

Psikoloji, Eğitim ve Din



İnsan zihninin derinliklerinde yatan sırlar, eğitimin dönüştürücü gücü, maneviyat ya da dini inançların sarsılmaz bağı... Bu unsurların daha iyi anlaşılabilmesi için İlahiyat araştırmalarında disiplinler arası yaklaşımların büyük önemi bulunmaktadır. Din eğitimi ve din psikolojisi, ilahiyat bilimleri arasında bu tür yaklaşımların en güçlü olduğu iki disiplindir. Din eğitimi pratiğe dönük yaklaşımlar geliştirirken psikolojinin, özellikle din psikolojisinin verilerinden yararlanmak durumundadır. Din eğitimi, insan hakkında öğrendikleriyle eğitsel gerçekliğe yön verirken din psikolojisine yeni araştırma alanları ve yaklaşım biçimleri sunabilir. Söz gelimi maneviyat alanında yapılacak bilimsel araştırmaların sonuçlarını tartışırken, örgün ve yaygın din eğitiminin etkilerini göz ardı etmek mümkün değildir.

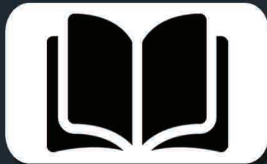
Bu araştırmada din eğitimi ve din psikolojisi alanın çeşitli problemlerine ışık tutulmaya çalışılmıştır. Din psikolojisi alanında damgalama ve dini yönelim, ruminatif düşünce ve dindarlık, narsisizm, tüketim ve dindarlık, çocukluk ve şiddet konuları gerek teorik gerekse alan araştırmasına dayalı olarak incelenmiştir. Din eğitimi alanında ise İmam Hatiplerde akran zorbalığı, Kur'an-ı Kerim dersine yönelik tutumlar, bilimsel araştırmaya yönelik tutumlar, 4-6 yaş grubu Kur'an Kursu öğreticilerinin eğitim-öğretim yeterlik algıları, din eğitimi öğretmenlerinin e-öğrenme stilleri ve din eğitimi bağlamında sorumluluk konularına yer verilmiştir. Konular ele alınırken bilimsel araştırma yöntemlerinin duyarlılıkları gözetilerek sistematik ve veriye dayalı analizler yapılmaya, bilimsel gerçekliklerle örtüşen sonuçlara ulaşmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın, ele aldığı konularda yeni bilgiler edinmek, farklı bakış açıları kazanmak isteyen okurlara, din eğitimi ve din psikolojisi disiplinlerinde bilimsel çalışma yapacak araştırmacılara, din eğitimiyle ilgili politika geliştirmek isteyenlere, farklı sahalarda görev yapan eğitimcilere ve öğrencilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

ISBN : 978-625-8051-64-3



9 786258 051643



E-KİTAP

www.kimlikyayinevi.com



Ed. Mustafa ULU & Cemil OSMANOĞLU

K

Psikoloji, Eğitim ve Din

Ed. Mustafa ULU & Cemil OSMANOĞLU

KimlikYayınları

PSİKOLOJİ,
EĞİTİM VE
DİN

PSİKOLOJİ, EĞİTİM VE DİN

Editörler: Mustafa ULU & Cemil OSMANOĞLU

Kapak ve İç Tasarım

Mustafa ULU

Baskı ve Cilt

Kardeşler Matbaası

Matbaacılar Sit. 7. Blok No: 76

Kocasinan / KAYSERİ

Tel: 0 352 331 61 00

Sertifika No: 24209

Birinci Baskı

Kayseri, Nisan 2024

ISBN: 978-625-8051-64-3

T.C. Kültür Bakanlığı

Yayıncılık Sertifika No: 28550

Köşk Mah. Ahmet El Biruni Cad. No: 8

Melikgazi / KAYSERİ

Tel: 0 352 207 66 66 / 31029 - Cep: 0 544 616 00 38

www.kimlikyayinevi.com

KimlikYayınları



© Copyright, 2024. Yayın hakları Kimlik Yayınevi'ne aittir. Yayıncının yazılı izni olmadan, hiçbir biçimde ve hiçbir yolla, bu eserin içeriğinin bir kısmı ya da tamamı yeniden üretilemez, çoğaltılamaz ve dağıtılamaz.

PSİKOLOJİ, EĞİTİM ve DİN

Editörler: Mustafa ULU & Cemil OSMANOĞLU

İÇİNDEKİLER

Önsözxiii

DAMGALAMA VE DİNİ YÖNELİM İLİŞKİSİ: ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ ÖRNEKLEMİ

Mustafa ULU

Giriş	1
A. Kavramsal Çerçeve	3
1. Damgalama	3
2. Dini Yönelim	6
B. Yöntem	8
1. Evren ve Örneklem.....	8
2. Veri Toplama Araçları	9
a. Stigma Ölçeği:	9
b. Dini Yönelim Ölçeği:.....	9
c. Kişisel Bilgi Formu:.....	10
3. Uygulama	10
4. Verilerin Analizi	10
C. Bulgular	11
1. Betimsel İstatistik Analizi	11
2. Çıkarımsal İstatistik Analizi.....	12
a. Bağımsız Örneklem t-Testi	12
b. Pearson Korelasyon Analizi	13
c. Regresyon Analizi	15
Tartışma ve Sonuç	15
KAYNAKÇA	19

ANADOLU İMAM-HATİP LİSELERİNDE AKRAN ZORBALIĞI:

ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ

Esra ÖZMEŞE KUŞKAYA & Süleyman AKYÜREK

Giriş.....	27
A. Yöntem	31
1. Araştırma Modeli	31
2. Araştırmanın Katılımcıları	31
3. Veri Toplama Araçları	34
4. Uygulama	34
5. Verilerin Analizi	35
6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	35
B. AİHL'de Akran Zorbaliğının Durumu.....	36
1. AİHL Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerinin Okullarındaki Öğrencilerin Akran Zorbaliğı ile Karşılaşma Durumuna İlişkin Görüşleri	38
2. AİHL Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerinin Okullarındaki Akran Zorbaliğının Sıklığına İlişkin Görüşleri	41
3. AİHL Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerinin Okullarındaki Akran Zorbaliğının Nedenlerine İlişkin Görüşleri	45
a. Öğrencinin Kendisinden Kaynaklı Nedenler	46
b. Aileden Kaynaklı Nedenler.....	48
c. Okul İşleyişi Kaynaklı Nedenler.....	50
d. Çevresel Faktörlerden Kaynaklı Nedenler.....	51
4. AİHL Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerinin Akran Zorbaliğı ile Karşılaşmama Nedenlerine İlişkin Görüşleri.....	53
a. Aileden Kaynaklı Nedenler.....	54
b. Okul İşleyişi Kaynaklı Nedenler	55
Tartışma ve Sonuç.....	61
KAYNAKÇA.....	64

İMAM-HATİP ORTAOKULU ÖĞRENCİLERİNİN KUR'AN-I KERİM DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI:

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Bekir ÇELİK & Mehmet KORKMAZ

Giriş.....	71
------------	----

A. Kavramsal Çerçeve	72
B. Yöntem	75
1. Evren ve Örneklem.....	75
2. Veri Toplama Araçları	76
3. Uygulama	76
4. Verilerin Analizi	77
C. Bulgular	78
1. Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim Dersine Yönelik Tutumları.....	78
a. Kur'an-ı Kerim Dersine Yönelik Olumsuz Tutumların Nedenleri	79
b. Kur'an-ı Kerim Dersine Yönelik Olumsuz Tutumların Yol Açtığı Sorunlar	83
c. Derse Yönelik Olumsuz Tutumlardan Kaynaklanan Sorunların Çözümüne İlişkin Uygulamalar ve Öneriler.....	84
2. Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim Dersine Yönelik Motivasyonları	88
a. Kur'an-ı Kerim Dersine Yönelik Motivasyon Eksikliğinin Sebepleri	88
b. Motivasyon Eksikliğinin Öğrenmeye ve Başarıya Etkisi	92
c. Derse Yönelik Motivasyon Eksikliğinin Çözümüne İlişkin Uygulamalar ve Öneriler.....	93
Tartışma ve Sonuç	97
KAYNAKÇA	99

RUMİNATİF DÜŞÜNCE VE DİNDARLIK İLİŞKİSİ: ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ ÖRNEKLEMİ

Mustafa ULU & Barış YOZGAT

Giriş	105
A. Kavramsal Çerçeve	108
1. Ruminatif Düşünce.....	108
a. Tepki Biçimleri Ruminasyon Teorisi	109
b. Stres Tepkisi Ruminasyon Teorisi	109
c. Üzüntü Ruminasyon Teorisi	110
d. Olay Sonrası Ruminasyon Teorisi	110
2. Dindarlık	110
3. Ruminasyon ve Dindarlık	111
B. Yöntem	113
1. Katılımcılar	113

2. Veri Toplama Araçları	114
a. Ruminatif Düşünme Biçimi Ölçeği	114
b. Dindarlık Ölçeği.....	114
c. Kişisel Bilgi Formu	115
3. Uygulama.....	115
4. Verilerin Analizi	115
C. Bulgular	116
1. Betimsel İstatistik Analizi Bulguları.....	116
2. Ruminatif Düşünce Biçimi Frekans Dağılımı	116
3. Çıkarımsal İstatistik Analizi Bulguları	117
a. Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	117
b. Tek Yön ANOVA Analizi Sonuçları.....	118
c. Korelasyon Analizi Sonuçları	120
d. Regresyon Analizi Sonuçları	120
Tartışma ve Sonuç.....	121
KAYNAKÇA.....	125

BİLİMSEL ARAŞTIRMAYA YÖNELİK TUTUMLARIN İNCELENMESİ:

İLÂHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİ ÖRNEKLEMİ

Zeynep ALPTEKİN & Cemil OSMANOĞLU

Giriş.....	131
A. Yöntem	135
1. Araştırmanın Modeli.....	135
2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	136
3. Veri Toplama Araçları ve Uygulama.....	137
4. Verilerin Analizi	137
B. Bulgular ve Yorumu.....	138
1. Ölçeğin Yapısına İlişkin Bulgular	138
2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	139
3. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	140
4. Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular.....	141
Tartışma ve Sonuç	143
KAYNAKÇA	147

**SORUMLULUK VE DİN EĞİTİMİ:
PSİKO-SOSYAL PERSPEKTİF**

Hüseyin ALGUR

Giriş.....	151
A. Yöntem	153
B. Sorumluluk Kavramı ve Mahiyeti.....	153
1. Bireysel-Psikolojik Boyutlarıyla Sorumluluk.....	156
2. Toplumsal-Sosyal Boyutlarıyla Sorumluluk.....	159
3. Dini Boyutlarıyla Sorumluluk.....	161
C. Sorumluluk Bilinci ve Din Eğitimi	164
Sonuç	169
KAYNAKÇA.....	171

**NARSİSİZM VE TÜKETİM İLİŞKİSİNİN DİNDARLIĞA
ETKİSİ:**

ELEŞTİREL BİR BAKIŞ

Abdullah TANRIVERDİ

Giriş.....	175
A. Narsisizm	177
B. Psikolojik Açıdan Modern Tüketim Anlayışı	179
C. Narsisizm ve Tüketim Kültürü İlişkisi	183
1. Narsisizme Teşvik ve Tüketim	183
2. Narsisist İmajlar, Hazcılık ve Tüketim	185
D. Narsisizm, Tüketim ve Dindarlık.....	188
Sonuç	193
KAYNAKÇA.....	196

**4-6 YAŞ GRUBU KUR'AN KURSU ÖĞRETİCİLERİNİN
EĞİTİM-ÖĞRETİM YETERLİK ALGILARI:**

KAYSERİ ÖRNEKLEMİ

Zülfı DOĞAN & Süleyman AKYÜREK

Giriş.....	201
A. Yöntem	203

1. Evren ve Örneklem.....	204
2. Veri Toplama Aracı ve Uygulama.....	204
3. Verilerin Analizi	204
B. Bulgular	205
1. Katılımcıların Demografik Özellikleri	205
a. Resmi Statüleri	205
b. Mesleki Kıdemleri	206
c. Mezuniyet Durumları.....	206
d. Çocuk Gelişimi-Eğitimi Sertifikası Aldıkları Kurum	207
e. Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumları	208
2. Katılımcıların Eğitim-Öğretim Yeterlikleri	209
a. Öğrenciyi Tanıma Yeterlikleri.....	209
b. Öğretimi Planlama Yeterlikleri	211
c. Öğretimi Düzenleme Yeterlikleri.....	213
d. Farklı Öğrenme İhtiyacı Olan Çocuklara Yönelik Çalışmalar Yapma Yeterlikleri.....	216
e. Öğretimi Değerlendirme Yeterlikleri.....	217
f. Çocuklarda İletişim Becerilerini Geliştirme Yeterlikleri.....	218
g. Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi Yeterlikleri	220
h. Mesleki Gelişim Yeterlikleri.....	221
3. Öğreticilerin Yeterlik Algıları ile Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişki	223
a. 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlik Algıları ile Resmi Statüleri Arasındaki İlişki.....	223
b. 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlik Algıları ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki.....	224
c. 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlik Algıları ile Mezun Oldukları Okul Programları Arasındaki İlişki	225
d. 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlik Algıları ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Sertifikasını Aldıkları Kurum Arasındaki İlişki	225
e. 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlik Algıları ile Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumları Arasındaki İlişki.....	226
Tartışma ve Sonuç.....	227
KAYNAKÇA.....	229

**E-ÖĞRENME SİTİLLERİNİN İNCELENMESİ:
İMAM HATİP MESLEK DERSLERİ ÖĞRETMENLERİ ÖRNEKLEMİ**

Beyzagül ATILA & Cemil OSMANOĞLU

Giriş	233
A. Yöntem	237
1. Araştırmanın Modeli	237
2. Araştırmanın Örnekleme	237
3. Veri Toplama Araçları ve Uygulama.....	239
4. Verilerin Analizi	239
B. Bulgular ve Yorumu	239
1. Ölçeğin Yapısına İlişkin Bulgular	240
2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	241
3. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular	242
4. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	244
5. E-Öğrenme Etkinliğine Katılma Değişkenine İlişkin Bulgular.....	246
6. E-Öğrenme Deneyimine Sahip Olma Değişkenine İlişkin Bulgular.....	247
7. E-Öğrenme Yazılımlı Kullanma Değişkenine İlişkin Bulgular.....	248
Tartışma ve Sonuç	249
KAYNAKÇA	254

**ÇOCUKTA ŞİDDETİN OLUŞUMU:
DİNSEL İZLER**

Şura BOZKURT & Bilal KARTAL

Giriş	257
A. Yöntem	259
B. Kavramsal Çerçeve	259
1. Şiddetin Tanımı.....	259
2. Şiddetin Türleri.....	260
C. Çocuk ve Şiddet	261
D. Çocukta Dinsel İzlerin Oluşum Süreci ve Şiddet ile ilişkisi	264
Sonuç	268
KAYNAKÇA	270

Önsöz

İlahiyat araştırmalarında disiplinler arası çalışmaların önemi büyüktür. Bu tür çalışmalar farklı alanların konu, yöntem ve bulgularının görünürlüğünü ve transferini kolaylaştırdığı için problemlerin daha çok yönlü analizine ve çözüm yönünde daha isabetli kararlar verilebilmesine katkı sağlar. Din eğitimi ve din psikolojisi ilahiyat bilimleri arasında birbiriyle oldukça yakın temas halinde olan iki disiplindir. Din eğitimi pratiğe dönük yaklaşımlar geliştirirken psikolojinin, özellikle din psikolojisinin verilerinden yararlanmak durumundadır. Din eğitimi insana dair öğrendikleriyle eğitsel gerçekliğe yön verirken din psikolojisi araştırmalarına yeni araştırma alanları, problem konuları ve yaklaşım biçimleri sunabilir. Söz gelimi maneviyat alanında yapılacak bilimsel araştırmaların sonuçlarını tartışırken, örgün ve yaygın din eğitiminin etkilerini göz ardı etmek mümkün değildir.

Bu araştırmada din eğitimi ve din psikolojisi disiplinlerinde çalışan araştırmacılarca her iki alanın çeşitli problemlerine ışık tutulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın birinci bölümünde üniversite öğrencileri örnekleminde damgalama ve dini yönelim ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda katılımcıların yarıya yakınında düşük; yine yarıya yakınında ise yüksek damgalama eğilimi olduğu; üniversite öğrencilerinde damgalama eğiliminin orta düzeyde seyrettiği; ayrımcı, ötekileştirici davranışları diğer alt faktörlere göre daha az sergiledikleri bulgulanmıştır. Çalışmada kutsal metin kaynaklı olarak dine yönelen bireylerde ayrımcılık, ötekileştirme ve dışlama gibi davranışların düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci bölümünde öğretmen, öğrenci ve

yönetici görüşleri baz alınarak Anadolu İmam Hatip Liselerinde akran zorbalığı konusu, akran zorbalığı ile karşılaşma durumu, karşılaşma sıklığı, karşılaşma- karşılaşmama nedenleri bağlamında incelenmiştir. Katılımcıların çoğunluğunun okullarında akran zorbalığı ile karşılaşmakta olduğunu düşündüğü sonucuna ulaşılan araştırmada söz konusu zorbalığın nedenleri öğrenciden kaynaklı nedenler, aileden kaynaklı nedenler, okulun işleyişinden kaynaklı nedenler ve çevresel faktörler bağlamında irdelenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerinin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik tutumlarının incelendiği üçüncü bölümde öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik olumsuz tutumlarına, olumsuz tutumların nedenlerine, yol açtığı sorunlara ve bu sorunların çözümüne dair önerilere yer verilmiştir. Söz konusu derse yönelik olumsuz tutumların ve motivasyon kayıplarının arkasında LGS kaygısının, ders hocalarının öğrenciyi zorlamasının ve düşük not vermesinin, öğrencinin uzun süre çalışmasına rağmen Kur'an okumayı öğrenememesinin, öğrencilerin dinî tutumun zayıf olmasının, sosyal medyanın, ailevi sorunların, aile zoruyla İHO'ya gönderilmenin etkili olduğunu belirtilmiştir.

Dördüncü bölümde üniversite öğrencileri örneklem alınarak ruminatif düşünce ve dindarlık ilişkisi incelenmiş, sonuç olarak öğrencilerin %73,09 gibi bir oranla Ruminatif Düşünme Biçimi Ölçeğinden yüksek bir ortalama elde ettikleri belirlenmiştir. Araştırmada bu durum, öğrencilerin çoğunluğunun tekrarlanan birtakım olumsuz düşüncelere sahip oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmada ortaya konan bu sonuç, özellikle pandemi sürecinin etkileri bağlamında tartışılmıştır. Dindarlık açısından öğrencilerin İnanç & Duygu boyutunda en yüksek ortalamaya sahip oldukları, buna karşılık en düşük ortalamayı Bilgi boyutunda elde ettikleri belirtilmiş, ruminatif düşünme biçimi ile dindarlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelendiği beşinci bölümde ise İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanlarının orta düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Araştırmada bilimsel araştırmaya yönelik tutumların ölçek geneli ve alt boyutları itibarıyla, yaş, cinsiyet gibi değişkenler bazında farklılaştığı görülmüş bu durum ilgili bilimsel literatür bağlamında tartışılmıştır.

Araştırmanın altıncı bölümünde sorumluluk ve din eğitimi ilişkisi incelenmiştir. Psiko-sosyal bir yaklaşımla araştırmada, konu, sırasıyla, sorumluluk kavramı ve mahiyeti, toplumsal ve sosyal boyutlarıyla sorumluluk, dini boyutlarıyla sorumluluk, sorumluluk bilinci ve din eğitimi ana başlıkları etrafında ele alınmış, bireyin kendini tanıması, ilgi ve ihtiyaçlarını bilmesi, ihtiyaçlarının karşılanabileceği bir ortamı oluşturması için sorumluluk bilincine kavuşmasının gerektiği üzerinde durulmuş, bu bilincin kazandırılmasının sadece ailenin değil toplumda öğretim faaliyetlerinde bulunan her ferdin temel meselelerinden biri olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel bir yaklaşımla narsisim ve tüketim olgularının dindarlıkla ilişkisinin incelendiği yedinci bölümde, narsisizm kavramı teorik ve tarihsel gelişim bakımından incelendikten sonra sırasıyla, psikolojik açıdan modern tüketim anlayışı tartışılmış, narsisizm ve tüketim kültürü ilişkisi irdelenmiş ve her iki olgusunun dindarlık olgusuna etkileri üzerinde değerlendirmeler yapılmıştır. Çalışmada kapitalist mantıktaki sürekli daha fazlanın yerine eldekiyle iktifa etme, gerekmedikçe tüketmeme, gerektiğinde ihtiyaç kadar almanın yolunun açılabilmesi, bu dönüşümün daha az tüketilen bir dünyada kaynak israfı ve kirliliğin azalmasına katkı sağlayabileceği belirtilmiştir.

Kayseri örnekleminde, 4-6 yaş grubu Kur'an Kursu öğretmenlerinin eğitim-öğretim yeterlik algılarının incelendiği sekizinci bölümde, 4-6 yaş grubu Kur'an Kursu öğretmenlerinin eğitim-öğretim yeterlik algıları bağlamında kendilerini genel olarak "oldukça yeterli" algıladıkları görülmüştür. Araştırmada sadece farklı öğrenme ihtiyacı olan çocuklara yönelik çalışmalar yapma boyutunda katılımcıların kendilerini "orta düzeyde" yeterli gördüklerine değinilmiştir. Bununla beraber araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin öğrenciyi tanıma konusunda eksiklikleri olduğunu, öğretimi planlama, öğretimi düzenleme ve öğretimi değerlendirme konularında daha çok kendi tecrübelerinden hareket ettiklerini, sertifika programlarının yeterli olmadığını düşündükleri görülmüştür. İmam Hatip Lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin incelendiği dokuzuncu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin e-öğrenme stilleri ölçeğinin geneli ile tüm alt boyutlarda "zaman zaman" ile "sık sık" arasında konumlandığı görülmüştür. Araştırmada, e-öğrenme deneyimi olan, bu anlamda

herhangi bir eğitime katılan ya da dijital uygulama kullanan öğretmenlerin e-öğrenme stillerinin güçlendiği görülmüş, buradan hareketle öğretmen ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerine duyarlıklarının artırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Çalışmanın onuncu ve son bölümünde, çocuk ve şiddet olgusunun dini bağlamı sırasıyla şiddetin tanımı, şiddetin türleri, çocuk ve şiddet, çocukta dinsel izlerin oluşum süreci ve şiddet ile ilişkisi başlıkları etrafında ele alınmıştır. Çalışmada şiddetin çocukluk yıllarından itibaren nasıl öğrenilmeye başladığı, bu yöndeki eğilimlerin gelişmesinde dini pratiklerin öğretimi ekseninde yaşanan sorunların nasıl etkili olduğu üzerinde durulmuştur.

Çalışmanın, ele aldığı konularda yeni bilgiler edinmek, farklı bakış açıları kazanmak isteyen okurlara, din eğitimi ve din psikolojisi sahalarda araştırma yapacak araştırmacılara, din eğitimiyle ilgili politika geliştirmek isteyenlere, farklı sahalarda görev yapan eğitimcilere ve öğrencilere katkı sağlaması dileğiyle...

Mustafa ULU & Cemil OSMANOĞLU
Erciyes Üniversitesi Öğretim Üyeleri

DAMGALAMA VE DİNİ YÖNELİM İLİŞKİSİ: ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ ÖRNEKLEMİ¹

Mustafa ULU²

Giriş

Kalıpyargıları ortadan kaldırmaya yönelik uzun süredir devam eden toplumsal çabalara rağmen damgalama, önyargı ve ayrımcılık hala varlığını güçlü bir şekilde sürdürmektedir. Bireysel duygu, düşünce ve davranışlar, etkileşimde bulunulan kişinin cinsiyetine, yaşına, işine, kişilik özelliklerine, psikolojik farkındalık düzeyine göre değişiklik gösterdiği için sosyal hayatın her alanında insanların diğer insanları farklılıkları sebebiyle etiketlediği, damgaladığı ya

¹ 26- 28 Ocak 2024 tarihleri arasında Kayseri'de düzenlenen *Ases II. Uluslararası Kayseri Bilimsel Araştırmalar Kongresi*'nde sunulan bildirinin tam metnidir.

² Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, mustafaulu@erciyes.edu.tr

da ötekileştirdiği yaygın olarak gözlenmektedir. Bu sebeple de konu, akademik bir ilgi alanı olmayı sürdürmektedir. PsychInfo verilerine göre 1980'den (n=14) 1990'a (n=81) ve 1999'a (n=61) kadar başlıklarında veya özetlerinde damgalama (stigma) kelimesinden bahseden makale sayısında dramatik bir artış gerçekleşmiştir (Link & Phelan, 2001, s. 363). Bu veri, 2024 yılına güncellendiğinde başlığında damgalama (stigma) kelimesi geçen yayın sayısının 619'a (sadece 2023 yılında 107); içeriğinde geçen yayın sayısının ise 1976'ya yükseldiği görülmektedir. Rakamlar, konuya ilginin artarak devam ettiğini ve psikologların uzun zamandır stereotipleştirme, önyargı ve ayrımcılığın nedenleriyle ilgilenmelerine rağmen, ancak son zamanlarda bu süreçlerin psikolojik etkilerini anlamaya ciddi bir şekilde odaklandıklarını göstermektedir. Özellikle Suriye iç savaşı sonrasında yaşanan göç dalgasıyla başlayan mülteci krizinin damgalama eğilimi konusundaki farkındalığın artmasında ve olgunun yeniden akademik araştırmaların merkezine yerleşmesinde önemli bir etkisi bulunmaktadır.

Yayın sayılarından da anlaşılacağı gibi damgalama konusunda uluslararası literatür oldukça zengindir. Damgala(n)ma, cüzzamdan (Opala & Boillot, 1996), AIDS ve kansere (Fife & Wright, 2000), akıl hastalıklarından (Phelan vd., 2000) fiziksel engelli bireylerin karşılaştıkları sorunlara (Cahill & Eggleston, 1995), akademik başarısızlıktan (Van Laar, 2001) eğitim ve iş olanaklarına erişimin azalmasına (Braddock & McPartland, 1987) kadar geniş bir alanda kullanılmıştır. Türkiye'de ise içselleştirilmiş damgalama bağlamında ruhsal hastalıklara sahip bireylerde (Çam & Çuhadar, 2011), ruhsal hastalıkların yanlış yorumlanması ve inanç eksikliği olarak damgalanması (Çağlan, 2019), sağlıkla ilgili bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin damgalanmış bireylere bakış açıları ve damgalama eğilimleri (Erdoğan vd., 2021), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (Kıranşal & Kaya, 2020), okul yöneticileri ve öğretmenlerin damgalama eğilimleri (Önk & Cemaloğlu, 2016; Yaman & Güngör, 2013b, 2014), benlik saygısı (Sevim & Artan, 2019), sporcularda damgalama eğilimi (Çebi vd., 2018) vb. konular ekseninde çalışıldığı görülmektedir. Ancak damgalama ve dindarlığın psikolojik yardım alma tutumuyla ilişkisi (Altundağ, 2022); dindarlığın ruhsal hastalıklara ilişkin damgalama ile ilişkisi (Ayten & Hardal, 2020), modernleşme, damgalama ve din (Ören,

2022), psikolojik destek alan dindar bireylerin dini ve manevi olarak yaşadıkları damgalanma (Göcen & Çağlan, 2019) konulu bazı çalışmalar tespit edilmişse de bu araştırmanın konusunu oluşturan damgalama ve dini yönelim konusunda müstakil bir çalışma belirlenememiştir.

Damgalamayı konu alan araştırmaların çoğunun sağlık alanı ile ilgili olduğu görülmektedir. İnançlar, değerler ve din ile ilgili literatür oldukça sınırlı kalmıştır. Bu sebeple bu araştırmanın genelde ilahiyat özelde ise din psikolojisi literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

A. Kavramsal Çerçeve

1. Damgalama

Yunan toplumunda, hain veya suçlu gibi itibarsız bireylerin toplumsal yapıdaki konumlarını belirlemek ve daha az değerli olduklarını belirtmek için genellikle deri üzerlerine kesilerek ya da yakılarak işaret konulmasına stizein adı verilmiştir. Bu uygulamanın modern türevi olan damgalama (stigma) ise başkalarını tanımlamak ve değersizleştirmek için onlara ayırt edici bir sosyal utanç işaretinin iliştiirdiği bir sosyal olgu olarak işlev görmektedir. Dolayısıyla, damgalama, iki temel unsurdan oluşur: farklılaştırıcı 'işaretin' konulması ve ardından kişinin değersizleştirilmesi. (Arboleda-Florez, 2002, ss. 24-25). Daha sonra ise kullanım alanı genişleyerek akıl hastalıkları ve diğer "utanç verici" niteliklere sahip bireyleri de içine almıştır. Ancak damgala(n)manın bir olgu olarak incelenmesi ve damgalanma teorilerinin geliştirilmesi 1900'lü yılların başına kadar başlamamıştır (Scheyett, 2005, s. 81).

