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- KURT, İ. (2017). Velilerin 4-6 Yaş Kur’an Kurslarından Memnuniyet Düzeyleri ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma (Ankara Örneği), *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hitit Üniversitesi SBE.
- MEHMEDOĞLU, A. U. (2004). *Kişilik ve Din*. 1.Baskı. İstanbul: Dem.
- MEVDUDİ, E. (1982). *Kur’an’a Göre Dört Terim*, çev; Cilacı, O. Kaya, İ. İstanbul: Beyan Yayınları.
- MEYDAN, H. (2013). Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 40, 219-250.
- MEYDAN, H. (2015). Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinde Karşılaşılan Problemler (Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nite Bir Araştırma). *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 10. 3, 673-694.
- OĞUL, E. (2017). Diyanet İşleri Başkanlığında Kur’an Kursları, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir. Osmangazi Üniversitesi. SBE.
- OĞUZ, O, A. OKTAY ve H. AYHAN (Ed.). (2001). *21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- OĞUZKAN, A. F. (1976). *Öğretmenliğin Üç Yönü*. Ankara: Tekışık Matbaası.

OKÇABOL, R. (1996). *Halk Eğitimi*. 2.Basım. İstanbul: Der Yayınları.

OKUMUŞLAR, M. ve GENÇ, F. (2012). Din Eğitiminin Bilimselleşmesi/Neliği. R. Doğan ve R. Ege (Ed). *Din Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

ONAY, A. (2004). *Dindarlık Etkileşim ve Değişim*. 1. Basım. İstanbul: Dem.

ORUÇ, C. (2008). Din Kişisel ve Sosyal Bir İhtiyaçtır. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 13. 2, 129-141.

ÖNDER EROL, P. ve B. ARSLAN CANSEVER. (2016). Çocuğun Dinsel Toplumsallaşma Sürecinin Aile Kurumu Bağlamında İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 9. 42, 1133-1139.

ÖZBAYDAR, B. (1970). *Din ve Tanrı İnancının Gelişmesi Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: Baha Matbaası.

ÖZER, F. (2010). Meslek ve Beceri Kazandırmada Büyükşehir Belediyelerinin Rolü, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Uygulamaları: İSMEK, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi SBE.

ÖZTÜRK, N. (2018). *Okul Öncesi Din Eğitimi: 'Kur'an Kursları Okul Öncesi Din Eğitimi Projesi' ve Öneriler*. İstanbul: Seta Vakfı.

PEHLİVAN, A. (2013). Emile Durkheim'in Hayatı ve Eserlerine Toplu Bir Bakış. Ankara.<http://pegem.net/dosyalar/dokuman/12102013170922from%20Durkheim%201.%20Bask%C4%B1.pdf>

SÖNMEZ, V. (2005). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*. 12. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

ŞAHİN, A. (1999). İlahiyat Tıp ve Mühendislik Fakültelerinde Okuyan Öğrencilerde Dini Hayatın Boyutları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi SBE.

ŞAHİN, İ. (2006). Değişim Sürecindeki Bir Anadolu Kasabasında Kadın Dindarlığı: Boğazlıyan Örneği. Ü. Günay ve C. Çelik (Ed). *Dindarlığın Sosyo-Psikolojisi içinde*. Adana: Karahan Kitabevi, 321-345.

ŞENTEPE, A. (2009). Yaşlılık Döneminde Temel Problemler ve Dini Başaçıkma, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi SBE.

T.C. Resmi Gazete, *Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği*, 27587, 21 Mayıs 2010, Md.3p

T.C. Resmi Gazete, *Milli Eğitim Temel Kanunu*, 1739, 24 Haziran 1973, 5101.

TEPE, A. (2007). İstanbul Büyükşehir Belediyesinin Yaygın Eğitim Uygulaması: İSMEK, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi SBE.

TOSUN, C. (2009). Bir Anabilim Dalı Olarak Türkiye’de Din Eğitiminin Doğuşu, Gelişmesi ve Alanına Katkıları. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*. 2. 1, 293-303.