Damgalama, düşünce biçimi, fiziksel görünüm, sabıka, siyasi görüş, yaş, cinsel tercih, giyim tarzı, etnik köken, finansal durum, hastalık, ahlaki kusur vb. bazı özelliklere sahip bireylerin, belirli bir sosyal ortamda bu özellikler sebebiyle dışlanması, değersizleştirilmesi ya da aşağılanması (Crocker vd., 1998, s. 504; Major & O'Brien, 2005, s. 395) olarak tanımlanmakta ve bireyi toplumsal yapıdan koparan bir olgu (Burke, 2007, ss. 11-12) olarak kabul edilmektedir. Başka bir ifadeyle damgalama (stigma) terimi, geleneksel olarak, bir bireyi rutin olarak etkileşimde bulunduğu

normal insanlardan kabul edilemez derecede farklı olarak işaretleyen ve bir tür toplumsal yaptırım ortaya çıkaran herhangi bir nitelik, özellik veya bozukluğu ifade etmektedir (Scambler, 1998, s. 1054).

Tarih boyunca ve hemen hemen her kültürde, insanlar farklı olarak algıladıkları insanları, grupları ya da toplulukları damgalamıştır. Bu noktada damgalama, bireysel düzeyde başka bir bireye veya bir gruba yönelik olarak ya da gruplardan bireylere karşı veya gruplar arasında meydana gelebilmektedir. Hatta tarihsel tecrübeler, savaşlar ya da inanç farklılıkları gibi sebeplerle toplumlar arasında da gelişebilmektedir. Bireysel olarak damgalamaya en fazla maruz kalan kesimin psikolojik rahatsızlığı olan kişiler (Avcil vd., 2016, s. 181); grubun göçmen ve sığınmacılar (Altındal, 2019, s. 189), madde bağımlıları ve eşcinseller (Özmen & Erdem, 2018, s. 194); toplumun ise Yahudiler (Khazzoom, 2003, s. 484) olduğu belirtilmektedir. Özellikle İkinci Dünya Savaşı öncesinde Naziler tarafından Yahudileri belirtmek için kullanılan sarı rozet, damgalamanın modern şeklini yansıtmaktadır.

Damgalamada psikolojik bileşenler kadar toplumsal yapılar, normlar, değerler ve inançlar etkin bir rol oynamaktadır. Bireyler içerisinde yaşadığı toplumun “normal” olarak kabul ettiği sınırların dışında yer alan birey ya da grupları radikal, tehlikeli, korkutucu veya değersiz gibi sıfatlarla etiketleyerek damgalama eğilimi göstermektedirler. Link ve Phelan damgalamanın bazı bileşenlerin bir araya gelmesinin bir sonucu olduğunu ve bu nedenle de damgalama kavramının ancak etiketleme, stereotipleştirme, ayırma, statü kaybı ve ayrımcılık vb. unsurlar birlikte ortaya çıktığında kullanılması gerektiğini iddia etmektedirler (2001, s. 367). Onlara göre ilk bileşende farklılıklar ayırt edilmekte ve etiketleme gerçekleşmektedir. Bu açıdan etiketlenmenin damgalamanın ilk adımı ve “biz” ve “onlar” arasındaki çatışmayı başlatan temel ögenin etiketleme olduğunu ifade etmek mümkündür. İkincisinde yerleşik ya da baskın kültürel yapılar veya inançlar sebebiyle etiketlenen birey ya da gruplar olumsuz özelliklerle (deli, tecavüzcü, sapık, bebek katili vb.) ilişkilendirilmektedir. Bu noktadan itibaren duygular devreye girdiği için önyargı oluşmakta ve sonraki bileşenlere çarpan etkisi yapmaktadır. Üçüncüsünde, etiketlenen kişiler farklı

kategorilere yerleştirilerek “biz” ve “onlar” arasında bir dereceye kadar ayırım yapılmaktadır. Dördüncüsünde, etiketlenen kişiler eşit olmayan sonuçlara yol açan statü kaybı ve ayrımcılığa maruz bırakılmaktadırlar. Son olarak, damgalama tamamen farklılığın tanımlanmasına, stereotiplerin oluşturulmasına, etiketlenen kişilerin farklı kategorilere ayrılmasına ve onaylamama, reddetme, dışlama ve ayrımcılığın tam olarak uygulanmasına olanak tanıyan sosyal, ekonomik ve siyasi bir güce dönüşmektedir (Link & Phelan, 2001, s. 367). Bu açıdan sürecin son aşaması ötekileştirme, ayrımcılık ve dışlamadır. Bu noktaya geldiği andan itibaren bireyler ya da gruplar arasındaki gerilim, çatışmaya dönüşebilmektedir.

Damgalamanın sonuçları bireysel ya da toplumsal açıdan farklılaşmaktadır. Bireysel düzeyde damgalama, kişiliği deforme ederek, öz-saygıyı azaltarak bireyin kendisini değersiz hissetmesine sebep olmakta ve stres başta olmak üzere çeşitli psiko-sosyal sorunlara yol açabilmektedir. Bu etki altında bireyde yaşam kalitesinde ve özgüvende oluşan azalma sebebiyle gelişen duygusal tepkiler, korku ve öfke biçiminde açığa çıkabilmektedir (Akn Bayramlık & Uluğ, 2019, ss. 5-6). Bazı durumlarda ise bireylerde damganın içselleştirilerek kanıksanması durumu meydana gelebilmektedir. Bu gerçekleştiğinde ise %85'e varan oranlarda verimlilik ve üretkenlikte azalma ve yeni sosyal ilişkiler kurulmasında zorlanma ortaya çıkabilmektedir (Scheyett, 2005, s. 88) Bu durum ise toplum tarafından daha fazla reddedilmeye yol açmakta ve ek izolasyon, kaygılı davranışlar ve utancın oluşumunu hızlandırmaktadır. Sonuç olarak bireylerde umutsuzluk, anksiyete bozukluğu ve depresyona varan duygu durum değişikliği gözlenebilmektedir. Damgalamanın birey üzerindeki olası sonuçlarından birisi de benlik saygısını azaltmasıdır (Major & O'Brien, 2005, s. 406). Benlik saygısı, insanın kendisi ile barışık, istek ve arzularına duyarlı olmasını gerektirdiği gibi başkalarının kusur ve eksikliklerine de hoşgörülü olmasını gerektirir (Sevim & Artan, 2019, s. 144). Literatürde yüksek benlik saygısının psikolojik iyi oluşun, özellikle de benlik algısı boyutunun en önemli gösterge ve yordayıcılarından biri olduğu; duygusal durumların, yaşam zorluklarına genel uyum sağlamanın ve yaşam boyunca strese karşı dayanıklılığın önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Lazarevic vd., 2017, s. 240). Bu nedenle benlik saygısının azalması profesyonel destek alınmasını

engellemekte; kendine zarar verme ve intihar girişimlerini artırmaktadır (Pruksarungruang & Rhein, 2022, s. 2).

Toplumsal açıdan ise damgalama, nefret suçları, yapısal eşitsizlikler ve sosyal çatışmaya sebep olabilmektedir. Kanunlar, politikalar, dinler ve diğer kurumsal yapılar, damgalanmış grup ve bireylere yüklenen olumsuz anlamları yansıtacak şekilde inşa edilmiştir. Damgalananların hakları, özgürlükleri ve kaynakları, damgalananlara göre sınırlıdır. Yapısal eşitsizlikler, damgalanan grupların topluma katılımlarını sınırlayarak olumsuz çağrışımlarını güçlendirerek hem sosyal damgalanmalara kaynak olabilmekte hem de bunları kalıcı hale getirebilmektedir. Belirli grupların topluma tam olarak katılmaları engellenirse, bu grupların sosyal statüleri, damgalanan gruplardan “daha düşük kalacağı için genellikle mevcut sosyal damgalamayı meşrulaştıran bir durum olarak algılanmaktadır. Topluma tam katılımına izin verilen bireyler, normal kabul edilmeye başlanmakta izin verilmeyenler ise ötekileştirilmekte ve marjinalleştirilmektedir (Frost, 2011, s. 825; Herek, 2007, s. 910).

2. Dini Yönelim

Dini yönelim kavramı Allport ve Ross (1967) tarafından, ilk kez Amerikalı Hristiyanlar arasında ırksal önyargının ölçülmesi amacıyla geliştirilmiştir. Allport 1940’lı yıllarda kolej öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmalarda dinin önyargının oluşumunda ve sürdürülmesinde belirgin bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Büyük ve yerleşik dinlerin tamamı evrensel hoşgörü, barış, kardeşlik ve merhamet gibi duygulara vurgu yaparken nasıl damgalama, etiketleme, önyargı, ayrımcılık ve dışlama ile ilişkilendirilebilir? Din psikolojisi literatüründe bu durum “büyük paradoks” olarak ifade edilmektedir. Bu paradoksu açıklamak için Allport, sorunun dinden ya da inançtan değil inanma biçimlerinden kaynaklandığını düşünmüş ve dindarlığa ilişkin farklı şekiller arasında bir ayrım yapmıştır. Yani, dinin bireyin karakter ya da kişiliğine tam olarak yerleşebileceği farklı yolları birbirinden ayırarak (Ulu, 2019, s. 88) dini yönelimi iki kutuplu olarak kavramsallaştırmıştır: içsel dindarlık ve dışsal dindarlık. Yüksek derecede içsel dini yönelime sahip kişiler dini, inancı ifade etmenin bir aracı olarak görürler; bu

kişiler seçtikleri inancı içselleştirir ve onu tam olarak takip etmeye çalışırlar. Buna karşılık yüksek oranda dışsal dini yönelime sahip kişiler, dini veya dini bir topluluğa üyeliği inanç dışındaki amaçlar için bir araç olarak görürler; yani, dini güvenlik, teselli, sosyallik, statü veya kendini haklı çıkarma sağlamak için yararlı bulurlar (Allport & Ross, 1967, s. 434).

Dini yönelimi, içsel ve dışsal yönelim açısından yeniden aldıklarında Allport ve Ross (1967), dine karşı daha dışsal bir yönelime sahip olan katılımcıların, daha içsel bir yönelime sahip olanlara kıyasla daha fazla ırksal önyargı sergilediklerini bulmuştur (1967, s. 441). O zamandan beri, çok sayıda çalışma dini yönelimin korelasyonlarını incelemiştir (Barrett vd., 2005; Herek, 1987; Kirkpatrick & Hood, 1990; Mak & Tsang, 2008; Maltby & Day, 2000; Sciarra & Gushue, 2003). Donahue, bu araştırmaların sonuçları üzerinden yaptığı bir meta-analizde dışsal dindarlığın olumsuz özelliklerle ilişkili olduğunu ve dini bağlılık ölçümleriyle ilişkili olmadığını ortaya koymuştur; buna karşılık içsel dindarlık ise önyargı ile herhangi bir korelasyon göstermemiştir (1985, s. 416). Daha sonraları yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar bulgulanmıştır. Özellikle ırksal ve cinsel önyargılarla içsel yönelimli dindarlığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı (Kirkpatrick, 1993, s. 262); buna karşılık dışsal dini yönelim, azınlık ırksal grupların üyelerine, kadınlara, alt sosyoekonomik sınıfların üyelerine ve cinsel azınlıklara yönelik gizli önyargılı inançlarla pozitif olarak ilişkilendirilmiştir (Chambers, 2016, s. 132).

Günümüzde araştırmacılar tipik olarak içsel ve dışsal yönelimleri zıt kutuplar olarak değil, farklı boyutlar olarak anlamaktadır, dolayısıyla dışsal ve içsel dindarlık birbirini dışlamamaktadır. Yani bir kişi dine karşı yüksek derecede içsel ve dışsal yönelimli olabilir veya dini bir bağlılığa sahip değilse her iki boyutta da düşük puanlar elde edebilir. Dini yönelim, dini inancın sosyal boyutunu kısmen yakalamaya çalıştığı için damgalama ile önemli bir teorik ilişkiye sahip olabilir. Örneğin, dine yüksek oranda dışsal bir yönelim, katı bir dizi sosyal normu benimseyen topluluklara katılma arzusuna işaret edebilir. Dolayısıyla, bu sıkı sıkıya bağlı topluluklarda, sosyal normları ihlal eden kişiler (örneğin, akıl hastalığı belirtileri göstererek) özellikle dışlanabilir (Johnson-Kwochka, 2019, ss. 19-20).

B. Yöntem

1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Erciyes, Nuh Naci Yazgan ve Dicle 2021-2022 yıllarında eğitim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini tesadüfi örneklem modeli ile belirlenmiştir. Örneklem sayısı, büyüklüğü belli olan evrenler için geçerli olan formül³ kullanılarak hesaplanmıştır. Söz konusu üniversitelerde 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında kayıtlı aktif 86404 öğrenci bulunmaktadır. Hesaplama sonucunda araştırma için 383 öğrenci yeterli olmasına rağmen veri geçerliği ve güvenilirliğini artırmak amacıyla araştırmaya 1046 öğrenci dahil edilmiştir. Aşağıdaki tabloda araştırmanın uygulandığı üniversiteler, öğrenim görmekte olan aktif öğrenci sayıları, araştırmaya katılan öğrenci sayısı ve oranlarına yer verilmektedir.

Tablo 1. Örneklemün Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	Öğrenci sayısı	n	%
Erciyes Üniversitesi	50424	764	73
Dicle Üniversitesi	32200	116	11,1
Nuh Naci Yazgan Üniversitesi	3780	166	15,9
Toplam	86404	1046	100

Katılımcıların üniversitelere göre dağılımında %73 (n=764) Erciyes Üniversitesi ilk sırada gelmektedir. Bunu %15,9 (n=166) ile Nuh Naci Yazgan Üniversitesi ve %11,1 (n=116) ile de Dicle Üniversitesi takip etmektedir. Katılımcıların %60,4'ü (n=632) kadın, %39,6'sı (n=414) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı en küçük 20; en büyük 55'tir. Yaş ortalaması ise 23,49'dur (sd.=2,85). Ayrıca katılımcıların %8,2'si (n=86) birinci sınıfta, %36,8'i (n=385) ikinci sınıfta, %25,5'i (n=267) üçüncü sınıfta ve %29,4'ü (n=308) de dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir.

³ $n=N(t^2pq)/d^2(N-1)+(t^2pq)$

2. Veri Toplama Araçları

a. Stigma Ölçeği:

Ölçek, Yaman ve Güngör (2013a) tarafından psikolojik damgalanma eğilimini ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçekte 4 faktör bulunmaktadır. Bunlar; ayrımcılık ve dışlama (damgalama eğiliminin bir sonucu ve göstergesi olarak ayrımcılık ve dışlama algılarını ölçmektedir), etiketleme (bireyleri cinsiyet, medeni durum, yaş, köken ve cinsel yönelimlerine göre etiketleme eğilimini ölçmektedir), psikolojik sağlık (psikolojik sıkıntıları ve iletişim sorunları olan bireylere yönelik damgalamayı ölçmektedir) ve önyargıdır (bireyleri suç eğilimi, dünya görüşü, kıdemi, yaşam tarzı ve bireysel özelliklerine göre önyargı oluşturarak damgalama eğilimini ölçmektedir). Ölçek 22 soru içermekte olup, değerlendirme 5'li Likert tipi ölçek üzerinden yapılmıştır. Damgalama Ölçeği'nden 55 puanın altında (22 madde sayısı ile medyan değer çarpılmasıyla 2,5) puan alan bireylerin düşük damgalama eğilimine, üzerinde puan alan bireylerin ise yüksek damgalama eğilimine sahip olduğu belirtilmektedir (Yaman & Güngör, 2013a, s. 262). Faktörler, 'ayrımcılık ve dışlama', 'etiketleme', 'psikolojik sağlık' ve 'önyargı'dır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .77, .68, .66, .54 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin geneli için Cronbach alfa değeri .791; alt faktörler ise sırasıyla ,702; ,546; ,573 ve ,462 olarak belirlenmiştir.

b. Dini Yönelim Ölçeği:

Ölçek, Coştu (2019) tarafından normatif ve popüler dini tutumları belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu sebeple ölçekte kaynağını Kur'an ve Hadislerden alan anlamında normatif dini yönelim ve halk arasında yaygın bir kullanıma sahip olan alışlagelmiş ritüelleri ifade eden popüler dini yönelim olmak üzere iki faktör bulunmaktadır. Ölçekte 37 madde yer almakta ve değerlendirme 5'li Likert üzerinden yapılmaktadır. Ölçekte, 1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Ne katılıyorum ne de katılmıyorum, 4=Katılıyorum ve 5=Kesinlikle katılıyorum anlamında kullanılmaktadır. Toplamda 37 madde içeren ölçekten en yüksek 175, en düşük ise 37 puan alınabilmektedir.

Orijinal çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı,

,087 olarak belirlenmiştir (Coştu, 2019, s. 134). Bu çalışmada ise ölçek geneli ,742; normatif faktörü ,764; popüler faktörü ise ,673 olarak belirlenmiştir.

c. Kişisel Bilgi Formu:

Katılımcıların demografik özellikleri hakkında bilgi edinmek için araştırmacı tarafından geliştirilen bir form kullanılmıştır.

3. Uygulama

Öncelikle öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilmiş, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilere uygulama yapılmıştır. Uygulama öğrencilere ders dışı saatlerde sınıf ortamında yapılmıştır. Katılımcılara verilerin sadece bilimsel araştırma kapsamında ve anonim olarak kullanılacağı bilgisi verilmiştir. Anketlerin doldurulması yaklaşık olarak 10 dakika sürmüştür.

4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nicel analiz teknikleri kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken öncelikle ters kodlanan maddeler düzenlenmiş ardından normallik testi gerçekleştirilmiştir. Ölçekler ve alt faktörlere ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 2. Normallik Test Sonuçları

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık
Stigma	,237	,388
Ayrımcılık ve dışlama	1,185	1,597
Etiketleme	,201	,008
Psikolojik Sağlık	-,075	-,037
Önyargı	,012	,202
Dini Yönelim	-,664	,805
Normatif	-1,204	1,305
Popüler	-,056	,291

Parametrik testlerin gerçekleştirilebilmesinin ön şartı olan normallik testinde verilerin tamamının normal dağılım olarak kabul edilen -1,5 ile +1,5 aralığında olduğu belirlenmiştir (Tabachnick vd., 2019). Sonrasında ise betimleyici istatistik tekniklerinden ortalama

ve standart sapma değerleri; çıkarımsal istatistik tekniklerinden iki ortalama arasındaki farkı belirlemek için bağımsız gruplar t-testi; değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniği ve Regresyon analizi kullanılmıştır.

C. Bulgular

1. Betimsel İstatistik Analizi

Araştırmada yer alan değişkenlerin sayı (n), minimum, maksimum, ortalama ve standart sapmalarına ilişkin bulgular Tablo 3'te gösterilmektedir:

Tablo 3. Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişkenler	n	Min.	Max.	\bar{x}	Sd.
Damgalama (Stigma) Ölçeği		1.14	4.55	2.49	.487
Ayrımcılık ve dışlama		1.00	5.00	1.75	.653
Etiketleme		1.00	5.00	2.53	.659
Psikolojik Sağlık		1.00	4.80	2.71	.694
Önyargı	1046	1.00	5.00	3.12	.669
Dini Yönelim Ölçeği		2.62	4.54	3.66	.298
Normatif Dini Yönelim		2.57	4.77	3.84	.314
Popüler Dini Yönelim		1.00	5.00	2.91	.717

Araştırma sonucunda katılımcıların %50,9'unun (n=532) düşük damgalamaya; %49,1'inin (n=514) yüksek damgalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ölçekten elde ettikleri en düşük puan 25; en yüksek puan ise 100'dür. Ölçek ortalaması ise 54,77'dir (sd.=10,72).

Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcılar, Damgalama (Stigma) Ölçeğinden ortalama 2,49 (sd.=,49) puan elde etmişlerdir. Ölçeğin alt faktörlerinde en düşük ortalama Ayrımcılık ve Dışlama boyutunda ortaya çıkmıştır (\bar{x} =1,75; sd.=,65). En yüksek ortalama ise Önyargı boyutunda (\bar{x} =3,12; sd.=,67) elde edilmiştir. Bu sonuçlar, üniversite öğrencilerinde damgalama eğiliminin orta düzeyli olduğunu; ayrımcı ya da ötekileştirici davranışları diğer alt faktörlere göre en az sergiledikleri; buna karşın bireyleri suç eğilimi, dünya görüşü, kıdemi, yaşam tarzı ve bireysel özelliklerine göre

değerlendirdiklerini göstermektedir.

Dini Yönelim Ölçeği açısından ise genel olarak ortalamanın üzerinde bir puan elde edilmiştir ($\bar{x}=3,67$; $sd.=,30$). Ölçeğin alt faktörlerinden Normatif Dini Yönelim 3,84 ($sd.=,31$) ortalamaya sahipken Popüler Dini Yönelim boyutunda bu oran 2,91 ($sd.=,72$) olarak gerçekleşmiştir. Bu durum, üniversite öğrencilerinde geleneksel ve toplumda alışlagelmiş bazı dini formlar yerine kaynağını kutsal kitap ve hadislerden alan düşünce ve inanç biçiminin daha yaygın olduğunu göstermektedir.

2. Çıkarımsal İstatistik Analizi

Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde cinsiyet için Bağımsız Örneklem t-Testi; değişkenler arasındaki ilişkilerin, bu ilişkilerin yönü ile şiddetinin belirlenmesi için Pearson Korelasyon analizi ve değişkenlerin birbirleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi için de Regresyon analizinden istifade edilmiştir.

a. Bağımsız Örneklem t-Testi

Bağımsız Örneklem t-Testi sonucuna göre araştırmada kullanılan değişkenlerin tamamı cinsiyete göre farklılaştığı anlaşılmaktadır. Damgalama (Stigma) Ölçeği'nde farklılaşma negatif; Dini Yönelim Ölçeği'nde ise pozitif ve istatistiksel olarak anlamlıdır. Sonuçlar Tablo 4'te yer almaktadır.

Analiz sonucunda Damgalama (Stigma) Ölçeği ve alt faktörlerinde erkekler; Dini Yönelim Ölçeği ve alt faktörlerinde ise kadınlar daha yüksek ortalamaya sahip olmuşlardır. Sonuçlar detaylı olarak incelendiğinde erkekler, Damgalama (Stigma) Ölçeği ($t=-7,230$; $p=,000$); bu ölçeğin alt faktörleri olan Ayrımcılık ve dışlama ($t=-6,155$; $p=,000$), Etiketleme ($t=-6,606$; $p=,000$), Psikolojik Sağlık ($t=-4,401$; $p=,000$) ve Önyargı ($t=-2,880$; $p=,004$) boyutlarında kadınlardan istatistiksel olarak anlamlı ve negatif bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu durum erkeklerin kadınlara oranla ayrımcı ve dışlayıcı davranışlar sergilemeye daha eğilimli olduklarını; bireyleri kişisel özelliklerine göre etiketlemeye daha yatkın olduklarını; psikolojik olarak sıkıntılı ya da iletişim sorunları olan bireylere daha farklı davrandıklarını ve yaş, cinsiyet, yaşam tarzı ya da dünya görüşü gibi kişisel özelliklerden yola çıkarak bireylere karşı daha

önyargılı olduklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 4. Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Değişkenler	n	Cinsiyet	\bar{x}	sd.	t	p																																																																										
Damgalama (Stigma) Ölçeği	632	Kadın	2.40	.480	-7.230	.000																																																																										
	338	Erkek	2.64	.483			Ayrımcılık ve dışlama	632	Kadın	1.65	.582	-6.155	.000	338	Erkek	1.94	.752	Etiketleme	632	Kadın	2.41	.661	-6.606	.000	338	Erkek	2.70	.635	Psikolojik Sağlık	632	Kadın	2.63	.695	-4.401	.000	338	Erkek	2.83	.685	Önyargı	632	Kadın	3.08	.665	-2.880	.004	338	Erkek	3.21	.688	Dini Yönelim Ölçeği	632	Kadın	3.71	.268	6.714	.000	338	Erkek	3.57	.337	Normatif Dini Yönelim	632	Kadın	3.88	.287	5.911	.000	338	Erkek	3.75	.354	Popüler Dini Yönelim	632	Kadın	2.98	.714	3.844	.000	338
Ayrımcılık ve dışlama	632	Kadın	1.65	.582	-6.155	.000																																																																										
	338	Erkek	1.94	.752			Etiketleme	632	Kadın	2.41	.661	-6.606	.000	338	Erkek	2.70	.635	Psikolojik Sağlık	632	Kadın	2.63	.695	-4.401	.000	338	Erkek	2.83	.685	Önyargı	632	Kadın	3.08	.665	-2.880	.004	338	Erkek	3.21	.688	Dini Yönelim Ölçeği	632	Kadın	3.71	.268	6.714	.000	338	Erkek	3.57	.337	Normatif Dini Yönelim	632	Kadın	3.88	.287	5.911	.000	338	Erkek	3.75	.354	Popüler Dini Yönelim	632	Kadın	2.98	.714	3.844	.000	338	Erkek	2.80	.730								
Etiketleme	632	Kadın	2.41	.661	-6.606	.000																																																																										
	338	Erkek	2.70	.635			Psikolojik Sağlık	632	Kadın	2.63	.695	-4.401	.000	338	Erkek	2.83	.685	Önyargı	632	Kadın	3.08	.665	-2.880	.004	338	Erkek	3.21	.688	Dini Yönelim Ölçeği	632	Kadın	3.71	.268	6.714	.000	338	Erkek	3.57	.337	Normatif Dini Yönelim	632	Kadın	3.88	.287	5.911	.000	338	Erkek	3.75	.354	Popüler Dini Yönelim	632	Kadın	2.98	.714	3.844	.000	338	Erkek	2.80	.730																			
Psikolojik Sağlık	632	Kadın	2.63	.695	-4.401	.000																																																																										
	338	Erkek	2.83	.685			Önyargı	632	Kadın	3.08	.665	-2.880	.004	338	Erkek	3.21	.688	Dini Yönelim Ölçeği	632	Kadın	3.71	.268	6.714	.000	338	Erkek	3.57	.337	Normatif Dini Yönelim	632	Kadın	3.88	.287	5.911	.000	338	Erkek	3.75	.354	Popüler Dini Yönelim	632	Kadın	2.98	.714	3.844	.000	338	Erkek	2.80	.730																														
Önyargı	632	Kadın	3.08	.665	-2.880	.004																																																																										
	338	Erkek	3.21	.688			Dini Yönelim Ölçeği	632	Kadın	3.71	.268	6.714	.000	338	Erkek	3.57	.337	Normatif Dini Yönelim	632	Kadın	3.88	.287	5.911	.000	338	Erkek	3.75	.354	Popüler Dini Yönelim	632	Kadın	2.98	.714	3.844	.000	338	Erkek	2.80	.730																																									
Dini Yönelim Ölçeği	632	Kadın	3.71	.268	6.714	.000																																																																										
	338	Erkek	3.57	.337			Normatif Dini Yönelim	632	Kadın	3.88	.287	5.911	.000	338	Erkek	3.75	.354	Popüler Dini Yönelim	632	Kadın	2.98	.714	3.844	.000	338	Erkek	2.80	.730																																																				
Normatif Dini Yönelim	632	Kadın	3.88	.287	5.911	.000																																																																										
	338	Erkek	3.75	.354			Popüler Dini Yönelim	632	Kadın	2.98	.714	3.844	.000	338	Erkek	2.80	.730																																																															
Popüler Dini Yönelim	632	Kadın	2.98	.714	3.844	.000																																																																										
	338	Erkek	2.80	.730																																																																												

Kadınlar ise Dini Yönelim Ölçeği ($t=6,714$; $p=,000$); bu ölçeğin alt faktörü olan Normatif Dini Yönelim ($t=5,911$; $p=,000$) ve Popüler Dini Yönelim ($t=3,844$; $p=,000$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü olarak farklılaşmaktadır. Bu sonuçlar kadınların erkeklere oranla gerek Kutsal Kitap gerekse Hadislere dayalı olarak dini anlama ve yaşamaya daha fazla gayret gösterdiklerini ancak geleneksel uygulamalar ve inanç biçimlerinden de uzaklaşmadıklarını göstermektedir.

b. Pearson Korelasyon Analizi

Korelasyon Korelasyon analizine ilişkin bulgular, Tablo 5'te gösterilmektedir. Damgalama (Stigma) Ölçeği, kendi alt faktörleri olan Ayrımcılık ve dışlama ($r=,703$; $p=,000$); Etiketleme ($r=,806$; $p=,000$); Psikolojik Sağlık ($r=,745$; $p=,000$) ve Önyargı ($r=,657$; $p=,000$) ile istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir şekilde ilişkilidir. Korelasyon katsayıları ise Ayrımcılık ve dışlama, Etiketleme

ve Psikolojik Sağlık için yüksek; Önyargı için ise orta olarak belirlenmiştir. Aynı değişkenin Dini Yönelim Ölçeği ($r=,096$; $p=,002$) ve bu ölçeğin alt faktörü olan Normatif Dini Yönelim ($r=,103$; $p=,001$) ile istatistiksel olarak anlamlı ancak çok zayıf bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Normatif Dini Yönelim boyutunda ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 5. Pearson Korelasyon Analizi

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Damgalama (Stigma) Ölçeği	r p	-						
2. Ayrımcılık ve dışlama	r p	.703 .000	-					
3. Etiketleme	r p	.806 .000	.453 .000	-				
4. Psikolojik Sağlık	r p	.745 .000	.349 .000	.456 .000	-			
5. Önyargı	r p	.657 .000	.186 .000	.397 .000	.405 .000	-		
6. Dini Yönelim Ölçeği	r p	.096 .002	.005 .873	.119 .000	.099 .001	.057 .064	-	
7. Normatif Dini Yönelim	r p	.057 .064	-.068 .027	.107 .001	.090 .003	.043 .165	.891 .000	-
8. Popüler Dini Yönelim	r p	.103 .001	.139 .000	.060 .051	.049 .113	.046 .141	.526 .000	.084 .007

Her iki ölçeğin değişkenleri arasındaki en güçlü ilişki, Ayrımcılık ve dışlama ile Popüler Dini Yönelim ($r=,139$; $p=,000$) arasında gerçekleşmiştir. İlişki, pozitif ancak katsayı bakımından çok zayıftır. En düşük ilişki ise yine Ayrımcılık ve dışlama ile Normatif Dini Yönelim ($r=,068$; $p=,027$) arasında meydana gelmiştir. İlişki negatif ve katsayı bakımından yine çok zayıftır. Her ne kadar korelasyon katsayısı çok zayıf olsa da bu sonuç, kutsal metinler kaynaklı olarak dine yönelen bireylerde ayrımcılık, ötekileştirme ve dışlama gibi davranışların düşük olduğu anlamına gelmektedir. Bu bulgu Popüler Dini Yönelim ile Ayrımcılık ve dışlama arasındaki pozitif korelasyonla birlikte düşünüldüğünde daha da anlam

kazanmaktadır.

c. Regresyon Analizi

Dini yönelimin damgalamayı (stigma) yordama gücünü belirlemek amacıyla Regresyon analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar, Tablo 6'da belirtilmiştir:

Tablo 6. Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Beta	t	p	r ²
Dini Yönelim Ölçeği	1,92	10,348	,000	,100
Normatif Dini Yönelim	2,15	11,618	,000	,570
Popüler Dini Yönelim	2,29	36,393	,000	,110

Tabloda yer alan verilere göre Dini Yönelim Ölçeği ($\beta=1,916$; $p=,000$) genel puanı, Normatif Dini Yönelim ($\beta=2,148$; $p=,000$) ve Popüler Dini Yönelim ($\beta=2,285$; $p=,000$) faktörlerinin damgalamayı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Yani söz konusu değişkenlerdeki değişim damgalamayı pozitif yönlü olarak etkilemektedir. Dini Yönelim Ölçeği'nin damgalamayı yaklaşık olarak %10 oranında etkilediği anlaşılmaktadır. Alt faktörlere bakıldığında ise Normatif Dini Yönelimin %57; Popüler Dini Yönelimin %11'lik bir etki gücüne sahip olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda katılımcıların %50,9'unun düşük damgalamaya; %49,1'inin yüksek damgalamaya sahip olduğu ve ölçek ortalamasının da 54,77 belirlenmiştir. Erdoğan ve ark. sağlık alanında eğitim gören üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada ölçek ortalamasının 53,09 (sd.=12,91) olduğunu ve öğrencilerin %56,8'inin yüksek damgalama; %43,2'sinin de düşük damgalama eğilimine sahip olduğunu (2021, ss. 192-193) belirlemiştir. Literatürde bu araştırmanın sonuçlarını desteklemeyen çalışmalar da bulunmaktadır. Buna göre üniversite öğrencilerinin (Çebi vd., 2018; Sevim, 2018, s. 82; Sevim & Artan, 2019), öğretmenlerin (Akın Bayramlık & Uluğ, 2019, s. 15) avukatların (Yener Özcan, 2019, s. 22) ve 18-32 yaş aralığındaki bireylerin (Shakirova, 2022) düşük damgalama eğilimine sahip oldukları belirlenmiştir.

Katılımcılar, Damgalama (Stigma) Ölçeğinden ortalama 2,49 (sd.=,49) puan elde etmişlerdir. Ölçeğin alt faktörlerinde en düşük ortalama Ayrımcılık ve Dışlama boyutundan; en yüksek ortalama ise Önyargı boyutunda elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre toplumun en yüksek eğitim kademesinde yer alan ve en aktif kesiminin oluşturan bireylerde genel damgalama eğiliminin orta düzeyli olarak çıkması beklenen bir durumdur. Ayrımcılık ve dışlama boyutunun en düşük ortalamaya sahip olmasının literatürle uyumlu olduğu (Akın Bayramlık & Uluğ, 2019; Yener Özcan, 2019); ancak önyargı boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olmasının literatür tarafından desteklenmediği görülmektedir. Literatürde bu boyut, orta düzeyli olarak bulgulanmıştır (Akın Bayramlık & Uluğ, 2019, s. 15).

Bu sonuçlar, üniversite öğrencilerinde damgalama eğiliminin orta düzeyli olduğunu; ayrımcı ya da ötekileştirici davranışları diğer alt faktörlere göre en az sergiledikleri; buna karşın bireyleri suç eğilimi, dünya görüşü, kıdemi, yaşam tarzı ve bireysel özelliklerine göre değerlendirdiklerini göstermektedir. Araştırma bulgularında önyargı seviyesinin ortalamanın üzerinde olmasına rağmen bu durumun ayrımcı ya da dışlayıcı davranışlara dönüşmemiş olması önemli bir durumdur. Yine araştırma bulguları içerisinde Damgalama (Stigma) Ölçeğinde en yüksek ikinci değeri taşıyan Psikolojik Sağlık boyutu da psikolojik sıkıntıları ve iletişim sorunları olan bireylere yönelik olumsuz algıların olduğunu göstermektedir.

Analizsonucunda Damgalama (Stigma) Ölçeği ve alt faktörlerinde erkekler; Dini Yönelim Ölçeği ve alt faktörlerinde ise kadınlar daha yüksek ortalamaya sahip olmuşlardır. Sonuçlar detaylı olarak incelendiğinde erkekler, Damgalama (Stigma) Ölçeği; bu ölçeğin alt faktörleri olan Ayrımcılık ve dışlama, Etiketleme, Psikolojik Sağlık ve Önyargı boyutlarında kadınlardan istatistiksel olarak anlamlı ve negatif bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu durum erkeklerin kadınlara oranla ayrımcı ve dışlayıcı davranışlar sergilemeye daha eğilimli olduklarını; bireyleri kişisel özelliklerine göre etiketlemeye daha yatkın olduklarını; psikolojik olarak sıkıntılı ya da iletişim sorunları olan bireylere daha farklı davrandıklarını ve yaş, cinsiyet, yaşam tarzı ya da dünya görüşü gibi kişisel özelliklerden yola çıkarak bireylere karşı daha önyargılı olduklarını göstermektedir. Ortaya çıkan bu

sonuç, literatürle paralellik göstermektedir (Aydın, 2018; Erdoğan vd., 2021; Gençoğlu vd., 2016; Kayma & Çetinkaya Büyükbodur, 2020; Sevim & Artan, 2019; Shakirova, 2022; Yaman & Güngör, 2014; Yener Özcan, 2019). Ancak literatürde genel olarak erkeklerin neden kadınlardan daha fazla damgalama eğilimine sahip olduklarına ilişkin bir açıklama bulunmamakla birlikte bu durumun toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklanabileceği ifade edilmektedir. Buna göre erkeklerin toplumsal cinsiyet rollerini muhafaza etme inançları ya da bu konuda hissedilen baskıların damgalama eğilimini artırdığı ifade edilmektedir (Aydın, 2018, s. 108).

Kadınlar ise Dini Yönelim Ölçeği; bu ölçeğin alt faktörü olan Normatif Dini Yönelim ve Popüler Dini Yönelim boyutlarında daha yüksek ortalama elde etmişlerdir. Bu sonuçlar kadınların erkeklere oranla gerek Kutsal Kitap gerekse Hadislere dayalı olarak dini anlama ve yaşamaya daha fazla gayret gösterdiklerini ancak geleneksel uygulamalar ve inanç biçimlerinden de uzaklaşmadıklarını göstermektedir. Yerel literatür, dini yönelim açısından incelendiğinde bazı çalışmalarda erkeklerin, bazılarında kadınların yüksek ortalamalar elde ettikleri; bazı çalışmalarda ise anlamlı bir farklılaşmanın meydana gelmediği görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında farklı ölçme araçlarının kullanılmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Aynı ölçme aracının kullanıldığı çalışmalarda ağırlıklı olarak cinsiyetler arasında sadece popüler dini yönelim faktöründe anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir (Bulut, 2021; Topuz, 2012). Bu sonuç, ev hayatına erkeklerden fazla bağlı kalmaları ve hastalık-nazar gibi problemlerle onların daha çok ilgilenmeleriyle (Bulut, 2021, s. 49) ilişkilendirilmektedir. Bununla birlikte Bilge, normatif dini yönelim açısından anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu; popüler dini yönelim açısından ise olmadığını ifade etmektedir (2020, s. 61). Normatif dini yönelimde kadınların ortalamasının yüksek olması da erkeklere nazaran toplum hayatında daha fazla risk altında bulunmaları ve kendilerini korumak bakımından erkeklerden daha naif olmaları, kadınların ahiret hayatına daha fazla inanmaları ve öldükten sonra hesap vermek ve ceza görmekten daha fazla korkmaları, daha fazla suçluluk ve pişmanlık duygusuna sahip olmaları, saldırgan olmamak, çekingenlik, bağımlılık ve pasiflik, endişe ve kaygılı olma gibi kişilik özelliklerinin kadınlarda daha ağır basması kadınların,

erkeklere nazaran daha dindar olmalarını desteklediğine dair iddialar ileri sürülmektedir (Bilge, 2020, ss. 58-59; Turan & İyibilgin, 2018, ss. 413-414)

Her iki ölçeğin değişkenleri arasındaki en güçlü ilişki, Ayrımcılık ve dışlama ile Popüler Dini Yönelim ($r=,139$; $p=,000$) arasında gerçekleşmiştir. İlişki, pozitif ancak katsayı bakımından çok zayıftır. En düşük ilişki ise yine Ayrımcılık ve dışlama ile Normatif Dini Yönelim ($r=-,068$; $p=,027$) arasında meydana gelmiştir. İlişki negatif ve katsayı bakımından yine çok zayıftır. Her ne kadar korelasyon katsayısı çok zayıf olsa da bu sonuç, kutsal metinler kaynaklı olarak dine yönelen bireylerde ayrımcılık, ötekileştirme ve dışlama gibi davranışların düşük olduğu anlamına gelmektedir. Bu bulgu Popüler Dini Yönelim ile Ayrımcılık ve dışlama arasındaki pozitif korelasyonla birlikte düşünüldüğünde daha da anlam kazanmaktadır. Benzer sonuçlar, tanı ve dini yönelimin ruhsal hastalık damgalamasına etkisini konu alan bir araştırmada da elde edilmiştir. Buna göre dışsal dindarlığın da damgalanmanın önemli bir yordayıcısı olduğu; dışsal dindarlığın çeşitli alanlarda artan damgalanma ile ve yüksek dışsal dindarlığın, hem basit hem de ılımlı etkilerle artan damgalanma ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Johnson-Kwochka vd., 2022, s. 462).

Regresyon analizine göre gerek dini yönelim gerekse alt faktörleri olan normatif ve popüler dini yönelimdeki değişim, damgalamayı pozitif yönlü olarak etkilemektedir. Genel dini yönelim puanının damgalamayı yaklaşık olarak %10 oranında etkilediği anlaşılmaktadır. Alt faktörlere bakıldığında ise normatif dini yönelimin %57; popüler dini yönelimin %11'lik bir etki gücüne sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Literatürdeki eksiklik sebebiyle farklı toplumsal gruplar üzerinde benzer çalışmaların tekrarlanması, elde edilen bulguların karşılaştırılması ve toplumsal ilişkileri zedeleyen etiketleme, damgalama, önyargı ve ötekileştirme konusunda farkındalık kazandırılmasına yönelik faaliyetlere önem verilmesi tavsiye edilmektedir.



KAYNAKÇA

- Akın Bayramlık, H., & Uluğ, F. (2019). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile damgalama davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 4-17.
- Allport, G. W., & Ross, J. M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(4), 432-443. <https://doi.org/10.1037/h0021212>
- Altındal, Y. (2019). Damgalanmanın mültencilik yüzü: Daha (the more) filminin sosyolojik okuması. *İmgelem*, 3(5), 161-192.
- Altundağ, S. (2022). *Dindarlık ve damgalamanın psikolojik yardım alma tutumuyla ilişkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Arboleda-Flórez, J. (2002). What causes stigma? *World psychiatry: official journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 1(1), 25-26.
- Avcil, C., Bulut, H., & Hızlı Sayar, G. (2016). Psikiyatrik hastalıklar ve damgalama. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 175-202. <https://doi.org/10.32739/uskudarsbd.2.2.4>
- Aydın, M. (2018). *Üniversite öğrencilerinde bağlanma stillerinin damgalama davranışıyla ilişkisinin öfke ifade tarzı açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Ayten, A., & Hardal, F. (2020). Ruhsal rahatsızlıklara yönelik bilgi düzeyi ve dindarlığın ruhsal rahatsızlıklara ilişkin damgalama ile ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerine nicel bir araştırma. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 20(2), 551-571. <https://doi.org/10.33415/daad.739660>
- Barrett, D. W., Patock-Peckham, J. A., Hutchinson, G. T., & Nagoshi, C. T. (2005). Cognitive motivation and religious orientation. *Personality and Individual Differences*, 38(2), 461-474. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.05.004>
- Bilge, Ş. S. (2020). *Yükseköğretimde alınan din eğitiminin öğrencilerin dindarlıklarına etkisine ilişkin alguları (Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz

Üniversitesi.

- Braddock, J. H., & McPartland, J. M. (1987). How minorities continue to be excluded from equal employment opportunities: Research on labor market and institutional barriers. *Journal of Social Issues*, 43(1), 5-39. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1987.tb02329.x>
- Bulut, Z. (2021). *Dinî sosyalleşme (Akçaabat örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Burke, P. (2007). Disadvantage and stigma: A theoretical framework for associated conditions. İçinde J. Parker & P. Burke (Ed.), *Social work and disadvantage: Addressing the roots of stigma through association*. Jessica Kingsley Publishers.
- Cahill, S. E., & Eggleston, R. (1995). Reconsidering the stigma of physical disability: Wheelchair use and public kindness. *The Sociological Quarterly*, 36(4), 681-698.
- Chambers, C. L. (2016). *Religiosity and modern prejudice: Points of convergence and points of departure* [Doctoral Dissertation]. Columbia University.
- Coştu, Y. (2019). Dine normatif ve popüler yaklaşım: "Bir dini yönelim ölçeği denemesi". *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(15), 119-139.
- Crocker, J., Major, B., & Steele, C. (1998). Social stigma. İçinde D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Ed.), *The Handbook of Social Psychology* (4. bs, C. 2, ss. 504-553). The McGraw-Hill.
- Çağlan, K. (2019). *Psikolojik hastalıkların yanlış yorumlanması ve inanç eksikliği olarak damgalanması sürecinde manevi destek ihtiyacı* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Çam, O., & Çuhadar, D. (2011). Ruhsal hastalığa sahip bireylerde damgalama süreci ve içselleştirilmiş damgalama. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(3), 136-140.
- Çebi, M., Eliöz, M., & Akbuga, E. (2018). Sporcularda damgalama. *Journal of Turkish Studies*, 13(26), 395-403. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14456>

- Donahue, M. J. (1985). Intrinsic and extrinsic religiousness: Review and meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(2), 400-419. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.2.400>
- Erdoğan, Ö., Işıl, Ö., İlhan, N., Cural, K., Gül, Ş., Yazgan, M., Vatanserver, D., Büyükşahin, E., Erten, C., & Kuzay, A. (2021). Sağlıkla ilgili bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerinin damgalamaya maruz kalan farklı gruplardaki bireylere yönelik bakış açıları ve damgalama eğilimleri. *Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(3), 187-199. <https://doi.org/10.48124/husagbilder.879457>
- Fife, B. L., & Wright, E. R. (2000). The dimensionality of stigma: A comparison of its impact on the self of persons with HIV/AIDS and cancer. *Journal of Health and Social Behavior*, 41(1), 50. <https://doi.org/10.2307/2676360>
- Frost, D. M. (2011). Social stigma and its consequences for the socially stigmatized. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(11), 824-839. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00394.x>
- Gençoğlu, C., Topkaya, N., Şahin, E., & Kaya, L. (2016). Attachment styles as predictors of stigma tendency in adults. *Educational Process: International Journal*, 5(1), 7-21. <https://doi.org/10.12973/edupij.2016.5.1.1>
- Göcen, G., & Çağlan, K. (2019). Psikolojik yardım alan dindar kişilerin dini ve manevi açıdan yaşadıkları damgalanma ve MDR'nin bu süreçteki rolü. İçinde *Sağlık Hizmetlerinde Manevi Danışmanlık ve Rehberlik* (ss. 283-317). Değerler Eğitimi Merkezi.
- Herek, G. M. (1987). Religious orientation and prejudice: A comparison of racial and sexual attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 13(1), 34-44. <https://doi.org/10.1177/0146167287131003>
- Herek, G. M. (2007). Confronting sexual stigma and prejudice: Theory and practice. *Journal of Social Issues*, 63(4), 905-925. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2007.00544.x>
- Johnson-Kwochka, A. V. (2019). *Investigating religious orientation*

and the attribution model of mental illness stigma [Master Thesis]. Purdue University.

Johnson-Kwochka, A. V., Stull, L. G., & Salyers, M. P. (2022). The impact of diagnosis and religious orientation on mental illness stigma. *Psychology of Religion and Spirituality*, 14(4), 462-472. <https://doi.org/10.1037/rel0000384>

Kayma, D., & Çetinkaya Büyükbodur, A. (2020). Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin özgeciliik özellikleri ile damgalama (stigma) eğilimleri arasındaki ilişki. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(3), 849-873. <https://doi.org/10.33417/tsh.688607>

Khazzoom, A. (2003). The great chain of orientalism: Jewish identity, stigma management, and ethnic exclusion in israel. *American Sociological Review*, 68(4), 481. <https://doi.org/10.2307/1519736>

Kıranşal, N., & Kaya, F. (2020). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna yönelik stigma algısı ve ilişkili faktörler: Hemşirelik öğrencileri perspektifi. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 27(3), 180-186. <https://doi.org/10.4274/tjcamh.galenos.2020.25744>

Kirkpatrick, L. A. (1993). Fundamentalism, christian orthodoxy, and intrinsic religious orientation as predictors of discriminatory attitudes. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 32(3), 256. <https://doi.org/10.2307/1386664>

Kirkpatrick, L. A., & Hood, R. W. (1990). Intrinsic-extrinsic religious orientation: The boon or bane of contemporary psychology of religion? *Journal for the Scientific Study of Religion*, 29(4), 442. <https://doi.org/10.2307/1387311>

Lazarevic, L., Lazarevic, D., & Orlic, A. (2017). Predictors of students' self-esteem: The importance of body self-perception and exercise. *Psiholoska istrazivanja*, 20(2), 239-254. <https://doi.org/10.5937/PsIstrai702239L>

Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 363-385. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363>

- Major, B., & O'Brien, L. T. (2005). The social psychology of stigma. *Annual Review of Psychology*, 56(1), 393-421. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070137>
- Mak, H. K., & Tsang, J. (2008). Separating the "sinner" from the "sin": Religious orientation and prejudiced behavior toward sexual orientation and promiscuous sex. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 47(3), 379-392. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5906.2008.00416.x>
- Maltby, J., & Day, L. (2000). Depressive symptoms and religious orientation: Examining the relationship between religiosity and depression within the context of other correlates of depression. *Personality and Individual Differences*, 28(2), 383-393. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00108-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00108-7)
- Opala, J., & Boillot, F. (1996). Leprosy among the limba: Illness and healing in the context of world view. *Social Science & Medicine*, 42(1), 3-19. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00026-7](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00026-7)
- Önk, M., & Cemaloğlu, N. (2016). Öğretmenlerin damgalama düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1574-1588. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3622>
- Ören, M. F. (2022). Modernleşme, damgalama ve din: Yaprak gazetesi örneği. *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 209-226. <https://doi.org/10.32955/neu.ilaf.2022.8.2.04>
- Özmen, S., & Erdem, R. (2018). Damgalamanın kavramsal çerçevesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(1), 185-208.
- Phelan, J. C., Link, B. G., Stueve, A., & Pescosolido, B. A. (2000). Public conceptions of mental illness in 1950 and 1996: What is mental illness and is it to be feared? *Journal of Health and Social Behavior*, 41(2), 188. <https://doi.org/10.2307/2676305>
- Pruksarungruang, J., & Rhein, D. (2022). Depression literacy: An analysis of the stigmatization of depression in Thailand. *SAGE Open*, 12(4), 1-18. <https://doi.org/10.1177/21582440221140376>
- Scambler, G. (1998). Stigma and disease: Changing paradigms. *The*

- Lancet*, 352(9133), 1054-1055. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(98\)08068-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(98)08068-4)
- Scheyett, A. (2005). The mark of madness: Stigma, serious mental illnesses and social work. *Social Work in Mental Health*, 3(4), 79-97. https://doi.org/10.1300/J2000v03n04_05
- Sciarra, D. T., & Gushue, G. V. (2003). White racial identity development and religious orientation. *Journal of Counseling & Development*, 81(4), 473-482. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2003.tb00274.x>
- Sevim, K. (2018). *Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı ve damgalama eğilimi arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Sevim, K., & Artan, T. (2019). Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı ve damgalama eğilimi arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, 143-156. <https://doi.org/10.30794/pausbed.447166>
- Shakirova, K. (2022). *Bireylerdeki damgalama eğiliminin demografik değişkenlere göre incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2019). *Using multivariate statistics* (7. bs). Pearson.
- Topuz, İ. (2012). Gençlerde normatif, popüler ve paranormal inançlar üzerine bir araştırma: SDÜ örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29, 13-40.
- Turan, Y., & İyibilgin, O. (2018). Üniversite öğrencilerinin dindarlık düzeyleri ve Kur'an'a yönelik tutumları üzerine amprik bir araştırma (ordu üniversitesi örnekleme). *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 409-420.
- Ulu, M. (2019). *Sosyal psikoloji bağlamında önyargı ve din*. Çamlıca Yayınları.
- Van Laar, C. (2001). Understanding the impact of stigma on academic achievement. İçinde F. Salili & R. Hoosain (Ed.), *Multicultural Education: Issues, Policies, and Practices*. Information Age

Pub.

- Yaman, E., & Güngör, H. (2013a). Damgalama (stigma) ölçeği'nin geliştirilmesi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 251-270.
- Yaman, E., & Güngör, H. (2013b). Okul yönetici ve öğretmenlerinin damgalama (stigma) eğilimleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 783-797.
- Yaman, E., & Güngör, H. (2014). Damgalama eğilimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Adyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 823-823. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.780>
- Yener Özcan, F. (2019). *Avukatların ruhsal hastalıklara yönelik inançları ve damgalama eğilimleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.



ANADOLU İMAM-HATİP LİSELERİNDE AKRAN ZORBALIĞI: ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ

Esra ÖZMEŞE KUŞKAYA¹ & Süleyman AKYÜREK²

Giriş

Okul ortamı çocukların aileden sonraki en önemli sosyal alanıdır. Bu durum okullarda bazı sorunların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Akran zorbalığı veya bir diğer ismiyle okul zorbalığı bu sorunlardan bir tanesidir. Bireyin okul yaşantısı ne kadar sağlıklı geçerse ileriki hayatına etkisi de o derece olumlu olacaktır. Okulda ortaya çıkan zorbalığın öğrencilerin ileriki hayatlarında olumsuz etkiler bırakmaması için akran zorbalığı konusundaki farkındalık oldukça önemsenmesi gereken bir durumdur. Hem önlenmesi adına hem de çözümü adına etkili çalışmalar yapılmalıdır.

¹Uzm. Öğr. Milli Eğitim Bakanlığı, ozmeseesra@gmail.com

² Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, akyureks@erciyes.edu.tr

Akran zorbalığı (okulda zorbalık) genel olarak tanımlanacak olursa; fiziksel, psikolojik, sosyolojik ve bilişsel açıdan eşitsizlik olan öğrenciler/akranlar arasında, güçlü olan taraf veya tarafların zayıf olan tarafa, tekrarlayıcı şekilde uyguladığı, uygulanan tarafı rahatsız eden, zarar veren söz, tutum ve eylemlerdir (Olweus, 1994, s. 1173).

Olweus'a (1997) göre bir eylemin zorbalık olabilmesi için şu üç özelliği taşıması gerekmektedir:

1. Kasıtlı olarak zarar vermeyi amaçlamalı,
2. Süreklilik özelliği göstermeli (tekrarlayıcı olmalı),
3. Zorba ve mağdur arasında fiziksel ve psikolojik olarak eşitsizlik olmalıdır.

Saldırganlık davranışlarının hangilerinin zorbalık olarak nitelendirileceği hususunda Olweus'un ortaya koyduğu bu kriterler önemlidir. Zorbalık ve şiddet arasındaki farkla ilgili çeşitli tartışmalar olmakla birlikte zorbalık ve şiddet birbirinin alternatifi olarak kullanılabilecek kavramlar değildir. Yine akran çatışması ve akran zorbalığı da benzer şekilde karıştırılmaktadır. Çatışmada, eşit güçteki iki tarafın karşılıklı anlaşmazlığından ortaya çıkan, birbirleriyle yaşadıkları sorun söz konusudur. Çatışmalar, çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerine ve çözüm odaklı düşünme becerilerini kullanmalarına yardımcı olabilir. Kendi ihtiyaçlarını anlamalarını ve ortak çözümler bulmalarını sağlayabilir. Zorbalıkta ise tek taraflı mağdur edilmek ve karşılık verememek söz konusudur. Zorbalığın saptanması şiddete ve çatışmaya göre nispeten daha zordur. Zorbalık yapan kişi veya kişilerin manipülatif özellikleri yüksektir ve zorba kimseler çevresini istediği gibi manipüle edip kendini gizlemekte başarılıdır. Bunun yanında okul ortamlarında zorba öğrenciler yetişkinlerin görmediği zaman ve mekanlarda zorbalık yapabilmektedirler. Örneğin, derste öğretmenin başka tarafa baktığı anlarda, okulda kameraların görmediği alanlarda, daha az kullanılan koridorlarda, okul yolunda, okul servisinde vb. zorbalık yapılabilmekte ve zorbalığın yetişkinler tarafından tespiti zorlaşmaktadır.

Akran zorbalığı, şakalaşma adı altında dalga geçmek, lakap takmak, grup dışında bırakmak, bakışlarla rahatsız etmek, eşyalarını

saklamak, küçümsemek, tehdit etmek, zorla bir şey yaptırmaya çalışmak, hakkında dedikodu yaymak, görmezden gelmek, omuz atmak vb. eylemlerin tekrarlayıcılığı şeklinde ortaya çıkmaktadır. Eskiden çocuğun gelişiminin normal bir süreci olarak görülen bu eylemlerin hem zorba taraf hem de kurban taraf için yıkıcı etkilerinin varlığı araştırmalar ile tespit edilmiş, akran zorbalığı literatürde yerini almıştır. Akran zorbalığını tanımamak, çocuğun yaşadığı şeyi anlamlandıramamasına ve etkin çözüm yolları bulamamasına yol açtığı gibi kısa ve uzun vadede bireyin psikolojik, sosyolojik ve duygusal gelişiminde yıkıcı etkiler bırakabilmektedir. Zorbalık, çatışma, şiddet veya anlaşmazlıkla karıştırılmamalıdır (Rigby, 1997, s. 28). Akran zorbalığının şiddet ve akran çatışması ile karıştırılması ve birbirinin yerine kullanılması akran zorbalığının tespitinin güçleşmesine ve etkin çözüm yolları bulunamamasına yol açmaktadır. Bunun için akran zorbalığı konusunda gerek ailenin gerek okul personelinin gerekse öğrencinin eğitim alması önemlidir.

Okullarda yaşanan akran zorbalığı ile ilgili yurt dışında ve Türkiye’de yapılmış pek çok çalışma mevcuttur. Bu çalışmalar, akran zorbalığı gösteren ve akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin varlığını ortaya koymaktadır. Gerek ülkemizdeki (Örn. Yıldırım, 2012; Güvenir, 2010; Erk, 2019) gerek yurt dışındaki araştırmalar (Örn. Rigby, 1997; Mills vd., 2004; Smith vd., 2019; Herman vd., 2022) incelendiğinde akran zorbalığının öğrencilerin okulda kendilerini güvensiz hissetmelerine, sosyal ilişkilerinde kendilerini değersiz ve yetersiz hissetmelerine, kendi kapasitelerini ortaya koyamamalarına, depresyona sürüklenmelerine hatta intihar eğilimi göstermelerine sebep olan etmenlerden biri olduğu görülmektedir. Bütün öğrencilerin okul ortamında her türlü olumsuzluktan arınmış şekilde eğitim-öğretim görme hakkı vardır ve bu konuda gerekli tüm önlemlerin alınması için çalışmalar yapılmalıdır (Olweus, 1994).

Akran zorbalığı öğrencilerin sosyal, psikolojik ve akademik hayatlarını olumsuz etkileyecek önemli bir faktördür. Bu bağlamda, akran zorbalığının nedenlerini, sonuçlarını ve etkilerini anlamak önemli bir araştırma konusudur. Birçok faktörün akran zorbalığı ile ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Bu faktörler arasında sosyal, psikolojik, kültürel ve eğitimsel unsurlar yer almaktadır. Bu noktada, din eğitimi de akran zorbalığı ile baş etmede ilişkilendirilebilecek

bir faktördür.

Din eğitimi, birçok toplumda çocukların ve gençlerin değerlerini, inançlarını ve ahlaki yönelimlerini şekillendiren önemli bir unsurdur. Din, insanların hayatlarına anlam katma, kişisel değerlerini yönlendirme ve toplumla etkileşim kurma açısından önemli bir rol oynar. Dolayısıyla, din eğitimi ve akran zorbalığı arasındaki ilişki, önemli bir araştırma konusudur.