TOSUN, C. (2012). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. 7.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

TURAN, Y. (2009). Kişilik Özellikleri ve Dinsel Yönelimler Üzerine Bir Araştırma, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi SBE.

TÜMER, G. (1994). Din. *DİA*. C.9. Türkiye Diyanet Vakfı.

UYSAL, E. (2004). Eğitime Felsefi Antropoloji Çerçevesinde Kavramsal Bir Yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 8.2, 81-99.

UYSAL, V. (1995). İslami Dindarlık Ölçeği Üzerine Bir Pilot Araştırma. *İslami Araştırmalar*. 8. 3-4, 263-271.

UYSAL, V. (1996). *Dini Tutum Davranış ve Şahsiyet Özellikleri*. İstanbul: İFAV.

UYSAL, V. (2006). *Türkiye’de Dindarlık ve Kadın*. İstanbul: Dem.

ÜNAL, V. (2016). *Engellilerde Toplumsal Bütünleşme ve Dindarlık*. İstanbul: Rağbet.

VERGOTE, A. (1999). *Din İnanç ve İnançsızlık*. V. Uysal (çev.). İFAV.

YAPICI, A. (2011). Kuramdan Yönteme “Ruh Sağlığı-Din” Çalışmalarında Karşılaşılan Güçlükler. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 11. 2, 25-61.

YAZICIBAŞI, M. A. (2018). Ortaöğretim Öğrencilerinin Gözünden Seçmeli Din Dersleri: Kırıkkale Örneği. *Dini Araştırmalar Dergisi*. 21.53, 149-168.

YILAR, Ö. (2007). *Halk Bilimi ve Eğitim*. 2. Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık.

YILDIZ, İ. (2009). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi: Zorunlu mu Kalmalı, Yoksa Seçmeli mi Olmalı. *TUBAV Bilim Dergisi*. 2. 2, 243-256.

YILDIZ, M. (1998). Dini Hayat ile Ölüm Kaygısı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi SBE.

YILMAZ, H. (2001). Yaygın Din Eğitimi Kurumları ve Toplumsal Barış. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 5. 2, 329-356.

YILMAZ, H. (2003). *Din Eğitimi ve Sosyal Barış*. 1. Baskı. İstanbul: İnsan Yayınları.

<http://www.tuik.gov.tr/>

<https://www.ismek.ist/>

https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/yetiskin_egitimi_sunusu_gulcin_yilmaz.pdf

<https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf>

EKLER

Sayın Katılımcı

Bu anket, Din Eğitimi alanında yapmakta olduğumuz araştırmaya önemli bir veri kaynağıdır. Görüşlerinizi samimi olarak belirtmeniz araştırmamıza gerçeğe uygun sonuçlar kazandıracaktır. Anketimize vereceğiniz cevaplar tamamen bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Sonuçlar bütün olarak değerlendirileceği için isminizi belirtmeniz gerekli değildir. Lütfen hiçbir soruyu eksik bırakmayınız. Araştırmamıza gösterdiğiniz ilgi ve katkı için teşekkür ederiz.

Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve
Din Bilimleri Anabilimdalı Din Eğitimi Bilim Dalı Öğrencisi Ahsen Asiye Kılıç