İslam inancına göre, her bireyin değeri ve hakları korunmalı, insanlar arasında kardeşlik ve dayanışma ruhu geliştirilmeli ve akran zorbalığı gibi zarar verici eylemler reddedilmelidir. İslam dininin prensipleri, bireyleri akran zorbalığına karşı duyarlı olmaya, toplumsal ilişkilerde sevgi, hoşgörü, empati ekseninde davranmaya ve adaleti sağlamaya teşvik eder (Öz, 2022).

Din eğitimi, *“bireyde, kendi yaşantısı yoluyla dinle ilgili davranış değişikliği meydana getirme sürecidir”* (Aydın, 2018, s. 81). Din eğitiminin temel amaçları da iyi insan, yani fitrî/insanî potansiyeli bütün olarak gelişmiş, akletme yeteneği güçlü, bilgi ile beslenen, imanla özgürleşmiş, salih amel sahibi, Allah’la, kendisiyle ve çevresiyle barışık, ahlaken özgür, hayata bir bütün olarak bakan, sorumluluk bilinci yüksek, muhsin, sağlam ailenin, cemiyetin ve ümmetin özne üyesi birey yetiştirmektir (Aydın, 2018).

Ülkemizdeki eğitim-öğretim kurumlarından olan Anadolu İmam-Hatip Liseleri, din eğitiminin yoğun olarak yer aldığı kurumlardır. Bu çalışmada Anadolu İmam-Hatip Liselerinde akran zorbalığının durumu araştırılmak istenildiği için problem cümlesi *“Anadolu İmam-Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin akran zorbalığı ile karşılaşma durumu nedir?”* olarak belirlenmiştir. Bu temel soru, Anadolu İmam-Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrenciler ile görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ışığında ve aşağıdaki alt sorular etrafında irdelenmiştir. Öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşlerine göre Anadolu İmam-Hatip Liselerinde;

1. Akran zorbalığı ile karşılaşılıyor mu?
2. Akran zorbalığı ile karşılaşma sıklığı nedir?
3. Akran zorbalığı ile karşılaşma nedenleri nelerdir?

4. Akran zorbalığı ile karşılaşmama nedenleri nelerdir?

A. Yöntem

1. Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma modellerinden durum çalışması ile yapılandırılmıştır. Durum çalışmasının en temel özelliği, bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Bir duruma ilişkin etmenler bütüncül olarak derinlemesine araştırılır ve ilgili duruma nasıl etkide bulunduğu üzerine odaklanılır (Şimşek & Yıldırım, 2016). “Durum çalışması yürütme ihtiyacı temelde karmaşık toplumsal bir olayı anlama arzusundan kaynaklanmaktadır. Durum çalışması güncel bir olayı derinlemesine ve bütünsel olarak gerçekçi dünya perspektifinden incelemeyi gerektirir” (Saban & Ersoy, 2019 s. 140). Bu çerçevede din eğitiminin yoğun bir şekilde verildiği Anadolu İmam-Hatip Liselerinde akran zorbalığının durumunu derinlemesine ve bütüncül olarak araştırmak üzere durum çalışması tercih edilmiştir.

2. Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmada “amaçlı örneklem seçme” yollarından “maksimum çeşitlilik örnekleme” tekniği kullanılmıştır. “Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç, görelî olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır” (Şimşek & Yıldırım, 2016 s.119). Bunu sağlamak için sosyoekonomik, sosyokültürel ve akademik yönden farklılık gösteren Kayseri il merkezinde 4 Kız Anadolu İmam-Hatip Lisesi, 3 Erkek Anadolu İmam-Hatip lisesi olmak üzere toplam 7 okuldan 31 katılımcı (öğrenci, öğretmen, yönetici) araştırmaya dahil edilmiştir. Yönetici seçiminde cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem çeşitliliği sağlanarak her okuldan 1 yönetici olmak üzere toplam 7 yönetici ile görüşülmesi planlanmış fakat 2 okul yöneticisi ile iletişim sağlanamadığı için 5 yönetici ile görüşme yapılmıştır. Öğretmen katılımcı seçiminde her okuldan öncelikle sınıf rehber öğretmenliği yapmış olanlar tercih edilmek üzere, kültür dersi öğretmeni, İHL meslek dersleri öğretmeni, okul psikolojik danışma ve rehber öğretmeni seçilmesine özen gösterilerek cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş ve mesleki kıdem

olarak farklılık gösteren 14 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Öğrenci seçiminde sınıf başkanlığı yapmış veya öğretmenleri tarafından sosyal farkındalığı yüksek olduğu düşünülen öğrenciler ile sessiz, içine kapanık veya farklı uyruklardan olan öğrencilerin katılımcı olmasına dikkat edilerek toplam 12 öğrenci ile görüşme yapılmış; öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyeti dikkate alınarak çeşitlilik sağlanmıştır. Öğrenci seçimlerinde Covid-19 pandemi şartları sebebiyle 2020-2021 eğitim öğretim yılını uzaktan eğitim yoluyla geçiren 9. sınıf ve 10. sınıf öğrencileri okulda geçirdikleri sürenin azlığından dolayı araştırmaya dahil edilmemiş, 11 ve 12. sınıf öğrencileri araştırmaya dahil edilmiştir. Nitel araştırmalarda maksat derinlemesine araştırma yapmak olduğu için örneklem sayısı maksimum çeşitlilikte ve sayıca az tutulmuş öğrenci, öğretmen ve yönetici toplam 31 katılımcı ile görüşme yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşme kodları, cinsiyet, sınıf kademesi, yaş ile ilgili özellikleri aşağıda tablolar şeklinde verilmiştir.

Tablo 1. Öğrenci Katılımcı Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Sınıf Düzeyi	Öğrenim Süresi	Kurum Türü
T-1	Kadın	17	11	3	KIZ AİHL
T-2	Kadın	18	12	4	KIZ AİHL
T-3	Erkek	18	11	4	ERKEK AİHL
T-4	Kadın	18	11	3	KIZ AİHL
T-5	Kadın	18	12	4	KIZ AİHL
T-6	Erkek	17	11	3	ERKEK AİHL
T-7	Erkek	18	11	2	ERKEK AİHL
T-8	Kadın	21	12	4	KIZ AİHL
T-9	Erkek	17	11	3	ERKEK AİHL
T-10	Erkek	17	11	3	ERKEK AİHL
T-11	Kadın	16	11	3	KIZ AİHL
T-12	Kadın	16	11	3	KIZ AİHL

Tablo 2. Öğretmen ve Yönetici Katılımcı Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Kıdem	Hizmet Süresi	Eğitim	Branş	Yaş	Kurum Türü
Ö-1	Erkek	16	5	Yüksek Lisans	PDR	37	ERKEK AİHL
Ö-2	Erkek	24	4	Lisans	Felsefe Grubu	49	KIZ AİHL
Ö-3	Kadın	23	2	Lisans	Matematik	44	KIZ AİHL
Ö-4	Erkek	18	3	Yüksek Lisans	İngilizce	40	KIZ AİHL
Ö-5	Erkek	15	3	Yüksek Lisans	İHL Meslek Dersleri	39	KIZ AİHL
Ö-6	Kadın	10	2	Lisans	PDR	33	KIZ AİHL
Ö-7	Kadın	9	6	Yüksek Lisans	İHL Meslek Dersleri	33	KIZ AİHL
Ö-8	Kadın	11	2	Lisans	Matematik	38	ERKEK AİHL
Ö-9	Erkek	9	2	Lisans	PDR	30	ERKEK AİHL
Ö-10	Kadın	10	6	Yüksek Lisans	İHL Meslek Dersleri	43	KIZ AİHL
Ö-11	Kadın	20	10	Lisans	PDR	45	KIZ AİHL
Ö-12	Erkek	8	3	Lisans	PDR	31	ERKEK AİHL
Ö-13	Erkek	8	4	Lisans	Edebiyat	31	KIZ AİHL
Ö-14	Erkek	32	4	Doktora	İHL Meslek Dersleri	52	ERKEK İHL
Y-1	Erkek	22	4	Lisans	İHL Meslek Dersleri	47	ERKEK AİHL
Y-2	Kadın	19	5	Yüksek Lisans	Türkçe	42	KIZ AİHL
Y-3	Kadın	6	3	Lisans	İHL Meslek Dersleri	32	KIZ AİHL

Y-4	Erkek	15	2	Yüksek Lisans	DKAB	40	KIZ AİHL
Y-5	Erkek	30	2	Lisans	İHL Meslek Dersleri	54	ERKEK AİHL

3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları oluşturma sürecinde 2 din eğitimi anabilim dalı uzmanından, 1 RAM (Rehberlik ve Araştırma Merkezi) uzmanından, 1 okul psikolojik danışma ve rehber öğretmeninden görüş alınmıştır. İlk etapta görüşme soruları alt problemlere göre yarı yapılandırılmış olarak hazırlanmıştır. 2 öğretmen, 2 öğrenci ve 1 yönetici ile pilot görüşmeler yapılarak sorular ile ilgili dönütler alınmış, bu dönütler ve uzman görüşleri neticesinde görüşme soruları şekillendirilerek son halini almıştır.

Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan onay alındıktan sonra Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik internet sayfası (<https://ayse.meb.gov.tr/basvurudev/>) üzerinden araştırma uygulama izni ön başvurusu yapılmıştır. Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izin onayı alındıktan sonra görüşmelere başlanmıştır.

Araştırmada kullanılan Katılımcı Görüşme Formları dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmacının kendisini tanıtan, araştırmanın amacı ve görüşme sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde, katılımcıların araştırmaya katılmak için onayının alındığına dair bir izin belgesi, üçüncü bölümde, katılımcıların kişisel bilgileri, dördüncü bölümde ise görüşme esnasında katılımcılara yöneltilecek sorular yer almaktadır.

4. Uygulama

Veri toplama sürecinde öncelikle katılımcılara bilgilerin toplanma ve işlenmesi ile ilgili açık bilgi verilmiş, onayları alındıktan sonra görüşmeler yapılmıştır. Öğrenciler için kendi onaylarının yanında veli onayı da alınmıştır.

Covid-19 pandemi şartları sebebiyle, araştırma boyunca katılımcılar ile görüşmelerin büyük çoğunluğu çevrimiçi

platformlardan video konferans yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu esnada katılımcıdan alınan izinle ses kaydı yapılmıştır. Mülakatların bir kısmı da fiziksel mesafe tedbirleri alınarak yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Alınan ses kayıtlarının deşifreleri yapıp katılımcıların onayına gönderilerek katılımcı teyidi alınmış ve analize hazır hale getirilmiştir.

5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç araştırmacı tarafından elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulmasıdır (Şimşek & Yıldırım, 2016, s. 256). Verileri analiz ederken araştırma sorularından ve kavramsal çerçeveden yola çıkarak veri analizi için uygun bir zemin oluşturulmuştur. Buna göre veriler okunmuş ve düzenlenmiştir. Araştırmada verilerinden hareketle kodlar oluşturulmuş, daha sonra bu kodlar uygun temalar içerisinde birleştirilmiştir. Sonrasında temaları içine alacak şekilde kategoriler oluşturulmuştur. Kod, tema ve kategorilerin oluşmasında uzman görüşlerinden yararlanılmış, bilimsel araştırma yöntemlerine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Oluşan kategorilerin içerisinde yer alan temalar ve katılımcı dağılımları tablolar halinde metinde verilmiştir. Her temaya ilişkin görüşlerin tamamını en iyi şekilde ifade eden katılımcı görüşleri direkt alıntılama şeklinde araştırma içerisine eklenmiş ve okuyucunun da verileri görmesine ve yorumlamasına imkan sağlanmıştır. Katılımcı görüşlerine yer verildikten sonra literatür verileri ile ilişkiler kurularak yorumlama yapılmıştır.

6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmada geçerlik araştırmacının ilgilendiği konuyu olabildiğince tarafsız gözlemesidir. “Geçerlik, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı olguyu doğru ölçmesi ile yakından ilişkilidir. Bu durumda toplanan veriler gerçeği yansıtır ve araştırma sonuçlarının geçerliğine katkıda bulunur” (Şimşek & Yıldırım, 2016, s. 290-291). Güvenirlik, araştırma sürecinin ve verilerin açık ve ayrıntılı bir biçimde yani bir başka araştırmacının değerlendirmesine olanak verecek biçimde olabildiğince yansız olarak ortaya konulmasıdır (Saban & Ersoy, 2019). Bu doğrultuda geçerlik ve güvenirliği sağlamak için görüşmeler katılımcının onay vermesiyle ses kaydı

ile kaydedilmiştir. Ses kayıtları deşifre edilirken birebir yazılmasına özen gösterilmiş, bazı tekrarlayıcı ifadeler (hani, yani, işte vb.) metnin sadeleştirilmesi için metinden çıkarılmıştır. Bunun dışında bazı anlatım bozuklukları da düzeltilmiştir. Bunun ardından görüşme deşifrelerinin son hali katılımcıya gönderilerek katılımcı teyidi alınmıştır. Ayrıca toplanan veriler mümkün olduğu kadar araştırma içerisine birebir alıntılanarak verilmiş, yorumlama ayrıca yapılmış, bu sayede okuyucunun da verileri olduğu gibi okuyabilmesine olanak sağlanmıştır. Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak adına görüşme esnasında görüşme formu da kullanılmıştır.

Katılımcı seçimlerinde her okulda yer alan öğrenci, öğretmen ve yönetici gruplarının 3'ünden de katılımcılar alınmış, tek gruptan değil, 3 farklı gruptan veriler toplanarak çalışılan olgunun farklı açılardan değerlendirilmesine ve anlamlandırılmasına katkı sağlanmıştır.

Araştırmanın verilerinin toplanması, analizi ve yorumlanması gibi tüm süreçlerinde alanın uzmanı kişilerden değerlendirmeler alınmıştır. Uzmanlardan (din eğitimi anabilim dalı uzmanı, sosyoloji ana bilim dalı uzmanı, rehberlik ve araştırma merkezi uzmanı, okul psikolojik danışma ve rehber öğretmeni) alınan geri bildirim ve eleştiriler ile araştırmanın güvenilirliğine katkı sağlanmıştır.

B. AİHL'de Akran Zorbalığının Durumu

Araştırmaya katılan öğrenci öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen verilerden hareketle kategori tema ve kodlar ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu veriler aşağıdaki şekilde tablolştırılmıştır.

Araştırma verilerinden hareketle oluşan kodlar, temalar ve kategoriler Tablo 3'te görüldüğü şekildedir. Katılımcılar tarafından akran zorbalığı ile karşılaşma durumuna, sıklığına, karşılaşma nedenlerine ve karşılaşmama nedenlerine değinildiği görülmektedir. Aşağıda bu kategoriler sırasıyla ele alınacaktır.

Tablo 3. Öğrenci, Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine İlişkin Tema/Kategori Tablosu

Kategori	Tema	Alt Tema (Kod)
Okullarında Akran Zorbalığı ile Karşılaşma Durumu	Karşılaştım/ Karşılaşıyorum	-
	Karşılaşmadım/ Karşılaşmıyorum	-
Okullarında Akran Zorbalığı ile Karşılaşma Sıklığı	Nadiren	-
	Bazen	-
	Sıklıkla	-
Okullarında Akran Zorbalığı ile Karşılaşma Nedenleri	Öğrencinin Kendisinden Kaynaklanan Nedenler	<i>sevgisizlik, anlaşılama duygusu, ergenlik, kendini gösterme çabası/varoluş çabası, kendini üstün görme, narsist kişilik özelliği, akademik başarısızlık, sessiz/sakin/içine kapanık olmak, düşük öz güvenli olmak, sınırlı ve agresif olmak</i>
	Aileden Kaynaklı Nedenler	<i>aile içi olumsuz öğrenmeler, aileden değer ve kabul görmeme, parçalanmış aile, aile içi şiddet, ailenin ekonomik düzeyi, ailenin tutumu</i>
	Okul İşleyişi Kaynaklı Nedenler	<i>okula yeni başlama, sınıf tekrarı</i>
	Çevresel Faktörler	<i>yabancı uyruklu olma, dil bilmeme, dizi/film/sosyal medya etkisi, sosyal gruba aidiyet ihtiyacı</i>
Okullarında Akran Zorbalığı ile Karşılaşmama Nedenleri	Aileden Kaynaklı Nedenler	<i>benzer (dindar) aile yapıları, ailede alınan eğitim, ilgili veli tutumu</i>
	Okul İşleyişi Kaynaklı Nedenler	<i>İmam-Hatipli olmak, din eğitimi almak, İHL meslek dersleri öğrenimi görmek, okullarındaki akademik başarının yüksek olması, okul içerisindeki demokratik ve huzurlu ortam, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin ilgili tutumları, öğrenciyi değerli hissettirmeleri, okul mevcudunun az olması/karma olmaması/yalnız kız öğrenci olması/yalnız erkek öğrenci olması, sınıf rehberlik öğretmenlerinin başarılı rehberlik çalışmaları, öğretmenlerin güzel eğitim vermesi</i>

1. AIHL Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerinin Okullarındaki Öğrencilerin Akran Zorbalığı ile Karşılaşma Durumuna İlişkin Görüşleri

Araştırma için yapılan görüşmelerde Anadolu İmam-Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrenciler ile görev yapan öğretmen ve yöneticilerden oluşan 31 katılımcıya “Okulunuzda akran zorbalığı ile karşılaştınız mı?/Karşılaşıyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş ve cevapları alınmıştır. Alınan cevaplardan oluşan katılımcı tema dağılımı Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. AIHL Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerinin Okullarında Akran Zorbalığı ile Karşılaşma Durumları

Kategori	Tema	Öğrenci	Öğretmen	Yönetici	Toplam
Akran Zorbalığı ile Karşılaşma Durumu	Karşılaştım/ Karşılaşıyorum	T1, T2, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13	Y2, Y3	20
	Karşılaşmadım/ Karşılaşmıyorum	T3, T4, T5	Ö3, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14	Y1, Y4, Y5	11

Öğrencilerin akran zorbalığı ile karşılaşma durumlarıyla ilgili 12 öğrenci katılımcı görüşüne bakıldığında 9 öğrenci “okullarında akran zorbalığı ile karşılaştığımı”; 3 öğrenci “okullarında akran zorbalığı ile karşılaşmadığımı” belirtmiştir. Öğretmenlerin akran zorbalığı ile karşılaşma durumlarıyla ilgili görüşlerine bakıldığında 14 öğretmenden 9’u “okullarında akran zorbalığı ile karşılaştığımı”; 4’ü “okullarında akran zorbalığı ile karşılaşmadığımı”; 1’i “önceden karşılaştığımı ama son yıllarda karşılaşmadığımı” belirtmiştir. Yöneticilerin akran zorbalığı ile karşılaşma durumlarıyla ilgili görüşlerine bakıldığında 5 yöneticiden 2’si “okullarında akran zorbalığı ile karşılaştığımı” 3’ü “okullarında akran zorbalığı ile karşılaşmadığımı” belirtmiştir.

Katılımcıların okullarında akran zorbalığı ile karşılaşma durumuna ilişkin vermiş oldukları bazı yanıtlar şu şekildedir:

Tablo 5. AİHL Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerinin Akran Zorbalığı ile Karşılaşma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Öğrenci Katılımcılar	<p>"Evet karşılaştım." (T1: Kız, Yaş 17, Sınıf 11) "Bizim okulumuz böyle zorbalıkmış şeymiş pek fazla olan bir okul değil ama 9. sınıftayken okul dışında üst sınıftaki biriyle bizim sınıftaki birinin kavga ettiğini görmüştüm. İçeriğini bilmiyorum ama dışarıda tartışmışlar. Ceza almışlardı. Bizim okulda daha çok böyle fiziksel bir şiddet olmuyor, sözlü de pek fazla olmuyor. Kimse kimseyi de sindiremiyor zaten. Herkes birbirine karşılık veriyordu. Atışma oluyordu." (T5: Kız, Yaş 18, Sınıf 12) "Şöyle söyleyeyim bizim okulumuz nüfus olarak az olduğu için pek fazla böyle bir şeye rastlamadık. En azından ben görmedim ama bu sene olabilir, nasıl olabilir? Daha çok kendi aramızda değil de mültecilere karşı olan bazı şeyleri evet görüyoruz. Yani dışlama söz konusu olabilir. Küçük yaşta gelenler veya fazla Türkçe konuşamayanlar sadece mülteciler için değil, Batman tarafından gelenler Şırnak tarafından gelenler de oluyor. Kendi sınıfımızda var Şırnak'tan, Batman'dan Hakkâri'den gelenler var. Pek fazla Türkçe konuşamadıkları için yani biraz daha dışlanıyorlar. Türkler yani biz içimize almıyoruz bile. O şekilde olaylar oluyor." (T6: Erkek, Yaş 18, Sınıf 11)</p>
Öğretmen Katılımcılar	<p>"Okulumuzda akran zorbalığı oluyor, özellikle sosyal alanlarda ve ortak paylaşım alanlarında psikolojik açıdan birtakım baskı, engelleme, dışlama şekillerinde akran zorbalıklarına şahitlik ediyoruz." (Ö5: Erkek, Meslek Dersleri, YLS, Kız AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 3) "Evet karşılaştım." (Ö4: Erkek, İngilizce, YLS, Kız AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 3) "Biz kayda değer -kayda değer derken her akran zorbalığı kayda değerdir ama- ciddi manada bir problem yaşadığımızı hatırlamıyorum. Yani en azından resmî veriler bunu gösteriyor. Yani bir öğrenci bir öğrenciyeye tekme attı sadece karşılaştığım tek olay buydu. Yani bu yüzden akran zorbalığı ile karşılaşmıyoruz diyebilirim." (Ö2: Erkek, PDR, Lisans, Erkek AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 2) "Belki ilk dönemlerde yani ilk bir iki sene, şöyle çok az, nadir de olsa karşılaşmıştım. Ama şimdi öğrencilerin eğitim nitelikleri arttıkça seçilerek, sınavla, akademik başarıyla geldikleri için akran zorbalığıyla artık yani son 3- 4 yıldır hiç karşılaşmıyorum. Ama ilk bir iki sene öğrencilerin akademik başarıları, eğitim düzeyi bir anlamda da ahlaki seviyeleri biraz daha düşüktü o zaman nadir de olsa karşılaşmıştım. Ama şimdi hiç karşılaşmıyorum." (Ö10: Kadın, Meslek Dersleri, YLS, Kız AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 6)</p>
Yönetici Katılımcılar	<p>"Şimdi öğrencinin, çocuğun olduğu her yerde bence akran zorbalığı muhakkak vardır. Hemen hiç yoktur diyemem. Evet, biz özellikle disiplin işlerine de baktığımız için idarede karşılaşıyoruz böyle şeylerle. Ama şöyle düşünüyorum ben inam-hatip liseleri biraz daha millî manevi değerlerin verildiği okullar olduğu için ahlak derslerinin Kuran-ı Kerim derslerinin olduğu kurumlar olduğu için diğer liselere göre daha az görüyorum. Yani bunun karşılaştırmasını yaptığımızda daha az görülüyor diyebilirim ben." (Y3: Kadın, Kız AİHL, Lisans, Kurumdaki Hizmet Süresi 3) "Okulumuzda yok hocam karşılaşmıyoruz. Şöyle söyleyeyim şaşırıca bir şekilde belki İHL olmamız sebebiyle, belki belirli seviyelerde gelen öğrenciler olmasından kaynaklı, birbirleriyle son derece yardımlaşma içerisinde kardeşlik duygusu içerisinde olduklarını görüyorum bize bu şekilde gelen bir durum olmadı ya da bizim bu şekilde tespit ettiğimiz bir durum olmadı." (Y1: Erkek, Erkek AİHL, Lisans, Kurumdaki Hizmet Süresi 4)</p>

Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerden toplanan verilere birlikte bakıldığında tüm katılımcıların akran zorbalığı ve akran çatışmasını/şiddetini ayırt ederek yanıtlar verdiği görülmektedir. Bu da okullarında gerçekleşen olayların hangilerinin akran zorbalığı, hangilerinin akran çatışması/şiddeti olduğunu ayırt ederek düşündüklerini ve okullarında akran zorbalığına maruz kalma durumlarına ilişkin verdikleri yanıtlarda şiddet veya akran çatışmasıyla karışıklık olmadığını göstermektedir.

Akran zorbalığı ile karşılaşılma durumlarını kız lisesi olması veya erkek lisesi olmasıyla ilişkilendirerek açıklayan katılımcılar olmuştur. Aynı şekilde okullarının düz liselerden farklı olarak İHL olmasıyla ilişkilendirerek ve okul mevcudunun az olması veya çok olmasıyla ilişkilendirerek açıklayan katılımcılar olduğu görülmüştür.

AİHL öğrenci, öğretmen ve yöneticilerinin “Okullarında Akran Zorbalığı ile Karşılaşma Durumları” ile ilgili görüşlerine bakıldığında, öğrenci ve öğretmen kategorisinde “Karşılaşıyorum” ve “Karşılaşmıyorum” diyen katılımcı sayıları noktasında benzerlik olduğu görülmektedir. Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre “Karşılaştım/Karşılaşıyorum” diyenlerin sayısı daha yüksektir. Buna karşılık yönetici katılımcılarda “Karşılaşmadım/Karşılaşmıyorum” diyen katılımcıların sayısı daha yüksektir. Bu durum yöneticilere intikal etmemiş akran zorbalığı hadiseleri olmasıyla açıklanabileceği gibi Y4 kodlu katılımcının da ifade ettiği gibi kurumdaki hizmet süresinin azlığı veya hizmet süresinin çoğunlukla Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile geçmesi gibi durumlarla da açıklanabilir. Y4 kodlu yönetici katılımcının cevabı şu şekildedir.

“Ben göreve başladığımdan itibaren karşılaşmadık ama bu durum olmadığı anlamına gelmez çünkü göreve başlayalı 2 yıl oldu ve hemen arkasından pandemi geldi. Şu anda da okulda eğitime devam eden, pandemiden dolayı yalnızca 8 ve 12. sınıflar var.” (Y4: Erkek, Kız AİHL, YLS, Kurumdaki Hizmet Süresi 2)

İlgili soruya, öğrenci, öğretmen ve yönetici toplam 31 katılımcıdan 20 katılımcı, “Karşılaşıyorum/Karşılaştım” cevabını verirken, 10 katılımcı, Karşılaşmıyorum/Karşılaşmadım” cevabını vermiştir. Bu da katılımcılardan “Karşılaştım/Karşılaşıyorum” diyenlerin sayısının “Karşılaşmıyorum/Karşılaşmadım” diyenlerin sayısına göre fazla olduğunu göstermektedir. Katılımcıların çoğu okullarında akran zorbalığı hadisesi ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. 1 katılımcı,

ise “son yıllarda karşılaşmıyorum” şeklinde yanıt vermiştir, bu 1 katılımcıyı da “Karşılaşmıyorum/Karşılaşmadım” yanıtını veren 10 katılımcının arasına dahil ederek karşılaştım diyen 20 katılımcı, karşılaşmadım diyen 11 katılımcının görüşleri ile sonraki bölümlere devam edilecektir.

Akran zorbalığıyla ilgili araştırma sonuçlarına göre, akran zorbalığına karşma oranları ve bu oranlardaki farklılıklar, araştırmaların kullanılan yöntemlerine ve tanımlara bağlı olarak değişmektedir. Bu nedenle, farklı ülkelerde elde edilen bulgular arasında çeşitlilik görülmektedir. Türkiye’deki akran zorbalığıyla ilgili yapılan araştırmalar son dönemde artış göstermiş olsa da hala sınırlıdır (Ulu & İkis, 2016). Diğer ülkelerdeki araştırma sonuçlarıyla uyumlu olarak, Türkiye’de genel olarak akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin oranının yüksek olduğu ve bunu sırasıyla zorba ve zorba-kurban oranlarının takip ettiği görülmektedir. Gültekin’in (2003) ilköğretim 5., 6., 7. ve 8. sınıflar ile lise 1. ve 2. sınıflarla yaptığı çalışmada, öğrencilerin %13.9’unun akran zorbalığına maruz kaldığı ortaya çıkmıştır. Dölek’in (2002) ilköğretim 5., 7. ve lise 9. sınıflarla yaptığı çalışmada ise katılımcıların %8.2’sinin zorbalıkla karşılaştığı belirtilmiştir. Akgün (2005) tarafından yapılan bir çalışmada da lise hazırlık, 1. ve 2. sınıflarla ilgili olarak öğrencilerin %7.2’sinin zorba, %8.2’sinin kurban ve %6.6’sının zorba-kurban grubuna dâhil olduğu ifade edilmiştir. Bu veriler, Türkiye’de akran zorbalığına ilişkin durumu göstermektedir. Ancak, belirtilen oranlar çalışmalara ve ölçüm yöntemlerine bağlı olarak değişebilmektedir (Ergül Topçu, 2018).

2. AİHL Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerinin Okullarındaki Akran Zorbalığının Sıklığına İlişkin Görüşleri

Bu başlıkta okullarında akran zorbalığı ile karşılaştığını ifade eden 20 katılımcıdan, “okullarındaki akran zorbalığı sıklığına” dair elde edilen verilere yer verilmiştir. Yanıtlardan elde edilen temaları oluştururken esas alınan ölçüt, nadiren, bazen ve sıklıkla şeklindedir. Nadiren “çok az karşılaşıldığını”, bazen “ara ara karşılaşıldığını”, sıklıkla “sık sık karşılaşıldığını” ifade etmektedir.

Anadolu İmam-Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrenciler ile görev yapan öğretmen ve yöneticilerden okullarında akran

zorbalığı ile karşılaştığını ifade eden 20 katılımcıya “okulunuzda akran zorbalığı ile ne sıklıkla karşılaşıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve cevapları alınmıştır. Alınan cevaplardan oluşan katılımcı tema dağılımı Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. AİHL Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Akran Zorbalığı ile Karşılaşma Sıklığı

Kategori	Tema	Öğrenci	Öğretmen	Yönetici	Toplam
Okullarında Uğranılan Akran Zorbalığı Sıklığı	Nadiren	T2, T9	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13	Y3	11
	Bazen	T1, T6, T7, T8, T10, T11, T12	Ö6	Y2	9
	Sıklıkla		Ö11		1

Öğrenci katılımcıların okullarında uğranılan akran zorbalığı sıklığı açısından bakıldığında 9 öğrenci katılımcıdan 2’sinin nadiren karşılaştığı, 7’sinin bazen karşılaştığı görülmektedir. Akran zorbalığı ile “sıklıkla” karşılaştığını ifade eden öğrenci olmamıştır. Öğretmen katılımcıların konu ile ilgili görüşlerine bakıldığında 9 öğretmenden 8’inin “nadiren” cevabı verdiği, 1’inin “bazen” cevabını verdiği, Ö11 kodlu öğretmenin 9. ve 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerde sıklıkla 11 ve 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerde nadiren karşılaştığını ifade ettiği görülmektedir. Ö11 kodlu katılımcı öğretmenin verdiği cevap şu şekildedir: “9. ve 10. sınıflarda ergenliğin ve hormonların etkisiyle, öfke kontrol problemi, lise hayatına uyum sağlama durumu, çevre ile çatışma durumlarını düşünürsek bu sınıf düzeylerinde sıklıkla 11. ve 12. sınıflarda nadiren diyebiliriz” (Ö11: Kadın, PDR, Lisans, Kız AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 10).

Yöneticilerin okullarında uğranılan akran zorbalığı sıklığına ilişkin görüşlerine bakıldığında okullarında akran zorbalığı ile karşılaştığını ifade eden 2 yöneticiden 1’inin nadiren karşılaştığını, 1’inin bazen karşılaştığını belirttiği görülmüştür.

Katılımcıların okullarında akran zorbalığı ile karşılaşma sıklığına ilişkin vermiş oldukları bazı yanıtlar şu şekildedir:

Tablo 6. Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Akran Zorbalığı ile Karşılaşma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Öğrenci Katılımcılar	“Öğrenci sayısı olarak pek fazla karşılaşmıyorum 3 senede karşılaştığım öğrenci sayısı bir elin parmaklarını geçmez.” (T9: Erkek, Yaş 17, Sınıf 11) “Okul geneli olarak düşünürsek bazen diyebilirim.” (T1: Kız, Yaş 17, Sınıf 11) “Çok sık bir akran zorbalığı olmuyor.” (T10: Erkek, Yaş 17, Sınıf 11) “Çok sık değil de bazen oluyor.” (T8: Kız, Yaş 21, Sınıf 12)
Öğretmen Katılımcılar	“Çok fazla diyemem işin açığı... Son yıllarda azaldı. Okulumuzun dönüşümü ile de ilgili, 3 yıl önce proje İHL oldu okulumuz, öyle olunca zorbalık davranışlarında azalma yaşadık. Okulumuzdaki disiplin anlayışındaki değişiklik ve tutumun son 2-3 yıldır değişmesi nedeniyle de bu davranışların azaldığını gözlemleyebiliyorum.” (Ö: Erkek, PDR, YLS, Erkek AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 5) “Ben sadece bir olayla karşılaştım.” (Ö2: Erkek, Felsefe, Lisans, Kız AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 4) “Nadiren diyelim buna çok sık değil, nadiren karşılaşıyoruz.” (Ö5: Erkek, Meslek Dersleri, YLS, Kız AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 3) “Nadiren karşılaşıyorum. Bahsettiğim olayları bir yıla ya da okulda bulunduğum süreye yani 3 yıla yaydığımızda nadiren karşılaştığımı söyleyebilirim.” (Ö4: Erkek, İngilizce, YLS, Kız AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 3)
Yönetici Katılımcılar	“Yani çok sık karşılaşıyoruz diyemeyeceğim. Burada bulunduğum sürede nadiren karşılaştım.” (Y3: Kadın, Kız AİHL, Lisans, Kurumdaki Hizmet Süresi 3) “Her sene bu zorbalığa başvuran kişiler 3-5 kişi bir grup oluşturarak karşımıza çıkıyor. Bu grubu dağıtabilsek, sürekliliği olmaz ise her sene yeni bir grup oluşuyor. Sınıflar içerisinde, aynı sınıf içerisinde olan da olabiliyor. Ama genellikle sınıflar arasında bir rekabete dönüşen ilişkiler nedeniyle doğduğu için ilk olarak okula gelen nakil gelen yeni gelen gırlarla birlikte kendisini sıvırtmaya çalışan kendisini öne çıkarmaya çalışan üç beş kişinin bir araya gelmesiyle birlikte o grupları iyi tahlil etmek lazım. O sene sıvırlan kişileri bir şekilde çözmez ve bu ilişkiyi doğru tahlil ederek yumuşatmazsak bu her sene devam edecek bir siktüdüdür. Ama o sene o problem çözülmüşse bir sonraki sene bir başka grup bir veya iki çatışma veya bir veya iki zorbalık hadisesiyle iş hallolabilir.” (Y2: Kadın, Kız AİHL, YLS, Kurumdaki Hizmet Süresi 5)

Katılımcı cevaplarına bakıldığı zaman AİHL’lerde akran zorbalığı ile nadiren ve bazen düzeyinde karşılaşıldığı görülmektedir. Katılımcıların okullarındaki akran zorbalığı sıklığının sınıf seviyelerine göre, öğrencilerin akademik başarı seviyelerine göre dönemsel olarak değiştiğini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca çalıştıkları diğer okullarla AİHL’leri karşılaştıran bazı öğretmen ve yöneticiler, AİHL’lerde daha az sıklıkta akran zorbalığı ile karşılaştıklarını söylemişlerdir. Farklı kurumlarla AİHL’leri karşılaştıran bazı öğretmen ve yönetici cevapları şu şekildedir: “...açıkçası önceki çalıştığım kurumlarla karşılaştıracak olursak burada daha az olduğunu görüyorum.” (Ö6: Kadın, PDR, Lisans,

Kız AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 2) *“Ben Anadolu lisesinde de meslek lisesinde de AİHL’de de çalışmış bir öğretmen olarak şunu söyleyebilirim; bir meslek lisesine göre AİHL’lerde zorbalık davranışlarının daha az olduğunu gözlemledim. Okula geldiğimde de başarı seviyesi yüksek değildi, meslek lisesi gibi düşünebiliriz başarı seviyesini ama buna rağmen bu tarz zorbalık davranışları sergileme oranı daha azdı. Bunun da İHL olmasının yansıması olduğunu, dini inancın okula yansıdığını da gözlemlediğimi söyleyebilirim. AİHL’de bu tarz davranışlara daha az rastladım.”* (Ö1: Erkek, PDR, YLS, Erkek AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 5) *“Yani akran zorbalığı konusunda çok az olayın gerçekleştiği bir okul diyebilirim eski okullarımla kıyasladığımda. Ya da genel olarak okulların durumuna baktığımda çok daha az vakianın yaşandığı bir okul [çalıştığı kurum için söylüyor] diyebilirim”* (Ö4: Erkek, İngilizce, YLS, Kız AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 3). *“Şöyle düşünüyorum ben imam-hatip liseleri biraz daha millî manevi değerlerin verildiği okullar olduğu için ahlak derslerinin Kuran-ı Kerim derslerinin olduğu kurumlar olduğu için diğer liselere göre daha az görüyorum. Yani bunun karşılaştırmasını yaptığınızda daha az görülyor diyebilirim ben”* (Y3: Kadın, Kız AİHL, Lisans, Kurumdaki Hizmet Süresi 3).

Öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşlerine bakıldığında okullarında akran zorbalığı hadisesi ile nadiren ve bazen düzeyinde karşılaşıldığını düşündükleri, karşılaşılan akran zorbalığının sıklıkla olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Genç’in (2007) genel liselerde yapmış olduğu araştırma sonuçlarının da benzer olduğu görülmektedir. Lise öğrencilerinin genel olarak %18,3’ü akranları tarafından zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmiştir. Bu oran, ülkemizde yapılan diğer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırıldığında, lise öğrencileri arasında zorbalığın yaygın olmadığını göstermektedir. Çınkır & Karaman Kepenekçi’nin (2003) lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışma da benzer şekilde, öğrencilerin %25’inin zorba davranışlara maruz kaldığını ortaya koymuştur. Gümüşler Başaran’ın (2014) yaptığı çalışmada ise “toplam zorbalık %80,9 oranıyla İmam-Hatip Lisesi’nde anlamlı derecede fazla görüldü” sonucuna ulaşılmıştır. Bu veri farklılığının sebebi bölgesel olabileceği gibi, orada ayrıca nitel bir araştırma yapılarak bu durumun sebebine ilişkin derinlemesine veri toplanması ihtiyacı olabileceğine de işaret etmektedir. Kaya vd.’nin

(2020) farklı okul türlerindeki öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma durumlarını araştırdığı çalışmada ulaşılan “Anadolu, meslek ve fen liselerinde öğrenim gören ergenlerin fiziksel zorbalığa, sözel zorbalığa, cinsel zorbalığa ve akran zorbalığına maruz kalma puanları, İmam-Hatip Lisesinde öğrenim gören ergenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Lise türleri arasında da hem zorbalık hem de mağduriyet açısından İmam-Hatip Lisesinin daha avantajlı olduğu görülmektedir.” sonucu da AİHL’lerde diğer okullara nispeten akran zorbalığı ile karşılaşılma oranının anlamlı düzeyde az olduğunu göstermektedir.

3. AİHL Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerinin Okullarındaki Akran Zorbalığının Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerden okullarında akran zorbalığı ile karşılaştığını ifade eden 20 katılımcıya “Okulunuzdaki zorba öğrencilerin zorbalık yapmasının sebebi nedir?” ve “Okulunuzdaki kurban öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalmasının sebebi nedir?” sorusu yöneltilmiş ve cevapları alınmıştır. Alınan cevaplardan oluşan katılımcı tema dağılımı Tablo 7’de yer almaktadır:

Tablo 7. AİHL Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Akran Zorbalığı ile Karşılaşma Sıklığı

Kategori	Tema	Öğrenci	Öğretmen	Yönetici	Toplam
Akran Zorbalığının Nedenleri	Öğrenciden Kaynaklı Nedenler	T1, T2, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö6, Ö7, Ö11, Ö13	Y2, Y3	20
	Aileden Kaynaklı Nedenler	T1, T7, T8, T10, T12	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö13	Y2, Y3	15
	Okul İşleyişi Kaynaklı Nedenler	T1	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11	Y2, Y3	8
	Çevresel Faktörler	T6, T7, T8, T10	Ö1, Ö5, Ö8, Ö6	Y3	9

AİHL’lerde uğranılan akran zorbalığının nedenlerine ilişkin oluşan temalara bakıldığında öğrenciden kaynaklı nedenler, aileden kaynaklı nedenler, okul işleyişinden kaynaklı nedenler

ve çevresel faktörlerden kaynaklı nedenler şeklinde temalar oluştuğu görülmüştür. Öğrenciden kaynaklı nedenler, “sevgisizlik, anlaşılama duygusu, ergenlik, kendini gösterme çabası/varoluş çabası, kendini üstün görme, narsist kişilik özelliği, akademik başarısızlık, sessiz/sakin/içine kapanık olmak, düşük öz güvenli olmak, sinirli ve agresif olmak” alt temalarından oluşmaktadır. Aileden kaynaklı nedenler, aile içi olumsuz öğrenmeler, aileden değer ve kabul görmeme, parçalanmış aile, aile içi şiddet, ailenin ekonomik düzeyi, ailenin tutumu alt temalarından oluşmaktadır. Okul işleyişi kaynaklı nedenler, “okula yeni başlama, sınıf tekrarı” alt temalarından oluşmaktadır. Çevresel faktörler kaynaklı nedenler ise mültecilik, dil bilmeme, dizi/film/sosyal medya etkisi ve sosyal gruba aidiyet ihtiyacı alt temalarını içermektedir.

a. Öğrencinin Kendisinden Kaynaklı Nedenler

Katılımcıların okullarında karşılaştıkları akran zorbalığının nedenleri bağlamında “öğrencinin kendisinden kaynaklı nedenlere” vurgu yapan bazı katılımcı yanıtları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. AİHL Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerinin Akran Zorbalığının Öğrencinin Kendisinden Kaynaklı Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Katılımcı Türü	Görüşler
Öğrenci Katılımcılar	<p>“Bence sevgisizlik, yanlış anlaşılma, anlaşılama duygusu ve ergenliğinde had safhada olduğu o asilik dönemi hepsi birbirine karışınca bence zorbalık geçilmez oluyor...” (T1: Kız, Yaş 17, Sınıf 11)</p> <p>“Zorbalık yapan öğrenciler genellikle zorbalık yapılan öğrenciden kendilerini üstün gördüklerinden dolayı zorbalık yapıyorlar.” (T9: Erkek, Yaş 17, Sınıf 11) “Bunu yapanların genelinde akademik bir başarı olmaz. Lise bitsin ve kurtulayım kafasında olanlar var çoğunluğu da bu yönde.” (T6: Erkek, Yaş 18, Sınıf 11)</p>
Öğretmen Katılımcılar	<p>“Daha çok sessiz öğrencilerde bu mağduriyet fazla oluyor. Arkadaş çevresi kısıtlı olan içine kapanık öğrencilerde bu daha fazla oluyor...” (Ö1: Erkek, PDR, YLS, Erkek AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 5)</p> <p>“Zorbalık yapanlar kendini ispatlama üstün görme, kendi iddiasının arkasında durma şeklinde... çok popüler olmayı seven kişiler olduğunu düşünüyorum. Derslerle de çok fazla ilgisi olmayan öğrencilerdir genelde.” (Ö7: Kadın, Meslek Dersleri, YLS, Kız AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 6)</p> <p>“Kurban öğrencinin kendine karşı özgüven eksikliğinden kaynaklandığını düşünüyorum...” (Ö2: Erkek, Felsefe, Lisans, Kız AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 4)</p> <p>“Zorba öğrencilerin bazılarının narsist kişilik özelliği sergilediğini söyleyebilirim. Kendilerini iyi kamufle ediyorlar, etrafındakileri başarılı bir şekilde manipüle edip taraftar topluyorlar...” Ö4: Erkek, İngilizce, YLS, Kız AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 3)</p>

“Kurban öğrenciler pasiftir genel olarak, kendi başına gücünü çok gösterebilecek öğrenci değildir bunlar. Kendilerini ders başarısı ile ortaya çıkaramadıkları için farklı yollarla üstünlük kurmaya çalışırlar. Ders başarısıyla kendini ön plana çıkarana karşı da garezlenme dış bileme söz konusu olabilir. (Y2: Kadın, Kız AİHL, YLS, Kurumdaki Hizmet Süresi 5) “Kurban öğrenciler, zaten hayatta da genelde sesini çıkaramamış çocuklar benim tespitimce. Başka yine ergenlik diyorum, her çocuğun ergen olduğu gibi her okulda, bizim okulumuzda da ergen kızlar var, öğrenciler var.” (Y3: Kadın, Kız AİHL, Lisans, Kurumdaki Hizmet Süresi 3)

Katılımlar, okullarındaki akran zorbalığının öğrenciden kaynaklanan nedenleri olarak sevgi yoksunluğunu, anlaşılama duygusunu, ergenliğin etkisini, akademik başarının düşük olmasını, zorba öğrencilerin öfkeli ve sınırlı olmalarını, öğrencilerin kendini üstün görek veya kendini göstermek için zorbalığa başvurduğunu, sessiz, içine kapanık olanların, kendini ifade etmekte zorlanan ve özgüveni düşük öğrencilerin de zorbalığa maruz kaldığını ifade etmişlerdir. Akran zorbalığının öğrencinin kendisinden kaynaklanan nedenlerinden bahseden araştırmalar vardır. Bu araştırmalara göre; öğrenciler kendilerini güçlü hissetmek ve kontrolü elde tutmak istedikleri için zorbalığa başvurabilmektedirler. Yaptıkları zorbalığın mağdur üzerindeki etkisinin ve sonuçlarının da farkında olmadan bunu yapabiliyorlar. Hatta bazen zorbalığa başvurmadıkları takdirde kendilerinin mağdur olacaklarını da düşünebiliyorlar (Çınkır & Karaman Kepenekçi, 2003). Yaman vd. (2011) zorbalık yapma nedenleri arasında benzer olarak; kendi güvensizliğini başkalarına yansıtmak, akranları arasında saygınlık kazanma arzusu, dürtüsel davranma eğilimiyle dünyaya gelme (mizaç) sebeplerini sıralamıştır. Arkadaşları tarafından sevilmeyen, yeni arkadaş bulmakta zorlanan ve az arkadaşına sahip olanlar akran zorbalığına maruz kalmaktadırlar. Aynı zamanda mağdur öğrenciler diğer öğrencilere göre daha çekingen, duyarlı, kaygılı, hassas ve mutsuzdurlar (Atalay, 2010). Bunların yanında T6 kodlu katılımcı akademik başarının düşük olmasını da okullarındaki akran zorbalığının nedeni olarak ifade etmiştir. Araştırmalarda akademik başarısızlığın özellikle zorba olmayı artırması üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Çünkü başarısıyla veya olumlu özellikleriyle kendini gösteremeyen birey; saygı görmek, ön plana çıkmak, sözünü dinletmek ve kendisine hayranlık uyandırmak amacıyla zorbaca davranışlara başvurabilmektedir (Yalnız, 2019). Bunların yanında

Ö4 kodlu katılımcı zorba öğrencilerin narsistik kişilik özelliklerine sahip olduğundan bahsetmiştir. Bu öğrencilerin etrafını başarılı bir şekilde manipüle edip kendini iyi kamufle ettiğini hatta hâkimiyeti altına alıp yönlendirebildiği kişiler (zorba destekçisi) sayesinde de güç bulunduğunu ifade etmiştir.

b. Aileden Kaynaklı Nedenler

Katılımcıların okullarında karşılaştıkları akran zorbalığının "aileden kaynaklı nedenlerine" değindikleri bazı yanıtlar Tablo 9'dayer aldığı şekliyledir:

Tablo 9. AİHL Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerinin Okullarındaki Akran Zorbalığının Aileden Kaynaklı Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Öğrenci Katılımcılar	<p>"Yani ebeveynler doğru eğitim veremediği takdirde de doğruyu yanlış tam olarak göstermediği takdirde de böyle olduğunu düşünüyorum." (T1: Kız, Yaş 17, Sınıf 11) "Ben bu kişilerin, ailesi ve diğer çevresindeki kişilerden fazla veya çok çok az değer gördükleri için zorbalık yaptıklarını düşünüyorum." (T10: Erkek, Yaş 17, Sınıf 11) "Ailesi tarafından ezildiğinde dövüldüğünde bazı veliler mesela kendi kardeşlerinin yanında öz çocuklarını eziyor, bu yanlış bir hareket, çocuk da ne yapıyor -her ergenin yapabileceği gibi- geliyor burada(okulda)öfkesini atıyor." (T7: Erkek, Yaş 18, Sınıf 11) "Aileden kaynaklı olduğunu düşünüyorum, bu kişilerin ırksal üstünlük sağlamayı arzuladıklarını düşünüyorum..." (T8: Kız, Yaş 21, Sınıf 12) "Bence ailevi olarak ya da kendilerini koruduklarını büyük gözüktüklerini sanıyorlar. Bu yüzden yaptıklarını düşünüyorum." (T12: Kız, Yaş 16, Sınıf 11)</p>
Öğretmen Katılımcılar	<p>"Ev ortamından çok fazla etkileniyor öğrenci. Evde anne baba amca vs. büyükler nasıl davranıyorsa çocuğunda okulda öyle davranma eğilimi gösterdiğini gözlemlerim. (Ö1: Erkek, PDR, YLS, Erkek AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 5) "Kendilerini kanıtlayamayan, okul başarısı düşük, ailede değer görmüyor. Elinde kendini topluma kabullendirme argümanı olmadığı için kendilerini ben varımı göstermek için elinde pozitif bir şey yoksa kendinden güçsüz olana zorbalık yaparak kendini gösteriyor ve kanıtlamaya çalışıyor." Ö1: Kadın, PDR, Lisans, Kız AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 10) "Ailevi olarak zorba öğrencilerin birkaçının ailesinin parçalanmış aileler olduğunu söyleyebilirim. Bazen anne baba tutumları da etkiliyor. Ne olursa olsun benim kızım haklı gibi tutumda olan ebeveynlerinden de destek alıyor bu zorba öğrenciler..." (Ö4: Erkek, İngilizce, YLS, Kız AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 3) "Bana bu soruyu sorarsan hocam ben direk durumu ailevi faktörlere getiririm. Evdeki kendini gösterememe durumunu okulda yanlış olarak bazıları gösteriyor. Ben güçlüyüm, üstünlüğü arkadaşını ezerek arkadaşıyla dalga geçerek arkadaşına baskı yaparak elde etmeye çalışıyor. Aynı şekilde kurban olmalarına neden olarak da ailevi faktörler diyeceğim ben. Yani aynı zorba çocukta olduğu gibi. İşte bu çocuklardan bazıları zorba olmayı tercih ederken bazıları kurban olmayı tercih ediyorlar. Yani aile tarafından tam olarak kabul görmemiş duyguları ve düşünceleri önemsenmeyen çocuklar ya da boyun eğmek öğretilmiş olan çocuklar var." (Ö6: Kadın, PDR, Lisans, Kız AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 2)</p>

"Kurban olan öğrenci aile içinde çok dayak yemiştir. Zorba olan öğrencilerin ailevi yapıları ve kurallara uymakla ilgili problemleri vardır zaten." (Y2: Kadın, Kız AİHL, YLS, Kurumdaki Hizmet Süresi 5) "Aile yapısı bunu çok tetikliyor. Aile yapısı bizim okulumuzun bulunduğu konum itibarıyla önceki söylemlerinde de belirttiğim gibi sosyo-ekonomik durumdan dolayı da maddi anlamda da çok sıkıntılar yaşıyorlar bu öğrenciler. Anne baba ilgi göstermediğinde sevgi göstermediğinde, ailesi çocuğu kabul etmemiş çocukları biz aldığımız zaman bunlar okulda da çok fazla yer edinmiyorlar. Sessiz kalanlar oluyor buna. Öfkeyle dışa vuranlar oluyor. Öfke ile dışa vuranlar diğerlerinden ailelerinden alamadığı hınçları başka bir arkadaşından akranından alıyor. Bu yüzden ekonomik durum etkiliyor kesinlikle." (Y3: Kadın, Kız AİHL, Lisans, Kurumdaki Hizmet Süresi 3)

Katılımcıların, okullarındaki akran zorbalığının aileden kaynaklanan nedenleri olarak; ailede doğru eğitimin verilemeyişinin, aile içi şiddetin, öğrencinin aile içerisinde yeterince ilgi ve değer görmeyişinin veya görmüş olduğu aşırı ilginin okulda zorbalık yapmaya ve zorbalığa maruz kalmaya sebep olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca aile içerisinde yabancı uyruklu bireylere karşı olumsuz bakış ve söylemlerin öğrencileri okullarındaki bu bireylere karşı zorbalığa yönelttiğini de ifade etmişlerdir. Çocuklar aile içerisinde şiddet ve zorbalığı bir iletişim biçimi olarak gördüklerinde bu saldırgan kalıpları taklit ederek okula taşıyabilmektedir. Öfke kontrolü olmayan ebeveynlerin çocukları da katı biçimde eleştirme, bağırma ve sözlü saldırganlık gibi eylemleri gösteremeye daha meyilli olabilmektedirler (Genç, 2007). Olweus (1994), çocukların zorba davranışlar sergilemesinde etkili olan, çocuğa temel bakım veren kişi ile çocuk arasındaki ilişkiye yönelik olarak aşağıdaki üç unsura dikkat çekmiştir:

- i. Çocuğa temel bakım veren kişinin samimiyet ve yakın ilgiden uzaklaşan olumsuz duygusal tutumu,
- ii. Çocuğun saldırgan davranışlarına karşı net bir sınırlamanın olmaması veya saldırganlığın hoşgörüyle karşılanması,
- iii. Çocuk yetiştirilirken şiddet içeren duygusal patlamaların ve fiziksel cezaların kullanılması.

Yukarıda verilen her bir durum da çocuğun kişilik özellikleri üzerinde, saldırganlık ve başkalarına karşı düşmanca tutumlarını artıran bir rol oynamaktadır. Hem sevgi ve sıcaklıktan yoksun büyümek; hem de net ve belirli sınırların olmaması, çocuğun saldırgan davranışlara başvurma olasılığını artırmaktadır. Tutarsız

ebeveyn davranışları da zorbalık sebeplerindedir (Yaman vd., 2011).

c. Okul İşleyişi Kaynaklı Nedenler

Katılımcıların okullarındaki akran zorbalığının okul işleyişi kaynaklı nedenlerine işaret ettiği bazı yanıtlar şu şekildedir.

Tablo 10. AİHL Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Okullarındaki Akran Zorbalığının Okul İşleyişi Kaynaklı Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Öğrenci Katılımcılar	<i>"Bence özgüveni yeterince gelişmemiş oluyor ve pat diye bir okulun içerisine düşüyorsunuz öğrenci olarak bakmak gerekirse ve okulun içerisine düştiğünüz zaman kime nasıl güveneceğinize konusunda tedirginlik yaşıyorsunuz ve zorbalığa maruz kalabiliyorsunuz." (T1: Kız, Yaş 17, Sınıf 11)</i>
Öğretmen Katılımcılar	<i>"Sınıfta kalan öğrenci gruplarında daha çok yaşadığını söyleyebilirim. Sınıf tekrarına kalan öğrenciler hem fiziksel anlamda hem sosyal anlamda okulu tanıdıkları için, genelde sınıfta arkada oturup arkadaşlarına bir baskı kurma, manipülasyon gibi davranışlarını gözlemledik ara ara. Her sınıfta da oluyordu 2-3 tane sınıfta kalan öğrenci. Bunlardan bir ikisi bu davranışları sergiliyordu bunu gözlemliyordum." (Ör: Erkek, PDR, YLS, Erkek AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 5) "9 ve 10. sınıflarda ergenliğin ve hormonların etkisiyle, öfke kontrol problemi, lise hayatına uyum sağlama durumu, çevre ile çatışma durumlarını düşünürsek bu sınıf düzeylerinde sıklıkla 11 ve 12. sınıflarda nadiren akran zorbalığı ile karşılaşıyoruz diyebiliriz." (Ön: Kadın, PDR, Lisans, Kız AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 10)</i>
Yönetici Katılımcılar	<i>"9.sınıflarda daha fazla görüyorum. Öğrencinin birbirini çok iyi tanımamasından kaynaklı durumlar söz konusu olabiliyor. O tanışma ve rahatlatma süreci söz konusu olduktan sonra bu zorbalık eriyebiliyor. Ama ilk karşılaşmadaki bir çatışma, daha sonra gruplaşarak bir zorbalığa gidebiliyor. Herkesin sosyal çevreye arkadaş grubuna beğenilmeye kabul görmeye ihtiyacı vardır. Özellikle sonradan gelen bir öğrenciyse bu, mevcut grupların içerisine girmekte zorluk yaşayacağı için kendilerinin kabul edilme süreci karşı tarafa bağlı kalmasın diye kendilerini bir güç olarak atarlar ortaya." (Y2: Kadın, Kız AİHL, YLS, Kurumdaki Hizmet Süresi 5)</i>

Katılımcılar okul işleyişi kaynaklı nedenler olarak okula uyum ve oryantasyon dönemine dikkat çekmişlerdir. Öğrencilerin okullarına yeni başladıkları dönemlerde birbirlerini ve okul ortamını tanımak için gerekli oryantasyon çalışmalarını planlamak ve uygulamak okul idaresi ve rehberlik servisinin sorumluluk alanındadır. MEB tarafından "ortaöğretim kurumlarında eğitim-öğretime başlayan hazırlık ve 9. sınıf öğrencileri ile pansiyonlarda kalan öğrencilerin; öğrenim görecekleri okul hakkında bilgilendirilmesi, akademik ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, öğrencilere yeni girdikleri eğitim ortamına kısa sürede uyum sağlamlarına katkıda bulunacak

becerilerin kazandırılması, koruyucu bir eğitim ortamının oluşturulması, ortaöğretimde devamsızlık, sınıf tekrarı ve okuldan ayrılmaları önlemek amaçlarıyla hazırlanan Ortaöğretime Uyum Programı'nın 2017-2018 eğitim ve öğretim yılından itibaren tüm ortaöğretim kurumlarında" (Orta Öğretim Genel Müdürlüğü, 2022) uygulanması amaçlanmaktadır. Bunun uygulanmaması akranlar arasında zorbalık eylemlerinin çıkmasına neden olabilmektedir. Okullarda rehberlik servisinin, öğretmenlerin ve okul idaresinin gerekli çalışmaları yapmak konusunda hassasiyet göstermesi önemlidir. Ö1 kodlu katılımcının ifade ettiği "sınıf tekrarı"nın akran zorbalığı ile ilişkisi aynı sınıfta bulunan öğrenci arasındaki hem yaş hem deneyim açısından eşitsizliği ön plana çıkardığı için önemli görünmektedir. Çünkü taraflar arasında çeşitli açılardan bulunan eşitsizlik akran zorbalığına neden olan faktörlerdendir.

d. Çevresel Faktörlerden Kaynaklı Nedenler

Katılımcıların okullarındaki akran zorbalığının "çevresel faktörlere" işaret ettiği bazı yanıtlar şu şekildedir.