<i>Aşağıdaki ifadeler din ve dindarlık ile ilgili görüşler, tutum ve davranışları hakkında bilgi toplamak amacı ile düzenlenmiştir. Yazılan her bir ifadeyi okuyarak sizin durumunuzu en iyi açıklayan seçeneği işaretleyiniz.</i>	Tamamen Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Pek Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Allah birdir, eşi ve benzeri yoktur.				
2. İbadet esnasında ve günlük işlerimi yaparken Allah'a yakın olduğumu düşünerek bir ürperti ve heyecan duyduğum anlar olur.				
3. Öldükten sonra yeniden dirilmek ve insanların bu dünyada yaptıklarının hesabını verecekleri fikri bana saçma geliyor.				
4. Bizim Allah'tan geldiğimizi ve tekrar O'na döneceğimizi hatırladıkça ölümden pek korkmuyorum.				
5. Kuran'da anlatılanların hepsi doğru ve gerçek olup her çağda geçerlidir.				
6. Melek, cin ve şeytan gibi hiç görünmeyen varlıkların var olduklarına inanıyorum.				
7. Ölümden sonra Ahiret (cennet ve cehennem) hayatı vardır.				
8. İçki içmek, dinen yasak olduğu için alkollü içkiler kullanmıyorum.				
9. Günlük hayatınızda kararlar verirken Allah'ın hoşnut olup olmayacağını göz önünde bulundurun.				
10. Bütün beşeri problemler, dinin yardımı olmaksızın bilim tarafından çözülebilir.				
11. Dua ettiğimde, Allah'ın duamı kabul ettiğini ümit ederek ferahlık ve huzur bulurum.				
12. Din hayatın anlamını kavramada ve pek çok soruya cevap bulmada yardımcıdır.				
13. Dini inançlarım bana huzur ve güven verir.				
14. İbadetin gayesi mutlu ve huzurlu bir hayat sağlamaktır.				
15. Psikolojik sorunlarım olduğunda dini inançlarıma dayanarak çözüm yolu ararım.				
16. Musibetler, hastalıklar birer imtihandır sabretmek gerekir.				
17. Bu dünyanın geçici imtihan yeri olduğunu düşünüyorum.				
18. İnanç ve ibadetler insanı kötülüklerden korur.				
19. Kutsal gün ve gecelerde dua etmeye ve ibadet yapmaya çalışırım.				
20. Dinin yasakladığı şeyleri yapmaktan sakınırım.				

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1.Cinsiyetiniz?

() Kadın () Erkek

2. Yaşınız?

() 18-25

() 26-35

() 36-50

() 51-59

() 60+

3. Medeni Durumunuz?

() Evli

() Bekâr

() Boşanmış

() Eşi vefat etmiş

4. Doğum Yeriniz?

() Köy

() Kasaba

() Şehir

() Büyükşehir

() Yurtdışı

5.Halen Oturduğunuz Semtin Adı?

.....

6.Eğitim Durumunuz?

() Öğrenim Görmemiş

() İlkokul

() Ortaokul

() Lise

() Ön Lisans

() Lisans

() Lisans Üstü

7.Hangi Tür Liseden Mezun Oldunuz?

() Lise

() Anadolu Lisesi

() Fen Lisesi

() İmam Hatip Lisesi

() Meslek Lisesi

() Özel Lise

() Diğer (belirtiniz)

8.Gelir Durumunuz ?

() Çok İyi

() İyi

() Orta

() Düşük

() Çok Düşük

9.Kendinizi Dindarlık Bakımından Nasıl Değerlendiriyorsunuz ?

(a) Dindar değilim

(b) Biraz dindarım

(c) Dindarım

(d) Çok dindarım

10. Günlük Beş Vakit Namaz İle İlgili Tutum ve Davranışınız Aşağıdakilerden Hangisine Uygundur ?

- (a) Her zaman kılarım
- (b) Çoğu zaman kılarım
- (c) Ara sıra kılarım
- (d) Hiç kılmam

11. Dua etme ile ilgili tutum ve davranışınız aşağıdakilerden hangisine uygundur?

- (a) Namaz dışında sık sık dua ederim.
- (b) Özel durumlarda (cenaze, mevlit gibi) dua ederim.
- (c) Özellikle sıkıntılı anlarda ve ihtiyaç duyduğumda dua ederim.
- (d) Hiç dua etmem.

12. Kur'an-ı Kerim 'i ne sıklıkla okursunuz?

- (a) Her gün bir miktar okurum.
- (b) Haftada bir iki defa veya Cuma akşamları okurum.
- (c) Ramazan ayında ve üç aylarda okurum.
- (d) Hiç okumam.

13. İbadetlerinizi gereği gibi yerine getirebilmek için sahip olduğunuz bilgi düzeyini nasıl buluyorsunuz?