Tablo 11. Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Okullarındaki Akran Zorbalığının Çevresel Faktörler Kaynaklı Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Öğrenci Katılımcılar

"Mesela Türk öğrenciler Suriyeli öğrencilerin kendi aralarında Arapça konuşmalarına karşı çıkıyorlar, Suriyeli öğrencileri dışlıyorlar. Mesela Arapça konuşursak konuşmayın, anlamıyoruz diye karşı çıkıyorlar..." (T8: Kız, Yaş 21, Sınıf 12) "Giyim konusunda, dil konusunda biraz daha baskılar var. Ama en fazla dil ve konuşma tamamen bu yönde oluyor. Bazısı da zevk için yapıyor. Şöyle söyleyeyim benim mülteci arkadaşlarım oldu mahallemizden dolayı. 7 8 sene öncesinde gelip çoğu Türk'ten daha iyi Türkçe konuşanlar var. Onlar da mülteci ama onlara karşı herhangi bir şey yok. Şöyle biraz dil konusunda yani Türkçe konuşma yapısında âdet anlamında biraz daha geride kalanlar için bir ötekileştirme oluyor. Ama tüm mülteciler için aynı şey söz konusu değil. Türkiye'ye öncesinde gelip Türkçeyi öğrenmiş, örf âdetini öğrenmiş kişiler için değil ama yeni gelip Türkçeyi bilmeyen örfüne âdetine daha alışamayanlar için biraz daha ötekileştirme yapılıyor." (T6: Erkek, Yaş 18, Sınıf 11) "Bazı filmler izleniyor. Onlar örnek alınmaya çalışılıyor. O filmlerde bunlar yapılmaz, bunlar iyi bir şey değil aşısı verilmeye çalışılıyor ama bazıları bunu tam tersini algulayıp yani keyfi şekilde yapanlar oluyor." (T6: Erkek, Yaş 18, Sınıf 11) "Kafa yapıları diğerlerine göre farklı oluyor izledikleri dizi, film vb. gibi şeylerden dolayı bu durum olabilir." (T10: Erkek, Yaş 17, Sınıf 11)

Öğretmen Katılımcılar	<i>"Başka ülkelerden gelip Türkçeyi de çok çok en üst düzey konuşamadıkları için kendilerini iyi ifade edemiyor ve zorbalığa maruz kalıyorlar." (Ö7: Kadın, Meslek Dersleri, YLS, Kız AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 6) "Zorba öğrenciler ırkçılık yaptıkları için bunu yapıyorlar." (Ö8: Kadın, Matematik, Lisans, Erkek AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 2) "Ben birinci faktörün aile olduğunu söylüyorum ama ikinci faktörün de popüler kültür olduğunu düşünüyorum. Çünkü popüler kültür/sosyal medya; bu noktada zorbalığa teşvik ediyor, kendini ifade etme biçimi olarak şiddet ve zorbalığı daha 'cool' daha özgüvenli olarak gösteriyor." (Ö5: Erkek, Meslek Dersleri, YLS, Kız AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 3)</i>
Yönetici Katılımcılar	<i>"Kurban öğrenciler, zaten hayatta da genelde sesini çıkaramamış çocuklar benim tespitimce. Bazen tacize uğramış çocuklar olabiliyor ki bu zaten çok içine kapanmış bir çocuk oluyor ve deştığınız zaman altından fazla şey çıkabiliyor." (Y3: Kadın, Kız AİHL, Lisans, Kurumdaki Hizmet Süresi 3)</i>

Katılımcılar okullarında farklı ırklardan/kültürlerden olan öğrencilerin akran zorbalığına maruz kaldıklarını ve ötekileştirildiklerini, öğrencilerin dil bilmeme ya da iyi derecede konuşamamasının zorbalığa maruz kalmalarına neden olan faktörlerden olduğunu ifade etmektedirler. Ötekileştirme; cinsiyet, dil, etnik köken vb. bakımlardan farklılık arz edenlerin ya da azınlıkların ezilmesidir. Bireylerin veya toplumsal grupların kendilerine ait özellikleri üstün görerek, başkalarında olan farklılıkları görmezden gelerek ayrıştırması, sınıflaması veya kategorileştirmesi de bir ötekileştirmedir. Bütün ötekileştirmelerde, öteki olarak görülenin farklılığına vurgu yapılarak farklılıklar dışlama ve istememe sebebi olarak gösterilir (Aydın & Osmanoğlu, 2016). Türkiye'de ve yurt dışında yapılan pek çok araştırmada göçmen öğrencilerin etnik kökene, aradaki dil farkına ve kültürel arka plana bağlı olarak okulda zorbalığa maruz kaldığı görülmektedir (Başaran K. D., 2021). Göçmenlerin göç ettikleri ülkelerin dilini bilmemeleri ya da iyi derecede konuşamamaları kendilerini ifade etmekte güçlük çekmelerine, ihtiyaçlarının anlaşılmasına ve sosyal çevrede yer edinmemelerine sebep olmaktadır. Bu durumlarda da akranları arasında dışlanmaya ve ötekileştirmeye maruz kalabilmektedirler. Dil engeli nedeniyle içinde buldukları durumu öğretmenlerine de ifade edememekte ve durum çözümsüz hale gelebilmektedir (Altuntaş, 2018). Farklı ırk ve kültürler bir çatışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda, akran zorbalığı da bu

çatışmaların bir sonucu olarak ortaya çıkabilmektedir. Özellikle farklı ırk veya kültüre mensup bireyler arasında ayrımcılık ve önyargıların artması, akran zorbalığının yaygınlaşmasına neden olabilir. İyi yönetilmediği zaman, bu durumlar daha da kötüleşebilir. Farklı ırklardan ve kültürlerden gelen öğrencilerin sosyal entegrasyonu ve kabulü, akran zorbalığının önlenmesinde önemli bir rol oynayabilir.

Katılımcılar akran zorbalığı ile karşılaşma nedeni olarak dizi/film/medya etkisine de değinmişlerdir. "Araştırmalara göre özellikle çocuklar ve gençler açısından şiddet içeren televizyon içeriklerine fazlasıyla maruz kalmak, ileri vadede kişilerde agresif davranışların ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Dizi karakterleriyle yansıtılan rol modellerin izleyiciler tarafından taklit edilmesi, agresif davranışların güçlendirmektedir" (Cizmeci Ümit, 2020). Dizi ve filmlerdeki olumsuz rol modeller, öğrenciler üzerinde etkili olabilir ve akran zorbalığına yönlendirebilir. Bu medya içeriklerinde gösterilen saldırgan, zorba veya baskıcı karakterler, izleyiciler arasında taklit edilme eğilimi oluşturabilir. Öğrenciler, bu olumsuz rol modelleri kendilerine örnek alarak, güçlü görünmek veya kabul görmek için agresif davranışlara yönelebilirler. Medya içeriklerindeki şiddetin normalleştirilmesi veya hoş görülmesi de akran zorbalığının artmasına katkıda bulunabilir. Bu nedenle, eğitimciler, aileler ve medya şirketleri, olumsuz rol modellerin yaygınlaşmasını engellemek ve sağlıklı iletişim becerilerini teşvik etmek için önlemler almalıdır.

4. AİHL Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerinin Akran Zorbalığı ile Karşılaşmama Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Bu başlıkta katılımcıların akran zorbalığı ile karşılaşmama nedenlerine ilişkin görüşlerinden elde ettiğimiz verilere yer verilecektir. 31 katılımcıdan 11'i okullarında akran zorbalığı ile karşılaşmadığını ifade etmişlerdir. Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerden oluşan ve akran zorbalığı ile karşılaşmadığını belirten 11 katılımcıya "Okulunuzda akran zorbalığı hadisesi ile karşılaşmamayı neye bağlıyorsunuz?" sorusu sorulmuş ve yanıtları alınmıştır. Alınan yanıtlardan oluşan tema ve katılımcı dağılımı Tablo 12'de yer aldığı şekliyledir:

Tablo 12. AİHL Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Okullarında Akran Zorbalığı ile Karşılaşmama Nedenleri

Kategori	Tema	Öğrenci	Öğretmen	Yönetici	Toplam
Okullarında Akran Zorbalığı ile Karşılaşmama Nedenleri	Aileden Kaynaklı Nedenler	T5	Ö3, Ö9, Ö14	Y4, Y5	7
	Okul İşleyişi Kaynaklı Nedenler	T3, T4, T5	Ö3, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14	Y1, Y4, Y5	11

Katılımcılardan toplanan verilerde AİHL'lerde uğranılan akran zorbalığının nedenlerine ilişkin oluşan temalara bakıldığında aileden kaynaklı nedenler; benzer (dindar) aile yapıları, ailede alınan eğitim, ilgili veli tutumu alt temalarından oluşmaktadır. Okul işleyişi kaynaklı nedenler ise imam-hatipli olmak, okullarında verilen din eğitiminin ve İHL meslek derslerinin olumlu etkisi, okul mevcudunun sadece kız/erkek öğrenci olması, okul mevcudunun karma olmaması, okul mevcudunun az olması, okul idare ve öğretmenlerinin ilgili tutumu/öğrenciyi değerli hissettirmesi, okul içerisindeki huzurlu ortam, sınıf rehber öğretmenlerinin etkili çalışmaları, öğretmenlerin güzel eğitim vermesi, sosyal faaliyetlerin olumlu etkisi, akademik başarının yüksek olması alt temalarından oluşmaktadır.

a. Aileden Kaynaklı Nedenler

Katılımcılar okullarında akran zorbalığı ile karşılaşmamalarının aileden kaynaklı nedenleri ile ilgili; benzer (dindar) aile yapılan, ailede alınan din eğitiminin etkisi ve velilerin ilgili tutumundan bahsetmişlerdir. Katılımcıların verdiği yanıtlardan bazıları Tablo 13'te yer aldığı şekildedir.

Tablo 13. AİHL Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerinin Okullarında Akran Zorbalığı ile Karşılaşmamalarının Aileden Kaynaklı Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Öğrenci Katılımcılar	"Ailemizden de gördüğümüz kadarıyla çok nadir kötüye yönelen insanlar vardı." (T5: Kız, Yaş 18, Sınıf 12)
----------------------	---

Öğretmen
Katılımcılar

"Genelde aile yapısı aynı olan insanların çocukları geliyor. Fikir olarak aynı fikirdeler genel anlamda. Çok uyuşuyorlar, ondan karşılaşmadım. Aşağı yukarı aynı çevreden gelen öğrenciler var. Kimisi daha çok dındardır, kimisi daha az dındardır... Kimse kimseye karışmıyor ki olması gereken de budur." (Ö3: Kadın, Matematik, Lisans, Kız AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 2) "Yani ailesinin de ilgilendiği çocuklar. O anlamda aileden de eğitim almanın yararı var." (Ö9: Erkek, PDR, Lisans, Erkek AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 2)

Yönetici Katılımcılar

"Karşılaşılmasının velilerin ilgi düzeylerine bağlı olduğunu değerlendirebilirim." (Y4: Erkek, Kız AİHL, YLS, Kurumdaki Hizmet Süresi 2) "...öğrenci gönderen ailelerin terbiye şekline, hakkaniyete/kul hakkına/Allah hakkına riayet etmelerine, Allah korkusu kuldan utanma duygularını yoğun bir şekilde küçük yaşlarda çocuklara verilmiş olmasına bağlıyorum. Yani haddini aşmayı çocuklar kendilerine yediremiyorlar, aşmamaları gerektiğini, başkasına yanlış yapmalarını gerektiğini, bir gün bunun hesabını vereceklerini biliyorlar. Dolayısıyla bu tür davranışlar genellikle yani sadece bizim okulumuzda değil imam hatip okullarına çocuklarını gönderen ailelerin genel terbiye şekli diyebiliriz." (Y5: Erkek, Erkek AİHL, Lisans, Kurumdaki Hizmet Süresi 2)

Katılımcıların akran zorbalığı ile karşılaşmama nedeni olarak işaret ettiği "ailede alınan eğitim" bu konudaki çalışmaların da ortaya koyduğu üzere akran zorbalığını önlemedeki etkenlerden bir tanesidir. Çocuğun ailede aldığı eğitim ve maruz kaldığı ebeveyn tutumları çocuktaki zorba ve kurban olma durumlarına etki etmektedir. Sağlıklı ebeveyn tutumları, ebeveynlerin davranışları ve ruh halleri okulda çocuğun akran zorbalığı göstermesini veya akran zorbalığına maruz kalmasını doğrudan veya ilişkisel olarak önlemektedir (Ayran & Çelebioğlu, 2018). Ö3 kodlu katılımcı aile yapısı aynı (dindar) olan öğrencilerin bir arada olmasının akran zorbalığını önlemede etkili olduğunu düşünmektedir. Ö3 kodlu katılımcıya göre AİHL'lerdeki öğrenciler fikrinsel yapı olarak benzer yapıda oldukları için bu durum, birbirlerini yargılamaya veya probleme dönüştürme eylemine yol açmamakta ve dolayısıyla akran zorbalığının da önüne geçmektedir.

b. Okul İşleyişi Kaynaklı Nedenler

Katılımcılar okullarında akran zorbalığı ile karşılaşmamlarına okul işleyişi kaynaklı nedenler olarak; okullarının İmam-Hatip Lisesi olmasına, din eğitimi ve İHL meslek dersleri verilen bir okul olmasına, okul mevcudunun sadece kız öğrenci olmasına, okul mevcudunun sadece erkek öğrenci olmasına, okul mevcudunun karma olmamasına, olumlu okul iklimine, akademik başarının

yüksek olmasına, sınıf rehber öğretmenlerin etkili çalışmalarına, sosyal faaliyetlerin olumlu etkisine değinmişlerdir. Katılımcılardan alınan bazı yanıtlar Tablo 14'te yer aldığı şekildedir.

Tablo 14. AİHL öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerinin Okullarında Akran Zorbalığı ile Karşılaşmamalarının Okul İşleyişi Kaynaklı Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Öğrenci Katılımcılar	<p>"Hocam zaten bizim okulumuz İmam Hatip Okulu yani İmam-Hatibin bilincindeyiz. Yani o sıcak duyguyu hissediyoruz, o aile duygusunu ki ben zaten yurtta kaldığım için bunu daha da çok hissedendenim. O yüzden bunun etkisi olduğunu düşünüyorum. O yüzden bu tür olaylara rastlamıyoruz. İmam-Hatibin verdiği duygu bizi bundan alıkoyuyor yani akran zorbalığından." (T3: Erkek, Yaş 18, Sınıf 11) "Yani gördüğümüz meslek derslerinin içeriği olabilir. Hocalar iyi insan olmayı aşıyor." (T5: Kız, Yaş 18, Sınıf 12) "Alınan meslek dersleri... Meslek derslerinde alınan eğitimler her anlamda ahlaka yanıyor." (T4: Kız, Yaş 18, Sınıf 11)</p>
	<p>"Sadece kız öğrencilerin olması..." (T4: Kız, Yaş 18, Sınıf 11)</p>
	<p>"Bu konu da en önemli bulduğum şey bunu önlemede kesinlikle okulların, okul yönetiminin, okul öğrencilerinin yeni gelmiş öğrencilere o samimi duygusunu hissettirmesi, aile sıcaklığını vermesi bence çok önemli. Öğrenci eğer okula yabancılık çeker ise ister istemez -ergenlik çağına gelmiş öğrencilerde özellikle- kendini ispatlamak adına dışarıya farklı bir şeye tutunacak başka bir arkadaşına laf atarak da belki kendini gösterme çabası içerisinde olacak. O yüzden bunlara hiç girmemesi için okulun onun zaten ispatlamasına gerek olmadığını, zaten kendisinin değerli olduğunu hissettirmesi gerektiğini düşünüyorum. Bizim okul ilk kayıt olduğumuz andan itibaren bunu hissettirdi." (T3: Erkek, Yaş 18, Sınıf 11)</p>
Öğretmen Katılımcılar	<p>"Nitelikli okul olmamız da olabilir diye düşünüyorum." (T4: Kız, Yaş 18, Sınıf 11)</p>
	<p>"Okulumuzda akran zorbalığı ile karşılaşmamamızın nedenlerinden üçüncüsü İmam-Hatip Lisesi olmamız. Yani burada okulları ayırıştırmak istemiyoruz ama Türkiye'nin de bir gerçeği var. Bir Endüstri Meslek Lisesi değiliz, keşke Endüstri Meslek Liseleri de farklı olsaydı böyle olmasalardı. Biz Anadolu İmam-Hatip Lisesiyiz..." (Ö12: Erkek, PDR, Lisans, Erkek AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 3) "İmam-Hatipte olmaları da onları -en yaramaz öğrenciyi bile birkaç süre sonra, birkaç ay demeyelim de böyle bir yıl sonra falan- ciddi manada etkilediğini düşünüyorum. En yaramaz öğrenci bile değişiyor." (Ö10: Kadın, Meslek Dersleri, YLS, Kız AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 6)</p>
	<p>"Okulumuzda sadece erkek öğrenciler bulunduğu için..." (Ö14: Erkek, İHL Meslek Dersleri, Doktora, Kurumdaki Hizmet Süresi 4) "Birinci sebep kız okulu olması..." (Ö10: Kadın, Meslek Dersleri, YLS, Kız AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 6) "Birincisi sayımızın az olması. Bizim sayımız çok az ve öğretmen sayımız fazla yani ne eksik ne fazla tam ihtiyacımıza göre. Dolayısıyla öğrenci sayısı az olduğu zaman her öğrenciyi dokunabiliyoruz. Öğrenci sayımız az olduğu için her öğrenciyi dokunabiliyoruz, her öğrenciyi tanıyabiliyoruz, eksiklerini fazlalıklarını artı eksi yönlerini tanıyoruz ve ona göre müdahale edebiliyoruz. Bundan dolayı öğrenci sayımızın az olması bizim için bir avantaj, yani akran zorbalığını engelliyoruz." (Ö12: Erkek, PDR, Lisans, Erkek AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 3)</p>

"Şöyle söyleyeyim, ben demokratik bir ortam görmeseydim bu okulda çalışmazdım. Herkesin düşüncesi -siyasi düşüncesi, dini düşüncesi-farklıdır, bunu çocuklarda da görebildim. Memnunum. Bu okuldam emekli olabilirim. Ben özgürlüğe çok önem veriyorum. Herkesin fikri siyasi görüşü kendinedir. O yüzden, Bence güzel bir okul bizim okul. Öyle zorbalık morbalık yok." (Ö3: Kadın, Matematik, Lisans, Kız AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 2)

"Okuldaki huzurlu ortam olduğunu düşünüyorum ben hocam. Yani ister istemez derslerin içeriğinden, okulun genel havasından etkileniyorlar. Bu da onların davranışlarına yansıyor. Yani ben öyle düşünüyorum." (Ö10: Kadın, Meslek Dersleri, YLS, Kız AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 6)

"...akademik başarıları seçilmiş öğrenci olmaları..." (Ö10: Kadın, Meslek Dersleri, YLS, Kız AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 6) "Öğrencilerin belli bir puanın üzerinde okula gelmesi. Derslerle alakalarının yüksek olması başka şeylerle alakalarını azaltıyor." (Ö9: Erkek, PDR, Lisans, Erkek AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 2)

"Demek ki diyorum işimizi yapıyoruz ki akran zorbalığını görmüyoruz bu okulda. Gerek sayısal bilimlerde gerek din anlamında eğitilmek için geliyorlar. Demek ki öğretmenler işini yapıyor ve bu tarz şeylerde olmuyor öğrencilerimiz arasında. Zorbalık tarzı bir şey görmüyorum." (Ö3: Kadın, Matematik, Lisans, Kız AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 2) "Sunuf rehberlik öğretmenlerimiz çok iyi çalışıyorlar." (Ö12: Erkek, PDR, Lisans, Erkek AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 3)

"İHL meslek dersleri öğretmenleri olarak yaptığımız etkinliklerde ortak ruhun, cemaat ruhunun oluşması -ki dininizde buna çok önem veriyor- insanların bir araya gelerek yapacağı faaliyetlere önem veriyoruz." (Ö10: Kadın, Meslek Dersleri, YLS, Kız AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 6)

"İlk olarak okulumuzda kardeşliğin, yardımlaşma ve din kardeşliğinin güzel şekilde işlenmesinden dolayı ve öğrencilerin İHL öğrencisi olmalarından dolayı." (Y1: Erkek, Erkek AİHL, Lisans, Kurumdaki Hizmet Süresi 4) "Burada verilen dersler Kuran-ı Kerim'den, Hadis'ten, Peygamberimizin hayatından ve öğretmenlerimizin tutum ve davranışlarından -hangi branşta olursa olsun- İHL'lerde çalışan öğretmenlerimiz gerçekten ahlak yönünden de çocuklarımızı takviye ediyorlar. Adab-ı muâşeret kurallarını özellikle çocuklara zaman zaman zikrederek; onların terbiyeli, edepli, ahlaklı, insanların, mahlukatın haklarına saygılı birer fert olarak yetişmesini, iyi bir vatandaş, iyi bir insan olarak yetişmelerini arzu ettikleri için çocuklar da bu durumlarda hassasiyet gösteriyorlar." (Y5: Erkek, Erkek AİHL, Lisans, Kurumdaki Hizmet Süresi 2)

"Öğrencilerin tamamı kız öğrenci. Yani bireysel bir kaygı ergenlik durumlarına göre farklı bir ortamları kiskançlık çekememezlik veya bu tarz bir tavır sergilemiyorlar. İşleri güçleri ders. Deneme sınavları ettitler soru çözümü derken bu anlamda bunlara vakit kalmıyor diyebilirim. Tüm sınıf düzeylerinde aynı şeyi değerlendirebilirim." (Y4: Erkek, Kız AİHL, YLS, Kurumdaki Hizmet Süresi 2) "...okulumuzda karma eğitim olmamasından dolayı çocuklar kardeşlik hukukuna daha çok dikkat ediyorlar. Mesela kendini beğendirmek için bir yarışa dolayısıyla akran zorbalığına girmiyorlar. Bizim bu şekilde bir tespitimiz olmadı. Bizim okulda öğrenciler bu anlamda zihinsel olarak çok rahatlar. Aralarındaki diyaloglar çok güzel. Aralarında ciddi problemler olduğuna şahit olmadım." (Y1: Erkek, Erkek AİHL, Lisans, Kurumdaki Hizmet Süresi 4)

“Lise düzeyinde proje okuyoruz ve sınav ile öğrenci alıyoruz haliyle eğitim seviyesi üst düzey öğrenciler geliyor onların da davranışsal olarak öncelikleri genellikle dersler. Karşılaşmamasını da öğrencilerin akademik başarısına bağlı olduğunu değerlendirebilirim.” (Y4: Erkek, Kız AİHL, YLS, Kurumdaki Hizmet Süresi 2)

“Yardım faaliyetleri, ihtiyaç sahibi öğrencilerin dezavantajlı öğrencilerin ziyaretlerine gitmek vs. öğrencilerin birlikte faaliyet gerçekleştirmiş olmaları onları kaynaştırıyor.” (Y1: Erkek, Erkek AİHL, Lisans, Kurumdaki Hizmet Süresi 4)

Öğrenci, öğretmen ve yönetici katılımcıların tamamına yakını akran zorbalığı ile karşılaşmamalarını İmam-Hatip Lisesinde olmalarına, okullarındaki din eğitimi faaliyetlerinin ve İHL meslek derslerinin olumlu etkisine bağlamışlardır. Bu da gösteriyor ki katılımcılar okullarındaki din eğitiminin ve İHL meslek derslerinin hedef kazanımlarının gerçekleşmesi ile akran zorbalığının önlenmesi arasında ilişki kurmuşlardır.

Öğrenci, öğretmen ve yönetici katılımcılardan bazıları, okullarında akran zorbalığı ile karşılaşmamayı, okul mevcudunun yalnız kız öğrenci olmasına, yalnız erkek öğrenci olmasına ve karma olmamasına bağlamışlardır. “Cinsiyet açısından akran zorbalığına maruz kalma ve akran zorbalığı uygulama konusunda çelişkili sonuçlar olmakla birlikte cinsiyet farkı bulan araştırmaların çoğunluğu, erkeklerin daha fazla zorbalık uyguladığına, akran zorbalığına maruz kalmada ise hem kızların hem de erkeklerin aynı oranda risk altında olduğuna işaret etmektedir” (Telci, 2019, s. 28). Bazı araştırmalarda (Izğır, 2019; Adalar Çelenk & Yıldızlar, 2019) karma okullarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre zorbalık yapma oranının daha düşük olduğu görülmüştür. Bunun yanında aynı cinsiyete sahip olanların yani; kızların kızlara, erkeklerin de erkeklere daha fazla zorba davranışlarda bulunduğunu gösteren araştırmalar da mevcuttur (Dölek, 2002). Bu veriler karma okullar içerisinde yapılan araştırmalardan elde edilmiştir. Mevcudu yalnız kız veya yalnız erkek olan okullarda zorbalık durumu ile ilgili yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla katılımcıların ilişkilendirmiş olduğu akran zorbalığı ile karşılaşmama nedeni olarak “mevcudun sadece kız/erkek öğrenci olması” ve “karma olmaması”na yönelik literatürde bir veri olmadığı fakat bu konuda araştırma yapılmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bunların

yanında Ö12 kodlu katılımcı okul mevcudunun az olmasının her öğrenci ile daha yakından ilgilenilmesine olanak sağladığını ve öğrenci ihtiyaçlarına göre rehberliğin yapıldığını bu sayede de akran zorbalığının önlendiğini söylemektedir.

Öğrenci, öğretmen ve yönetici katılımcılardan bazıları okul içerisindeki olumlu okul ikliminin akran zorbalığı ile karşılaşmamada etkili bir faktör olduğunu düşünmektedirler. “Teorik olarak okul iklimi; eğitim, öğretim ve öğrenme sürecini etkileyen çevresel faktörler olarak tanımlanmıştır. Okul iklimi, kişinin okul hakkındaki izlenimlerini betimleyen objektif ve subjektif göstergeler olarak tanımlanabilir” (Sağnak & Şentürk, 2012 s.32). Araştırmalar, ergenlerin okul atmosferini nasıl algıladıkları ile zorbalık davranışları arasında belirgin bir ilişki olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin okula dair algıları ile zorbalık arasındaki ilişkiye odaklanan birçok çalışma mevcuttur. Bu çalışmalarda, zorbalık mağduru olan öğrencilerin okulu güvensiz bulma, okulu sevmeme, okula gitme konusunda endişeler yaşama, okul içinde şiddetli çatışmaların yaşanması ve zorbalığı teşvik eden okul kültürünün varlığı arasında pozitif bir bağlantı tespit edilmiştir. Okulu adaletli ve güvenilir bir şekilde algılama, öğrencilerin okula bağlılık duygusunu artırabilmektedir. Öğrenciler arasında saygının teşvik edilmesi, okuldaki kuralların net ve adil olması, kuralların ihlal edilmesi durumunda uygulanacak cezaların belirgin olması ve yapıcı disiplin yöntemlerinin kullanılması, okuldaki zorbalık olayları ile negatif bir ilişkili taşımaktadır. Diğer yandan, katı disiplin kuralları ve fiziksel cezalar, zorbalık davranışlarının daha sık görülmesine neden olabilmektedir. (Bayar & Uçanok, 2012). Ö3 kodlu katılımcı okul içerisindeki demokratik ortam sayesinde herkesin fikrini özgürce ifade edebildiğini bu sayede de akran zorbalığının önlendiğini düşünmektedir. Ö10 kodlu katılımcı da benzer olarak okul içerisindeki huzurlu ortam ile akran zorbalığının önlenmesi arasında ilişki kurmuştur.

Öğrenci, öğretmen ve yönetici katılımcılardan bazıları okullarındaki akademik başarı seviyesinin yüksek olmasının akran zorbalığı ile karşılaşmamada etkili bir faktör olduğunu düşünmektedirler. Akran zorbalığını önlemede akademik başarının veya okul başarısının etkisine dair literatürde yer alan bir veriye

rastlanmamıştır. Akademik başarı ve akran zorbalığı arasındaki ilişki ile ilgili literatürde yer alan veriler, akran zorbalığının akademik başarıya olan etkisi üzerinedir. Akran zorbalığına uğrayan öğrencilerin akademik başarılarında düşüş görüldüğüne dair çalışmalar vardır (Pişkin, 2002). Katılımcıların işaret ettiği akademik başarının yüksek olmasının akran zorbalığını önlemedeki etkisi üzerinde çalışma yapılmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Öğretmen katılımcılardan bazıları okullarındaki öğretmenlerin işini iyi yapmasının, sınıf rehberlik öğretmenlerinin faaliyetlerinin olumlu etkisinin ve olumlu öğretmen öğrenci ilişkisinin de akran zorbalığının önlendiğini düşünmektedir. Öğrenci ve yönetici katılımcılardan bu alt temaya değinen olmamıştır. Akran zorbalığı ile karşılaşmama nedeni olarak 5 öğretmen katılımcının 3'ü "sınıf rehberlik öğretmenlerinin çalışmaları/öğretmenlerin güzel eğitim vermesi" diyerek akran zorbalığını önlemede öğretmen etkisine vurgu yapmışken, akran zorbalığı ile karşılaşma nedeni olarak 9 öğretmenden yalnızca 1'inin öğretmen ve rehberlik birimi çalışmalarının eksikliğine işaret etmiş olması, öğretmenlerin akran zorbalığının nedenleri noktasında kendilerini dışarıda bırakma eğiliminde olup olmadıklarını tartışmaya açık hale getirmektedir. Öğrenci yanıtları ile karşılaştırıldığında öğrencilerin de akran zorbalığı ile karşılaşmama nedeni olarak öğretmenlerin ve idarecilerin etkisine vurgu yapmaları fakat karşılaşma nedeni olarak öğrencilerin hiçbirinin öğretmenden kaynaklanan eksiklik veya yetersizliğe değinmemesi öğretmen verileri ile paralel görünmektedir. Okullarındaki akran zorbalığının nedeni olarak öğretmenin, rehberlik çalışmalarının ve okul idaresinin yetersizliğine işaret eden katılımcı görüşü şu şekildedir: "Okul ortamında, okul idaresinin, rehberlik anlayışının ve ilgili öğretmenlerin de bu noktada yetersizlikleri söz konusu olabilir." (Ö5: Erkek, Meslek Dersleri, YLS, Kız AİHL, Kurumdaki Hizmet Süresi 3)

Öğretmen ve yönetici katılımcılardan bazıları okullarında yapılan sosyal faaliyetlerin, gruba yapılan programların ve etkinliklerin; gruba aidiyet, işbirlikçi çalışmanın önemi, yardımlaşma ve dayanışma duygularını öne çıkararak öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğu ve akran zorbalığının önlenmesine katkı sağladığını düşünmektedir. Öğrenci katılımcılardan bu alt temaya değinen olmamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada elde edilen bulgular AIHL'lerde öğrenim gören öğrenciler ile görev yapan öğretmen ve yöneticilerin; okullarındaki akran zorbalığı ile karşılaşma durumuna, karşılaşma sıklığına, karşılaşma nedenlerine ve karşılaşmama nedenlerine ilişkin görüşlerini içermektedir. Literatür incelendiğinde ülkemizde akran zorbalığı ve din eğitimi ilişkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Din eğitimi ve saldırganlık, din eğitimi ve şiddet ilişkisini inceleyen araştırmalar mevcuttur fakat akran zorbalığı ve din eğitimi ilişkisi ekseninde bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu konuda araştırma ihtiyacı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmamızda ulaşılan sonuçlara göre; katılımcıların çoğunluğu okullarında akran zorbalığı ile karşılaştığını ifade ederken bir kısmı da karşılaşmadığını ifade etmiştir. Öğrenci ve öğretmen katılımcılardan 2 grupta da benzer oranda akran zorbalığı ile karşılaştıkları ve karşılaşmadıkları yanıtı alınmıştır. Yönetici katılımcılar grubunda ise tersi bir oran oluşmuştur. Öğrenci düzeyindeki akran zorbalığı olaylarının öğretmen ve yöneticiler düzeyinde de fark edilme ve tespit edilmesi için etkili çalışmalar yapılmasına ihtiyaç olduğu görülmüştür.

Okullarında akran zorbalığı ile karşılaşma sıklığı ile ilgili katılımcıların çoğunluğu okullarında akran zorbalığı ile “nadiren” ve “bazen” karşılaştığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu “bazen” düzeyinde karşılaştığını, öğretmenlerin çoğunluğu “nadiren” düzeyinde karşılaştığını, yöneticiler ise aynı oranda “bazen” ve “nadiren” düzeyinde karşılaştığını ifade etmişlerdir. Öğrenci ve yönetici kategorisinde “sıklıkla” görüldüğünde ifade eden katılımcı olmamışken, öğretmen katılımcılardan biri 9 ve 10. sınıf düzeylerinde sıklıkla, 11 ve 12. sınıf düzeylerinde nadiren karşılaştığını ifade etmiştir. Öğretmen ve yönetici katılımcılar AIHL'lerle diğer türdeki okulları karşılaştırarak kendi okullarında akran zorbalığı ile daha az sıklıkta karşılaştığını ifade etmişlerdir. Bunun sebebinin de okullarının diğer okul türlerinden farklı olarak daha fazla din eğitimi verilen bir okul olması, ders dışı din eğitimi faaliyetlerinin etkisi ve İHL meslek derslerinin olumlu etkisi olduğunu düşünmektedirler. Bu sonuçlardan yola çıkarak akran zorbalığını önlemede din eğitimi faaliyetlerinin etkisi

olabileceği söylenebilir. Ayrıca farklı türdeki ortaöğretim kurumları ile AİHL'lerdeki akran zorbalığını karşılaştırmalı olarak araştırılacak çalışmaların artırılmasına ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılara bu konuda çalışma yapmaları önerilir.

Katılımcılar okullarında karşılaştıkları akran zorbalığının nedenleri olarak öğrenciden kaynaklı nedenlere, aileden kaynaklı nedenlere, okul işleyişi kaynaklı nedenlere ve çevresel faktörler kaynaklı nedenlere değinmişlerdir. Katılımcılar zorba öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin düşük olmasının, kendini gösterme çabası içerisinde olmalarının, narsist kişilik özelliklerine sahip olmalarının, düşük öz güvenli olmalarının, sinirli ve agresif olmalarının zorbalık yapmalarına sebep olduğunu düşünmektedirler. Kurban öğrencilerin ise, düşük öz güvenli olmalarından, sessiz/sakin/içine kapanık olmalarından dolayı zorbalığa maruz kaldığını düşünmektedirler. Zorbalık yapan öğrencilerin de kurban öğrencilerin de aile içi yapıdan etkilenerek akran zorbalığında taraf olduğunu da düşünmektedirler. Parçalanmış aile yapısının, aile içerisindeki şiddetin, ailenin tutarsız davranışlarının ve sosyoekonomik düzeyin düşük olmasının öğrencilerde akran zorbalığının nedenlerinden olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca okula yeni başlamış olma ve oryantasyon sağlayamamanın veya sınıf tekrarı yaşamamanın da okullarındaki akran zorbalığının nedenlerinden olduğunu düşünmektedirler. Yabancı uyruklu öğrencilerin ve farklı etnik kökenlerden gelen öğrencilerin de dil bilmeme ya da yeterince kendini ifade edememe durumlarından dolayı akran zorbalığına maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. İzlenen dizi ve filmlerle birlikte sosyal medya içeriklerinin ve popüler kültürün de öğrencilerdeki akran zorbalığı davranışlarının sebeplerinden biri olduğunu düşünmektedirler. Akran zorbalığını çözüme çalışmalarıyla paralel olarak önleme çalışmalarının planlanıp okullarda uygulanmasına ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılabilir. Okullarda zorba ve kurban olma bağlamında aile içi şiddet, parçalanmış aile, duygusal gelişim sürecindeki olumsuzluklar, okula uyumu yakalayamama, sosyal medya ve popüler kültür etkisi, düşük sosyoekonomik düzey, yabancı uyruklu olma vb. değişkenler doğrultusunda risk haritası çıkarılarak önleyici rehberlik faaliyetlerinin uygulanması, uygulanıyorsa etkililiğini artırmak için çalışmalar yapılması önerilir.

Katılımcılar okullarında akran zorbalığı ile karşılaşmama nedenleri olarak aileden kaynaklı nedenlere ve okul işleyişi kaynaklı nedenlere değinmişlerdir. Katılımcıların neredeyse tamamı okullarında akran zorbalığı ile karşılaşmama nedeni olarak okullarının diğer okul türlerinden farklı olarak imam-hatip lisesi olmasına, din eğitimi faaliyetleri ve İHL meslek derslerinin olumlu etkisine işaret etmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu okullarının karma eğitim kurum olmamasını, yalnız kız/erkek öğrenciler olmasını da akran zorbalığı ile karşılaşmamalarının sebebi olarak görmekteyiz. Okullarındaki olumlu okul ikliminin, ilgili öğretmen ve idareci tutumlarının okula uyumu etkileyerek akran zorbalığı ile karşılaşmamasına neden olduğunu düşünen katılımcılar olmuştur. 3 grupta da akademik başarının yüksek olması ve nitelikli okul olunması ile akran zorbalığının görülmemesi arasında ilişki kuran katılımcılar olmuştur. Bunların yanında öğrenci katılımcılardan farklı olarak öğretmen ve yönetici katılımcılar, öğretmenlerin etkili çalışmalarının ve verdikleri güzel eğitimin akran zorbalığını önlediğini düşünürken, öğrenci katılımcılardan bu yönde görüş bildiren olmamıştır. Bu durum, akran zorbalığını önleyici etki olarak eğitimciler kendilerini odağa alırken öğrencilerin aynı yönde hiç görüş bildirmemesinin öğrenci gözüyle de değerlendirilmesine, öğrencilerin neden böyle bir ilişki kurmadığının anlaşılmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Yine aynı şekilde öğretmen ve yönetici katılımcıların bazıları okullarındaki sosyal faaliyetlerin öğrenciler arasında işbirlikçi çalışma, gruba aidiyet, yardımlaşma ve dayanışma duygularını ön plana çıkararak akran zorbalığını önlemekte yardımcı olduğunu ifade ederlerken, öğrenci katılımcılardan bu konuya değinen olmamıştır. Din eğitimi faaliyetlerinin ve İHL meslek dersleri hedef kazanımlarının akran zorbalığını önlemedeki etkisi üzerine çalışmaların yapılmasına ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca öğrenci mevcutlarının karma olmamasının akran zorbalığının önlenmesi üzerindeki etkisi, akademik başarının yüksek olması ile akran zorbalığının önlenmesi arasındaki ilişki üzerine de çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmüştür. Okullarda sosyal faaliyetlerin akran zorbalığını önlemeye yönelik hazırlanmasının da faydalı olacağı, okul kültürünün ve okul ikliminin okul içerisindeki zorbalık davranışları üzerindeki etkisinin dikkate alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu konularda gerekli çalışmaların yapılması

önerilir.

Yukarıdaki önerilere ilave olarak; Millî Eğitim Bakanlığı, akran zorbalığı farkındalık çalışmalarının her sınıf düzeyinde işlenmesi için gerekli düzenlemeleri yapabilir. Okullar, akran zorbalığı çözme çalışmaları kadar önleyici çalışmalar da yapabilir. Bu çerçevede aileler, akran zorbalığı konusunda bilinçlendirilme çalışmalarına dâhil edilebilir. Okul idareleri, akran zorbalığının önüne geçebilmek için olumlu okul iklimi oluşturma çalışmalarını etkili yürütebilir. Okul rehberlik servisi, akran zorbalığının tespiti için gerekli rehberlik faaliyetlerini etkili yürütebilir. Aileler, çocuklarının zorba ve mağdur olma durumlarını tespit edebilmek için ihtiyaç olan eğitimleri alabilir ve çocuklarını bu bağlamda gözlemleyebilir, olumlu aile içi ortamlar oluşturabilir. Araştırmacılar, din eğitimi akran zorbalığı ilişkisi üzerine çalışmalar yapabilir. Program geliştiriciler, İHL meslek dersleri öğretim programları içerisine akran zorbalığını önlemede etkili olabilecek içeriklerin artırılması konusunda çalışmalar yapabilir.



KAYNAKÇA

- Adalar Çelenk, T. E., & Yıldızlar, O. (2019). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve mağduriyetinin incelenmesi. *Sağlık ve Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(2), 24-31. <https://doi.org/10.33308/2687248X.201912150>.
- Aksoy, G. (2019). *Okullarda yaşanan akran zorbalığının nedenlerine ve müdahale yöntemlerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Alikaşifoğlu, M. (2011). Akran istismarı. *Türk Pediatri Arşivi*, 46(1), 31-34. <https://doi.org/10.4274/tpa.46.29>
- Altıntaş, M. E. (2018). DKAB öğretmenlerine göre suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştıkları sorunlar (nitel bir araştırma). *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 18(2), 469-499.
- Atalay, A. (2010). *Akran zorbalığı gösterme ve akran zorbalığına*

maruz kalmanın cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, anne-baba tutumları, arkadaş ilişkileri ve benlik saygısı ile ilişkisi [Yüksek Lisans Tezi]. Dicle Üniversitesi.

- Aydın, M. Ş. (2018). *Din eğitimi bilimi*. Kimlik Yayınları.
- Aydın, M. Ş., & Osmanoğlu, C. (2016). *Kültürlerarası din eğitimi*. Nobel Yayıncılık.
- Ayran, G., & Çelebioğlu, A. (2018). Ergenlerde akran zorbalığı ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumu arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 6(3), 129-140.
- Başaran, K. D. (2021). Akran zorbalığının suriyeli göçmen çocukların psikolojik iyi oluş halleri üzerine etkisi: Türkiye, Lübnan ve Ürdün örneklemelerinde literatür taraması. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 5(2), 245-257.
- Bayar, Y., & Uçanok, Z. (2012). Okul sosyal iklimi ile geleneksel ve sanal zorbalık arasındaki ilişkiler: genellenmiş akran algısının aracı rolü. *Türk Psikolojisi Dergisi*, 27(70), 101-118.
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools: A guide to understanding and management*. Open University Press.
- Cizmeci Ümit, E. (2020). Televizyon dizilerinin ve saldırganlık eğiliminin siber zorbalık davranışı ile ilişkisi üzerine. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 39, 89-104.
- Çağırğan, Z. (2014). *Ergenlerde akran zorbalığı, psikolojik belirtileri ve zorbalıkla baş etme tutumlarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Haliç Üniversitesi.
- Çınkır, Ş., & Karaman Kepenekçi, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34(34), 236-253.
- Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve bir önleyici program modeli* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması Genelgesi. (2009, Ocak 21). Millî Eğitim Bakanlığı.
- Erk, A. (2019). *Çocuklarda akran zorbalığı*. Ekinoks Yayınları.

- Ergül Topçu, A. (2018). Okullarda akran zorbalığının yaygınlığı ve doğası üzerine bir derleme. *Kriz Dergisi*, 26(2), 34-43.
- Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi* [Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537.
- Güler, K., & Özgörüş, Z. (2021). Yetişkin bireylerde saldırganlık ve yalnızlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(43), 6635-6661.
- Gümüşler Başaran, A. (2014). *Rize ili lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve zorbalığı önleme eğitimi etkisinin değerlendirilmesi* [Doktora Tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Güvenir, T. (2010). *Okulda akran istismarı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Herman, H., Sufriyanto, S., & Ida, N. (2022). Planting values of islamic religious education to prevent bullying behavior. *Prosiding International Conference on Sustainable Innovation (ICoSI)*, 2(1), 65-72. <https://doi.org/10.18196/icosi.v2i1.60>
- Hoşgörür, V., & Orhan, A. (2017). Okulda zorbalık ve şiddetin nedenleri ve önlenmesinin yönetimi (muğla merkez ilçe örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 859-880.
- Izğır, G. (2019). *Lise öğrencilerinde akran zorbalığının yaygınlığı* [Yüksek Lisans Tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Karataş, H. (2011). *İlköğretim okullarında zorbalığa yönelik geliştirilen programın etkisinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kaya, Z., Candeğer, H., & Bedir, G. (2019). Farklı Okul Türlerinde Devam Eden Ergenlerin Zorba ve Kurban Olma Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. İçinde *EJERCongress 2019 Bildiri Kitabı*. 1344-1357.
- Mills, C., Guerin, S., Lynch, F., Daly, I., & Fitzpatrick, C. (2004). The relationship between bullying, depression and suicidal thoughts/behaviour in Irish adolescents. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 21(4), 112-116. <https://doi.org/10.1017/>

50790966700008521

- Orta Öğretim Genel Müdürlüğü. (2022, Eylül 10). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Orta Öğretim Genel Müdürlüğü. (2023, Ocak 22). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı: http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/13163706_uygulamakYlavuzu.pdf adresinden alındı
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510. <https://doi.org/10.1007/BF03172807>
- Öz, N. (2022). İmam hatip liselerinin topluma katkıları. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 95-112.
- Öztuna, A. (2018). *Dokuzuncu Sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı göstermenin ve akran zorbalığına maruz kalmanın psikolojik belirtilerle ilişkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.
- Pişkin, M., & Ayas, T. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 550-568.
- Pişkin, M., & Ayas, T. (2015). Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 50, 316-324.
- Rigby, K. (1997). *Bullying In Schools. What to do about it?*. Acer Press.
- Rigby, K. (1997). What children tell us about bullying in schools. *Children Australia*, 22(2), 28-34. <https://doi.org/10.1017/S1035077200008178>
- Saban, A., & Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Anı

Yayıncılık.

- Sağnak, M., & Şentürk, C. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-43.
- Smith, P. K., Bauman, S., & Wong, D. (2019). challenges and opportunities of anti-bullying intervention programs. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(10), 1810-1813. <https://doi.org/10.3390/ijerph16101810>
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- T.C. Diyanet İşleri Kur'anı Kerim. (2020). <https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/%C5%9Eems-suresi/6044/1-10-ayet-tefsiri> adresinden alındı
- T.C. Diyanet İşleri Kur'anı Kerim. (2020). <https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Fussilet-suresi/4252/34-35-ayet-tefsiri> adresinden alındı
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programı. (2018).
- Telci, H. T. (2019). *Liselerde akran zorbalığının yaygınlığı ve mağdurların sosyal kaygı düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri. (2021). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri. (2022). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Uçar, Recep. (2017). İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin 'imam hatipli' vizyonu. *Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi*, 3(2), 83-127.
- Ulu, M., & İkis, M. (2016). Lise öğrencilerinde saldırganlık ve din ilişkisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 41, 75-96.
- Üstündağ Şener, N., Başar, M., Şen, B. & Göncü, A. (2015). Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin zorba davranışlara başvurma düzeyleri ve öğrenme ortamlarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*,

41 (41), 157-173. <https://doi.org/10.15285/ebd.22661>

- Yalnız, A. (2019). *Kabul ve kararlılık terapisi yönelimli psikoeğitim programının akran zorbalığı üzerindeki etkisi* [Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Yaman, E., Eroğlu, Y., & Peker, A. (2011). *Başaçıkma stratejileriyle okul zorbalığı ve siber zorbalık*. Kaknüs Yayınları.
- Yıldırım, R. (2012). Akran zorbalığı. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 39-51.
- Yılmaz, M. (2010). *Ergenlerde şiddetin önlenmesinde din eğitiminin rolü* [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.



İMAM-HATİP ORTAOKULU ÖĞRENCİLERİNİN KUR'AN-I KERİM DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI: ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ¹

Bekir ÇELİK² & Mehmet KORKMAZ³

Giriş

Bireyler ait oldukları coğrafyalara göre, belli bir fiziki, sosyal, kültürel çevrede dünyaya gözlerini açar. Bu çevreyle etkileşimleri sonucunda çeşitli yaşantılar geçirerek, potansiyelini açığa çıkarır ve böylece gelişim ve öğrenme süreci devam eder. Gelişim ve öğrenme sürecini etkileyen pek çok faktör vardır. Bunlar bireyin içinden ve

¹ Bu çalışma, “*Öğretmenlerine Göre İmam-Hatip Ortaokullarında Kur’an-ı Kerim Öğretiminde Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar*” adlı yüksek lisans tezinin bir bölümünden uyarlanarak hazırlanmıştır.

² Uzm. Öğr., Milli Eğitim Bakanlığı, bekir38_83@hotmail.com

³ Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, mkorkmaz@erciyes.edu.tr

dışından kaynaklanabilir. Bireyin öğrenme süreçlerini etkileyen faktörlerden birisi de onun tutum ve motivasyonlarıdır.

Bireylerin bir konuya, kişiye, nesneye, olaya, duruma vb. yönelik duygu ve düşünceleri, o şeylere ilişkin olarak sergileyecekleri davranışları ve performansları etkiler. Yapılan araştırmalar bireyin derse veya öğrenmeye yönelik tutumunun akademik başarı açısından önemli olduğunu göstermektedir. Bireyin olumlu tutumları öğrenme sürecinde başarıyı artırırken, olumsuz tutumlar başarısızlığa neden olabilmektedir.

Yukarıda söylenenler genel olarak tüm öğrenme-öğretme süreçlerinde geçerli olduğu gibi, dinle ilgili öğretim süreçleri için de geçerlidir. Dolayısıyla örgün eğitim sürecine devam eden ve Kur'an öğrenmek isteyen öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönelimleri/tutumları Kur'an-ı Kerim öğretim sürecini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir. Örneğin Kur'an dersinin önemli olduğunu düşünen, Kur'an-ı Kerime karşı ilgi duyan, Kur'an okurken mutlu olan öğrenciler öğrenme-öğretme sürecinde daha kolay motive olabilir, güçlüklerini daha kolay aşabilir, süreç sonunda da daha başarılı olabilirler.

Bireyleri belli bir davranışa iten, onların çeşitli eylemleri yapmasına ya dayamasına etki eden bir başka unsur da söz konusu eylemlerin arka planında yatan motivasyonlardır. Öğrencilerin özelde öğrenmeye, başarmaya genelde ise okula ve eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin motivasyonları onların bütün bu süreç ve yapılarla ilişkin performanslarını olumlu veya olumsuz etkileyebilir. Bu değerlendirmeler genel anlamda tüm eğitim süreç ve kurumları için geçerli olduğu gibi din öğretimi süreçleri için de geçerlidir. Bu bağlamda öğrencilerin mesleki din eğitimi kurumları olan İmam Hatip Liselerine ilişkin tutum ve motivasyonları onların buradaki eğitim süreçlerine ilişkin çaba ve başarılarını da etkileyebilir. Aynı şekilde kendine has bir öğrenme alanı olan, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutları olan Kur'an-ı Kerim öğretiminde de tutum ve motivasyonun önemli bir yeri vardır.

A. Kavramsal Çerçeve

Bir nesne, kişi, grup, konu ya da kavram hakkında bilişsel,

duyuşsal ve davranışsal bileşenlerden oluşan, bir ölçek üzerinde olumsuzdan olumluya doğru derecelendirilebilen, nispeten kalıcı nitelikteki yönelimlere tutum denir. Tutumlar yaşanan tecrübeler sonucunda geniş bir zaman diliminde ortaya çıkar ve gittikçe daha keskinleşen bir hal alırlar. Tutumların yönü, olumlu veya olumsuz bireylerin o şeylere ilişkin performanslarını etkiler. Örneğin bir öğrencinin herhangi bir derse veya bir dersin öğretmenine karşı tutumları onun okula ve öğrenmeye yönelik tutumlarını etkileyebilir. Aynı değerlendirmeler motivasyon için de yapılabilir.

Bilinçli ya da bilinçdışı güçlerin insan ya da hayvan davranışını birtakım amaçlara yönlendirmesine motivasyon denir. "Bireyi harekete geçiren güç" olarak tanımlanan güdüler genellikle bireyin birtakım ihtiyaçlarından doğar ve bu ihtiyacın giderilmesi için bireyi harekete geçirir. Güdünün kapsamında ilgi duyma, beklenti içinde olma, önem ve öncelik verme, istekli olma gibi süreçlerin yer aldığı görülür.

Güdüler içsel güdüler ve dışsal güdüler şeklinde sınıflandırılabilir. Örneğin bir birey zihinsel bir tatmin, merak veya doyum elde etmek için hareket ediyor ve başarmak istiyorsa, bu içsel güdülenme; bireyin harekete geçmesi, bir işi başarması için pekiştiriciler gibi dışsal etkiler veriliyorsa bunların sonucunda gerçekleşen durum ise dışsal güdülenme olarak tanımlanabilir. Özetle ifade etmek gerekirse, dışsal güdü dışardan gelen ödül, ceza gibi etkilerle ortaya çıkar. İçsel güdü ise, kişinin ilgi, merak, ihtiyaç vb. içinden gelen etkilerle ortaya çıkar (Akbaba, 2006, s. 345).

Motivasyon süreci öğrenme kuramları tarafından da farklı şekillerde açıklanmaktadır. Örneğin, davranışçı kurama göre pekiştiriciler ne kadar çok olursa öğrencinin öğrenmeye ilişkin motivasyonu o derecede artar (Ulusoy, 2006, s. 313). Bilişsel kuramcılar ise bireydeki ilgi, merak, geri bildirim alma, çaba sarf etme ve başarma isteği vb. unsurların, diğer bir ifadeyle içsel motivasyonun daha etkili olduğunu savunurlar. Sosyal öğrenme kuramcıları ise motivasyonun bilişsel niteliklerle birlikte sosyal çevreyle de ilişkili olduğunu savunurlar (Ulusoy, 2006, s. 317). Yine de her güdülenme çeşidinin, kendine has süreçleri, güçlü ve zayıf yönleri olabilir. Dolayısıyla öğrenme ve başarmada her bir güdü çeşidinin de etkili olduğu, dolayısıyla motive olmuş öğrencilerin,

motivasyonu düşük öğrencilere göre daha başarılı olabileceği söylenebilir.

İnsanın belli bir davranışı sergilemesinde önemli bir rolü olan motivasyon öğrenme-öğretme süreçleri açısından da önemlidir. Çünkü yeteri kadar güdülenmiş bir öğrenci öğrenmeye hazır hâle gelmiş ve bu süreçte aktif rol alacak demektir (Ulusoy, 2006, ss. 308-309). Bu tip öğrencilerde dikkat, ilgi, özverili olma, çaba, kararlılık gibi özellikler diğer öğrencilere oranla daha fazladır (Fidan, 2012, s. 116). Öğrenmeye karşı motivasyonu düşük öğrenci ise, ders dışı şeylerle uğraşma, kendini öğrenmeye verememe, sıkılma ve başka etkinliklere yönelme davranışları sergiler.

Tutum ve motivasyona ilişkin olarak çizilen bu kısa çerçeve ve ana fikirler, genel eğitim süreçleri için geçerli olduğu gibi, din eğitimi süreci için de geçerlidir. Bu bağlamda dinle ilgili öğrenme sürecine giren bir bireyin bu alana ilişkin yüksek bir motivasyonu ve olumlu tutumları varsa, bu birey Kur'an-ı Kerim gibi üst düzey bilişsel ve devinışsel beceriler gerektiren bir alanda daha kolay başarılı olabilir. Bununla birlikte motivasyon sorunu yaşayan öğrenciler ise öğrenme-öğretme sürecinde birtakım sorunlar yaşanabilir.

Bu bağlamda bu çalışmada Öğretmen görüşlerine göre İmam-Hatip Ortaokullarındaki öğrencilerin Kur'an-ı Kerim öğretimine yönelik tutum ve motivasyon sorunları ele alınmıştır. Araştırmanın temel amacı alanda bizzat uygulayıcı olan öğretmenlerin görüşlerinden yararlanarak, sözü edilen konudaki sorunları tespit etmek ve buna yönelik öneriler geliştirmektir. Bu çerçevede cevabı aranan sorular şunlar olmuştur:

Öğretmenlerine göre, İmam-Hatip Ortaokullarındaki öğrencilerin Kur'an-ı Kerim öğretimine yönelik tutumları nasıldır? Bu konuda ne gibi sorunlar yaşanmaktadır. Eğer sorunlar yaşanmakta ise bunun nedenleri nelerdir? Öğretmenler bu sorunun çözümü için ne tür uygulamalar yapmakta veya sorun yaşayanlara neler önermektedirler. Aynı şekilde söz konusu öğrencilerin bahsedilen derse karşı motivasyonları nasıldır? Bu konuda sorun yaşanmakta mıdır? Sorunlar varsa bunun nedenleri nelerdir? Bu sorunların çözümü noktasında bu dersin öğretmenleri neler yapmakta veya neler önermektedirler?

B. Yöntem

Bu araştırma nitel desenli bir saha çalışmasıdır. Araştırma tarama modeli esas alınarak yürütülmüştür. Tarama modeli bir gerçekliği herhangi bir müdahale olmadan olduğu gibi betimlemeye çalışır. Bu bağlamda İmam-Hatip Ortaokulu öğrencilerinin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik tutum ve motivasyonlarıyla ilgili derse giren öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen veriler ilgili literatür çerçevesinde yorumlanmaya çalışılmıştır.

1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu Kayseri ili, merkez ilçelerindeki (Kocasinan, Melikgazi, Talas) İmam-Hatip Ortaokullarında görev yapan ve Kur'an-ı Kerim dersini yürüten Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme ve maksimum çeşitlilik esasına göre belirlenmiştir. Bu doğrultuda belirlenen örnekleme ilişkin bazı bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Mezuniyet Durumu	Lisansüstü Eğitim Durumu
Ö1	Erkek	23	İlahiyat	-
Ö2	Kadın	9	İlahiyat	Yüksek lisans
Ö3	Kadın	18	İlahiyat-DKAB	Yüksek lisans
Ö4	Erkek	13	İlahiyat	-
Ö5	Kadın	19	İlahiyat	-
Ö6	Kadın	18	İlahiyat-DKAB	-
Ö7	Kadın	15	İlahiyat-DKAB	-
Ö8	Kadın	8	Eğitim-DKAB	-
Ö9	Erkek	26	İlahiyat	Yüksek lisans
Ö10	Erkek	34	İlahiyat	-
Ö11	Erkek	12	İlahiyat	-
Ö12	Kadın	17	İlahiyat-DKAB	-
Ö13	Erkek	5	İlahiyat-DKAB	-
Ö14	Kadın	10	Eğitim-DKAB	-
Ö15	Erkek	15	İlahiyat-DKAB	Yüksek lisans

Ö16	Kadın	8	İlahiyat	-
Ö17	Kadın	6	İlahiyat	-
Ö18	Erkek	35	İlahiyat	-
Ö19	Erkek	13	İlahiyat-DKAB	-
Ö20	Erkek	12	İlahiyat-DKAB	-

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya toplam 20 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerden 10’u erkek, 10’u kadındır. Öğretmenlerden 6’sı 1-10 yıl, 10’u 10-20 yıl, 4’ü ise 20 yıl üzeri hizmet süresine sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 16’sı Lisans mezunu 4’ü ise Yüksek Lisans mezunudur. Lisans mezunlarının sekizi İlahiyat Fakültesi lisans bölümü, yedisi İlahiyat Fakültesi DKAB öğretmenliği bölümü, biri Eğitim Fakültesi DKAB öğretmenliği bölümü mezunudur. Yüksek Lisans mezunlarının ikisi İlahiyat Fakültesi lisans bölümü, biri İlahiyat Fakültesi DKAB öğretmenliği bölümü, biri ise Eğitim Fakültesi DKAB öğretmenliği bölümü mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumu incelendiğinde örneklemin maksimum çeşitliliği yansıttığı söylenebilir.