- () İyi
- () Orta
- () Zayıf
- () Hiç

14. Din eğitimi en etkili düzeyde aldığınız yer neresidir? (Lütfen tek madde işaretleyiniz.)

- () Aile (anne, baba, aile büyükleri)
- () Kur'an Kursu
- () Cami
- () İmam Hatip Lisesi
- () Okul
- () Cemaat veya tarikat
- () Din eğitimi almadım

15. Sizce din eğitiminin alınacağı en uygun yer neresidir?

- () Aile (anne, baba, aile büyükleri)
- () Okul
- () Kur'an Kursları
- () Kitaplar
- () İmam Hatip Liseleri
- () Medya
- () Cemaat veya tarikat
- () Diğer (belirtiniz)

16. Çocuğun alması gereken dini bilgiler açısından D.K.A.B.(Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) dersi yeterlidir. Katılıyormusunuz?

- () Tamamen katılıyorum
- () Oldukça katılıyorum
- () Kararsızım
- () Pek katılmıyorum
- () Hiç katılmıyorum

17. Sizce devlet okullarında zorunlu D.K.A.B. dersi verilmelidir.

- () Evet
- () Hayır
- () Fikrim yok

18. Devlet okullarında seçmeli din dersleri (Kur'an, Hz Peygamber'in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler) verilmesini nasıl değerlendiriyorsunuz?

- ☐ Tamamen katılıyorum
- ☐ Oldukça katılıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Pek katılmıyorum
- ☐ Hiç katılmıyorum

19. Seçmeli din derslerini içerik ve uygulama boyutları ile yeterli görüyor musunuz?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır
- ☐ Fikrim yok

20. Okul öncesi dönemde MEB veya DİB kurumlarında çocuğunuzun din eğitimi verilmesini nasıl değerlendiriyorsunuz?

- ☐ Tamamen katılıyorum
- ☐ Oldukça katılıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Pek katılmıyorum
- ☐ Hiç katılmıyorum

21. Dini nitelikli bir konuyu danışmak istediğinizde öncelikle aşağıdakilerden hangisine müracaat edersiniz?

- ☐ Kur'an-ı Kerim'e
- ☐ Dini kitaplara
- ☐ Müftülüklere
- ☐ Camiye
- ☐ Aileme (anne, baba, aile büyükleri)
- ☐ Arkadaşlara
- ☐ Yakınlarıma
- ☐ TV'deki hocalara
- ☐ Dini cemaat büyüklerine

22. Dini düşünce ve yaşantınızda en etkili olan unsur nedir?

- ☐ Ailem
- ☐ Komşularım
- ☐ Öğretmenim
- ☐ İmam
- ☐ Arkadaşlar
- ☐ Cemaat liderim
- ☐ Diğer (belirtiniz)

ÖZ GEÇMİŞ

29.05.1972 tarihinde Sakarya’da doğdu. İlk ve ortaöğretimini Sakarya İmam Hatip Lisesi’nde 1993 yılında tamamlayarak aynı yıl Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’ni kazandı. 1999 yılında bu üniversitenin Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bölümü’ne girdi. Ders dönemini tamamladıktan sonra tez döneminde ara verdi. 2017 yılında aftar yararlanarak geri döndü ve “Yetişkinlerin Aldıkları Din Eğitimi İle Dindarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki” tez konusuyla eğitimini tamamladı.

2005-2011 yılları arasında İSMEK’te kurs yöneticisi olarak çalıştı. Bu zaman zarfında YEKDER’de akaid seminerleri verdi ve ev okulu projesinde görev aldı. 2011 yılında Tekirdağ-Çerkezköy-Kapaklı beldesine Kur’an kursu öğreticisi olarak ataması gerçekleşti. 2015-2017 yıllarında İSMEK’te arapça öğretmenliği de yapmış olup halen Beylikdüzü Müftülüğü’nde Kur’an kursu öğreticiliğine devam etmektedir.

Evli ve üç çocuk annesi olan araştırmacı iyi derecede arapça bilmektedir.

Ahsen Asiye Kılıç

ahsenasiye54@gmail.com