2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada görüşme tekniğine başvurulmuştur. Araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumu ile ilgili bilgileri elde edebilmek için “Kişisel Bilgi Formu” oluşturulmuştur. Ardından araştırmanın veri toplama tekniğine uygun olacak şekilde “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak form ilk olarak beş Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenine uygulanmış ve sonuçları değerlendirilmiştir. Bu esnada soruların anlaşılabilirliği, açık ve net oluşu, soru sayısının yeterliliği gibi konular üzerinde durulmuştur. Formda yer alan kimi kelime ve ifadelerin öğretmenler tarafından anlaşılmadığı tespit edilmiş, bunların yerine daha anlaşılır olanlar yazılmıştır. Ayrıca hazırlanan görüşme formu ile ilgili üç alan uzmanının görüşleri de alınmıştır. Ardından görüşme formuna son şekli verilmiştir.

3. Uygulama

Araştırma verileri katılımcı öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler

gerçekleştirilerek elde edilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce araştırmacı öğretmenlere kendisini tanıtmış araştırma hakkında bilgi vermiştir. Ayrıca veri toplama aracı hakkında kısaca açıklamalarda bulunmuştur. Öğretmenlere görüşmenin cep telefonu ile sesli olarak kayıt altına alınacağı bilgisi verilmiş öğretmenlerden bu konuda onay alınmıştır.

Görüşmeye ilk olarak kişisel bilgi formundaki verilerin sorulmasıyla başlanmıştır. Ardından görüşme formundaki sorular sırayla öğretmenlere yöneltilmiştir. Anlaşılamayan sorular için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Sorulara verilecek cevaplarda öğretmenleri yönlendirmemeye dikkat edilmiştir. Cevap alınamayan sorularda alternatif sorular sorularak veri elde edilmeye çalışılmıştır. Öğretmelerin verdiği cevap başka bir sorunun da cevabını içeriyorsa diğer soru tekrara düşmemek için sorulmamıştır. Görüşme sonunda öğretmenlere eklemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuş eklemek istedikleri veriler de kaydedilerek görüşme sonlandırılmıştır.

4. Verilerin Analizi

Mülakat yoluyla ses kaydı şeklinde elde edilen veriler araştırmacı tarafından deşifre edilerek "Microsoft Word" programına aktarılıp yazılı hale getirilmiştir. Deşifre edilen veriler Whatsapp veya e-mail yoluyla katılımcı öğretmenlere gönderilerek, talep etmeleri halinde öğretmenlerin düzeltme veya değişiklik yapmalarına olanak sağlanmıştır. Araştırmadan elde edilen nihai veriler "NVivo 12" programına aktarılmıştır. Verilerin analizine geçilmeden önce ilgili bilimsel literatürden hareketle muhtemel tema ve kategoriler oluşturulmuş elde edilen veriler bu tema ve kategorilere göre sınıflandırılmıştır.

Araştırma raporu yazılırken, metin içerisinde, öğretmenlerden gelen görüşler italik olarak, doğrudan alıntılar şeklinde verilmiştir. Ardından bu veriler literatürde yer alan benzer çalışmaların bulgularından da yararlanılarak yorumlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın bulguları ile daha önce yapılan benzer araştırmaların sonuçları karşılaştırılmış benzer ve farklı yönler ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırma verileri 2022-2023 öğretim yılı bahar döneminde

katılımcı öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilerek elde edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kadem ve eğitim durumu ile ilgili bilgileri elde edebilmek için “Kişisel Bilgi Formu” ve konuyla ilgili görüşlerini toplayabilmek için “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Hazırlanan formlarla ilgili pilot uygulama yapılmış, uzman görüşü alınmıştır.

C. Bulgular

Bu bölümde İmam-Hatip Ortaokullarında görev yapan ve görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin ifadelerine dayalı olarak, öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik tutum ve motivasyonlarına ilişkin bulgular ele alınmıştır. Bu bağlamda önce onların bahsi geçen derse yönelik tutumlarıyla ilgili olarak yaşadıkları sorunlar, daha sonra ise motivasyonla ilgili sorunlar ele alınmıştır.

1. Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim Dersine Yönelik Tutumları

Araştırmaya katılan öğretmenlere “*öğrencilerinizin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik tutumları nasıldır? Bu konuda sorun yaşıyor musunuz?*” sorusu sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin neredeyse tamamı ders vermekte oldukları öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik tutumlarıyla ilgili sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bunlara ilişkin bazı görüşler aşağıda yer verilmiştir:

Ö7: Öğrencilerimde ilgisizlik sorununu yaşamıyoruz maalesef.

Ö4: Öğrenciler derse karşı isteksizler.

Ö5: İsteksiz öğrenciler derse karşı son derece olumsuz duygular geliştiriyor.

Ö10: Kur'an öğrenmenin zor olduğu kanaatine varan bir öğrenci Kur'an'ı öğrenmede zorlanıyor.

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere görüşüne başvuru alan öğretmenlerden bazıları öğrencilerin bahsi geçen derse yönelik olarak ilgisizlik, Kur'an öğrenmeye karşı isteksizlik, Kur'an okumayı öğrenmenin zor olduğuna inanmak gibi tutumlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Mevcut sorunla ilgili olarak yapılan pek çok çalışmada da vurgular yer almaktadır. Yüksel (2016, s. 22) İHL öğrencilerine yönelik yaptığı bir araştırmada öğrencilerin yalnızca %33,33'ü Kur'an dersine sevecek katıldığını belirtmiştir. Yine

Kantar'ın (2008, s. 74) yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine karşı ilgisiz olduklarını ifade etmişlerdir. Başkonak'ın (2022, s. 215) "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Uzaktan Hafızlık Eğitimi" adlı araştırmasında ise öğreticilerin % 17,39'u öğrenci ve velilerin uzaktan eğitimle hafızlık çalışmalarına karşı ilgisiz olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin Kur'an dersine karşı olumsuz tutumlarına Ata'nın (2013, s. 184) Korkmaz'ın (2011, s. 138) çalışmalarında da rastlanmıştır. Şu hâlde öğrencilerde Kur'an-ı Kerim dersine karşı çeşitli nedenlerle olumsuz tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlere öğrencilerinin bu tür tutumlara sahip olmalarının nedenleri de sorulmuştur. Buna ilişkin bulgular aşağıdaki başlık altında ele alınmıştır.

a. Kur'an-ı Kerim Dersine Yönelik Olumsuz Tutumların Nedenleri

Araştırma kapsamında kendileriyle görüşülen öğretmenlerden bazıları öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik olumsuz tutumların nedenleri konusunda çeşitli görüşler dile getirmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şöyledir:

Ö9: Sekize geldiklerinde LGS'nin de etkisiyle daha da ilgisiz oluyorlar.

Ö8: Daha önceki ders hocasının zorlaması ya da öğrenciye düşük not vermesi olumsuz tutum geliştirmesine sebep oluyor. (...) 8. Sınıf öğrencileri LGS kaygılarının yüksek olmasından dolayı daha ilgisiz oluyor.

Ö6: Uzun süre çalışmış, fakat öğrenememiş öğrenciler maalesef istekli olmuyor. Dini tutumu zayıf olan öğrencilerin istekleri de az oluyor.

Ö4: Öğrenciler derse karşı isteksizler, sosyal medya kullanımı çocukları olumsuz etkiliyor.

Ö7: (...) Aile içerisinde sıkıntı yaşayan öğrencilerimde ilgisizlik sorununu aşamıyoruz maalesef.

Ö5: İsteksiz öğrenciler derse karşı son derece olumsuz duygular geliştiriyor. Bu durum genelde ailenin zoruyla İHO'lara gönderilen öğrencilerde görülüyor.

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları LGS kaygısının, ders hocalarının öğrenciyi zorlaması ve düşük not vermesinin, uzun süre çalışılmasına rağmen Kur'an okumayı öğrenememenin, öğrencilerin dinî tutumunun zayıf olmasının, sosyal medyanın, ailevi sorunların, aile zoruyla İHO'ya gönderilmenin öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik

olumsuz tutum geliştirmesine yol açan etkenler arasında yer aldığını belirtmişlerdir.

İki öğretmen (Ö8 ve Ö19) LGS nedeniyle öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine karşı ilgisiz olduklarını ifade etmiştir. LGS ülkemizde 2018 yılından bu yana uygulamaktadır. Bu sistem ile öğrenciler sınavın yapılacağı tarihe kadar yoğun bir çalışma sürecine girmektedirler. Bu süreçte öğrencilerin derslere yönelik ilgi düzeylerinde azalmalar yaşanabilir. Yapılan bazı araştırmalarda LGS sürecinde öğrencilerin kimi derslere karşı ilgilerinin azaldığı, bazı derslerin öğrencilerin gözünde önemini yitirdiğine dair bulgulara ulaşılmıştır (Özdaş, 2019, s. 694-695). Bir diğer araştırmada öğretmenlerin, görev yapmakta oldukları okullarda verilen seçmeli din derslerinde karşılaşılan öğrenci kaynaklı problemlerle ilişkili olarak dile getirdikleri sorunlardan birisinin öğrencilerin liselere giriş sınavı kaygısı olduğuna dair bulgulara ulaşılmıştır (Aşlamacı ve Gök, 2019, s. 360). Tüm bulgular birlikte düşünöldüğünde merkezi sınavların öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik ilgi düzeylerinde azalmalara yol açtığı söylenebilir.

Öğretmenlerden bir diğerisi ise (Ö8), ders hocalarının öğrenciyi zorlamasının ve düşük not vermesinin öğrencilerde Kur'an-ı Kerim dersine yönelik olumsuz tutumların gelişmesine yol açtığını ifade etmiştir. Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenin öğrenciyeye yönelik davranışları öğrencileri farklı şekillerde etkileyebilir. Örneğin bir araştırmada öğretmenin not tehdidi ile öğrenciyi çalışmaya zorlamasının öğrencinin dersi öğrenmesini ve derse çalışmasını engellediğine, öğrencinin motivasyonunu düşürdüğüne dair bulgulara ulaşılmıştır (Sürücü ve Ünal, 2018, s. 272). Seçmeli din dersleriyle ilgili yapılan bir araştırmada düşük not alınacağı ve bu notun genel ortalamayı düşüreceği kaygısı yüzünden bu derslerin seçilmediğine dair bulgulara ulaşılmıştır (Turgut, 2019, s. 70). Benzer sonuçlara başka araştırmalarda da rastlanmıştır (Bahçekapılı, 2013, s. 158). Buradan hareketle, zorlamanın veya onu notla tehdit ederek, derste düşük not vermenin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik olumsuz tutumların gelişmesine neden olacağı söylenebilir.

Yine bir başka öğretmen (Ö6), uzun süre çalışmasına rağmen Kur'an okumayı öğrenememiş öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersinde "öğrenilmiş çaresizlik" yaşadıkları söylenebilir. Öğrenilmiş

çaresizlik; davranışlarıyla sonucu değiştiremeyeceğine kanaat getiren bir insanın olumsuz durumu değiştirebileceği zamanlarda bile gereken çabayı göster(e)memesidir. Öğrencilerde bir derse yönelik öğrenilmiş çaresizlik duygusu çoğaldıkça o derse karşı ilgi düzeyinde azalmalar yaşanabilir. DKAB dersiyile ilgili yapılan bir araştırmada ise başarı arttıkça derse yönelik olumlu tutumların geliştiği bulgusuna ulaşılmıştır (Kaya, 2003, s. 66). Başka bir deyişle başarısı düşük olan öğrencilerin derse yönelik tutumlarının olumsuz yönde olduğu söylenebilir. Benzer durumların Kur'an-ı Kerim dersinde de yaşanması muhtemeldir.

Yine öğretmenlerden biri (Ö6) dini tutumu zayıf olan öğrencilerin Kur'an öğrenmeye karşı isteklerinin az olduğunu ifade etmiştir. Dini tutum; kişinin dine veya dinle ilgili durumlara karşı olumlu ya da olumsuz duygu, düşünce ve davranış durumu içinde olma eğilimidir (Kaya, 1998, s. 35). Tanımdan hareketle dini tutumu zayıf veya yüksek olan öğrencilerin dine ya da dinle ilgili durumlara karşı olumlu veya olumsuz duygu, düşünce ve davranış içerisinde olabileceği söylenebilir. İmam-Hatip Lisesi öğrencilerine yönelik yapılan bir araştırmada öğrencilerin dini tutum düzeyleriyle okula aidiyet düzeyleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğuna dair bulgular elde edilmiştir (Aşlamacı ve Eker, 2016, s. 22). Üniversite öğrencilerinin dindarlık düzeyleri ve Kur'an'a yönelik tutumları üzerine yapılan bir araştırmada dindarlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin Kur'an'a yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Turan ve İyibilgin, 2018, s. 418). Buradan hareketle dini tutumların Kur'an-ı Kerim öğretimini etkileyeceği ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri (Ö4), çocukların Kur'an-ı Kerim dersine karşı isteksiz olduklarını ve bu durumun sosyal medyadan kaynaklandığını ifade etmiştir. Günümüzde iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle sosyal meydanın hayatımızdaki önemi artmıştır. Çocuklar, aile çevresinden de etkilenecek küçük yaşlardan itibaren sosyal medyayı kullanmaya başlamaktadırlar. Sosyal medyanın çocuklar üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olabilir. Bir araştırmada sosyal medyayı eğitim amaçlı kullanan öğrenci sayısının çok az olduğu tespit edilmiştir (Uysal, 2013, s. 45). "İmam Hatip Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyal

Medya Kullanma Alışkanlıkları” adlı bir araştırmada katılımcıların yarıya yakını (%42,3) öğrencilerin sosyal medyayı bilinçsizce kullanmalarının din öğretimini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir (Ot, 2021, s. 130). Buna göre öğrencilerin sosyal medya kullanım durumunun onların Kur’an-ı Kerim dersine yönelik tutumlarını etkileyebileceği söylenebilir.

Öğretmenlerden bir diğeri de (Ö7), ailevi sorunlar yaşayan öğrencilerin Kur’an-ı Kerim dersine karşı ilgisiz olduğunu ifade etmiş ancak bu sorunların neler olduğuna temas etmemiştir. Aile içi iletişim sorunları, çocuğun diğer çocuklarla kıyaslanması, ailenin çocuktan aşırı beklenti içerisinde olması, parçalanmış aile ortamı, huzursuz aile ortamı vb. sorunlar ailevi sorunlar arasında sayılabilir. Bir araştırmada öğretmen ve yöneticiler, öğrencilerin derse karşı ilgisiz olmalarının nedenleri arasında ailevi sorunların da yer aldığına dair bulgular elde edilmiştir (Gökçer ve Doğan, 2016, s. 102). Başka bir araştırmada ailevi sorunları olan öğrencilerin okul başarılarının, ailevi bir sorunu olmayan ve ailesinden destek gören öğrencilerin okul başarılarından daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır (Dam, 2008, s. 97). Benzer sorunlarla karşı karşıya kalan öğrencilerin Kur’an-ı Kerim dersine yönelik ilgi düzeylerinde azalmalar yaşanacağı ifade edilebilir.

Yine bir öğretmen (Ö5), aile baskısıyla İHO’ya gönderilen öğrencilerin Kur’an-ı Kerim dersine karşı isteksiz olduklarını, derse yönelik olumsuz duygular geliştirdiklerini ifade etmiş ancak bu duyguların neler olduğuna değinmemiştir. Aile baskısının öğrencilerin okula ve derse yönelik tutumlarını etkileyeceği söylenebilir. Bir araştırmada aile baskısıyla İmam-Hatip Lisesine gönderilen bazı öğrencilerin bu okulları benimsemedikleri ortaya çıkmıştır (Batar, 2019, s. 389-390). Bir diğer araştırmada ise İmam-Hatip Lisesinde okumaktan memnun olmayan öğrenciler, bu duruma yol açan etkenler arasında aile baskısıyla bu okullara gönderilmelerinin de etkisi olduğunu ifade etmişlerdir (Kula, 2013, s. 604). Şu hâlde aile baskısıyla İmam-Hatip Ortaokullarına gönderilen öğrencilerde gerek okula gerekse Kur’an-ı Kerim dersine yönelik olumsuz tutumların ortaya çıkacağı söylenebilir.

b. Kur'an-ı Kerim Dersine Yönelik Olumsuz Tutumların Yol Açtığı Sorunlar

Araştırmada görüşüne başvuru alan bazı öğretmenler öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik olumsuz tutumlarının yol açtığı sorunlara değinmişlerdir. Aşağıda bunlardan bazılarına yer verilmiştir:

Ö10: Kur'an öğrenmenin zor olduğu kanaatine varan bir öğrenci Kur'an'ı öğrenmede zorlanıyor.

Ö11: Bazı öğrencilerim öğrenmemek için adeta inat ediyor. Bütün çaba ve gayretlere rağmen çalışmadım, okumayacağım gibi ifadeler kullanıyorlar.

Ö15: Evet. Kur'an öğrenmeye istekli olmayan öğrenciler özellikle grup çalışmalarında diğer grup üyelerini de olumsuz etkiliyor.

Ö3: Evet, derse karşı olumsuz tutum geliştiren öğrenciler başarısız oluyor.

Yukarıda verilen görüşler incelendiğinde bazı öğretmenler Kur'an-ı Kerim dersine yönelik olumsuz tutum geliştiren öğrencilerin Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmede zorlandıklarını, Kur'an-ı Kerim dersine çalışmak istemediklerini, Kur'an-ı Kerim okumak istemediklerini, grup çalışmalarında diğer öğrencileri olumsuz etkilediklerini, Kur'an-ı Kerim dersinde başarısız olduklarını ifade etmişlerdir.

Yine üç öğretmen (Ö3, Ö10 ve Ö11) Kur'an-ı Kerim dersine karşı olumsuz tutum geliştiren öğrencilerin akademik yönden başarısız olduklarını belirtmiştir. Literatürde öğrencilerin bir derse yönelik tutumlarının o derse ait akademik başarılarını etkilediğini gösteren çalışmalar mevcuttur. Bir araştırmada öğrencilerin derse yönelik olumlu tutumlarının akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğine dair bulgulara rastlanmıştır (Uyanık, 2017, s. 90-91). Başka bir araştırmada öğrencilerin tutum düzeyi düştükçe akademik başarının da düştüğüne dair bulgulara ulaşılmıştır (Tay ve Tay, 2006, s. 82). Bir diğer araştırmada ise seçmeli din derslerine karşı ilgisiz olan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğuna dair bulgular elde edilmiştir (Aşlamacı ve Gök, 2019, s. 362). Yine bir başka araştırmada derse karşı ilgisiz olan öğrencilerin derste işlenen konuya dikkatlerini toplayamadıklarına, dersi dinlemediklerine, motivasyonlarının düşük olduğuna, arkadaşlarına sözlü ve fiziksel şiddette bulduklarına, onların

dersi dinlemelerini engellediklerine, onları rahatsız ettiklerine ve onlarla konuştuklarına dair bulgulara rastlanmıştır (Gökkyer ve Doğan, 2016, s. 101). Başka bir araştırmada da sınıf içerisinde derse ilgisi düşük öğrencilerin sınıf arkadaşlarını etkilediklerine, dersin verimini düşürdüklerine dair bulgular elde edilmiştir (Aşlamacı ve Gök, 2019, s. 360). Sınıf içerisinde istenmeyen öğrenci davranışlarına Kur'an-ı Kerim dersinde de rastlamak mümkündür. Bu davranışların nedenleri arasında öğrencinin derse karşı ilgisiz ve isteksiz oluşunun etkili olduğu söylenebilir. Buradan hareketle Kur'an-ı Kerim dersine yönelik olumsuz tutumların öğrenme- öğretme süreçlerinde çeşitli sorunlara yol açtığı ve öğrencinin akademik başarısını düşürdüğü söylenebilir.

c. Derse Yönelik Olumsuz Tutumlardan Kaynaklanan Sorunların Çözümüne İlişkin Uygulamalar ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenlere *“öğrencilerin derse yönelik tutumlarından kaynaklanan sorunların çözümüne ilişkin olarak gerçekleştirmekte oldukları uygulamalar veya çözüm önerilerinin olup olmadığı”* sorulmuştur. Bu kapsamda elde edilen veriler belli temalar altına toplanarak, aşağıda ele alınmıştır.

İ. Ödül ve Ceza Yoluna Başvurmak

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları Kur'an-ı Kerim dersine karşı olumsuz tutum geliştiren öğrencilerle ilgili ödül ve ceza yöntemine başvurarak yaşanan sorunları ortadan kaldırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

Ö9: Kur'an dersi hediye törenleri düzenliyorum. Belirli bir düzeye geçtikten sonra okulda ya da sınıfta madalya takdimi yapıyorum.

Ö7: Hediyeler vererek dersi daha ilgilenebilecekleri hale getirmeye çalışıyorum.

Ö2: Her Kur'an okuyuşunda not ile ödüllendirmek.

Ö16: Not korkusuyla çocuklar çalışmaya yöneliyor.

Ö9: İlgisiz öğrencilere kek yaptırıp sınıfta dağıttıracağımı söylüyorum.

Bu görüşlerden de anlaşılacağı üzere bazı öğretmenler ödül veya ceza anlamına gelebilecek uygulamalara başvurduklarını ifade etmektedirler. Ödül ya da pekiştirici, bireyin yaptığı davranışı izleyen ve onun için hoş giden, olumlu bir durum yaratan, o davranışın ortaya çıkma olasılığını artıran uyarıcılardır (Cüceloğlu,

1997, s. 156). Ceza ise bir davranışın yapılma sıklığını azaltmayı hedefleyen uygulamalardır. Davranışçı kuramlar dışsal ödül ve cezalara dair geniş açıklamalarda bulunurken, bilişselci kuramlar ise içsel faktörlere önem vermektedirler. Buna göre, bireyin öğrenme ve bilme merakı, hedefe ulaşma gayreti, başarıma duygusu vb. içsel özelliklerin öğrenme üzerinde daha etkilidir. (Akbaba, 2006, s. 355).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazılarının (Ö2, Ö7, Ö9, Ö16 ve Ö19) görüşleri incelendiğinde onların davranışçı öğrenme kuramlarına göre hareket ettikleri, ödül olarak daha çok olumlu pekiştiricilerden faydalandıkları ceza olarak ise I. tip ceza kullandıkları söylenebilir. Eğitimde kullanılan ödül veya ceza, öğrenciyi dışarıdan güdüleyen uyarıcılar arasında yer alır (Akbaba, 2006, s. 345). “Kur’ân Öğretiminde Mükâfat ve Ceza” isimli bir araştırmada ödül yönteminin öğrenci başarısı üzerinde büyük oranda etkili olduğu ifade edilmiştir (Ay, 2000, s. 111). Başka bir araştırmada öğrencinin ceza almasının onun motivasyonuna zarar verdiğine dair bulgulara ulaşılmıştır (Özdemir ve Yılmaz, 2019, s. 794). Allah kelamı olan Kur’an-ı Kerim’in öğretilmesi esnasında öğrenciye verilecek bir ceza, onun Kur’an-ı Kerim’e bakışını, Kur’an-ı Kerim öğrenmeye yönelik motivasyonunu, dini konulara bakışını, dünya hayatını hatta ahiret hayatını bile olumsuz etkileyebilir (Önder, 2022, s. 142).

ii. Velilerle İletişim Hâlinde Olmak

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler Kur’an-ı Kerim dersine karşı olumsuz tutum geliştiren öğrencilerin velileriyle sürekli iletişim hâlinde olarak yaşanan sorunları ortadan kaldırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Buna ilişkin bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö8: Bazen velilerle iletişime geçip iş birliği yapıyoruz.

Ö16: Genellikle aile desteğini sağlayarak çocuklar çalışmaya yönlendiriyor.

Ö17: İlk olarak öğrencinin ilgisiz olduğunu veliye bildirmek sebebinin öğrenip birlikte hareket ederek çözüm bulmaya çalışmak gerekir. İlk adım olarak veli ile görüşme yapmak.

Yukarıdaki görüşlere bakıldığında üç öğretmen (Ö16, Ö17 ve Ö18) öğrencilerin Kur’an-ı Kerim dersine yönelik olumsuz tutumlarını ortadan kaldırmak için velilerle görüşmeler yapılması gerektiğini

dile getirmiştir. Öğretim sürecinin paydaşlarından biri de ailelerdir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk millî eğitiminin temel ilkelerinden birisi okul-aile iş birliğidir. Ailelerle iletişim içerisinde olduğunda öğretimin niteliğinin arttığı bir gerçektir. Aileler öğretim sürecine sağlıklı bir şekilde dâhil olduklarında öğrencilerin okula ve derslere yönelik tutumlarıyla ilgili olumlu sonuçlar elde edilebilir. Aksi hâlde ise öğrencilerde olumsuz tutumlar gelişebilir. Nitekim Kur'an- Kerim dersleriyle ilgili bir araştırmada katılımcıların büyük bir bölümü velilerin derslere karşı ilgisiz olduğunu ve öğrencileri derse ilgi göstermeleri konusunda teşvik etmediklerini dile getirmişlerdir (Aşlamacı ve Gök, 2019, s. 367). Başkonak'ın (2022, s. 210) yaptığı bir araştırmada da ailelerin ilgisiz oluşunun hafızlık sürecini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Benzer sonuçların Kur'an-ı Kerim dersine yönelik tutumlar için de geçerli olacağı söylenebilir.

iii. Derste Farklı Yöntem ve Teknikler Kullanmak

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları Kur'an-ı Kerim dersine karşı olumsuz tutum geliştiren öğrencilerle ilgili derste farklı yöntem ve teknikler kullanarak yaşanan sorunları ortadan kaldırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlere ilişkin görüşler şöyledir:

Ö13: Dersi farklı yöntemlerle işlemeye çalışıyorum.

Ö14: Koro çalışması, okumaya sen devam et etkinliği, bir ayet etkinliği gibi sınıfın tamamının katıldığı etkinlikler yaptırıyorum.

Ö7: Video izlemeyi seviyorlar. Bu yüzden sıklıkla akıllı tahtayı ve Kur'an-ı Kerim öğretim uygulamalarını kullanıyorum.

Ö9: Hatim programı, Ezber yarışmaları, Yüziine yarışmaları yaptırıyorum.

Kur'an-ı Kerim öğretiminde geçmişten günümüze kullanılan birçok yöntem bulunmaktadır. Kur'an-ı Kerim öğretiminde farklı yöntem ve teknikleri amacına uygun şekilde kullanmak öğrencilerin derse yönelik duygu, düşünce ve davranışlarında olumlu değişikliklere yol açabilir. Bunların yanlış kullanımı ise istenen davranışları sağlamadığı gibi, öğrencilerde derse yönelik olumsuz tutumların gelişmesine de neden olabilir. Kur'an kursu öğreticileriyle yapılan bir araştırmada eski yöntemlerin öğrencinin ilgisini çekmediği, farklı ve yeni öğretim yöntemlerine ihtiyaç

duyulduğuna dair bulgulara ulaşılmıştır (Demirezen ve Korkmaz, 2018, s. 51). Başkonak'ın (2022, s. 209) yaptığı bir araştırmada ise farklı öğretim yöntemlerini kullanmanın öğrencilerin daha kolay ve kalıcı ezber yapabilmelerine imkan sağladığı ifade edilmiştir.

iv. Öğrenciyle Bireysel Görüşmeler Yapmak

Araştırmaya katılan iki öğretmen Kur'an-ı Kerim dersine karşı olumsuz tutum geliştiren öğrencilerle bireysel görüşmeler yaparak yaşanan sorunları ortadan kaldırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlere ilişkin görüşlere aşağıda yer almaktadır:

Ö18: Çoğu zaman birebir ilgilenerek çözmeye çalışıyoruz.

Ö17: Öğrenci ile mutlaka durumu konuşmak gerekir. Öğrencinin kendini ifade etmesini sağlamak sorunu çözmek için çok önemlidir.

Bireysel görüşme, kişiyi zorlayan her türlü sorunun danışan ile birlikte çözümlenmesi süreci olarak tanımlanır. Öğretmenler bireysel görüşmeler yoluyla öğrencinin kişisel, sosyal ve akademik olarak içinde bulunduğu zor koşullarla baş etme becerileri geliştirmesine yardımcı olabilirler. Adıgüzel'e (2003, s. 208) göre Kur'an-ı Kerim dersini yürüten öğretmenlerin sınıfta veya teneffüslerde, öğrencilerle birebir iletişim kurması, onların sorunlarıyla yakinen ilgilenmesi öğrencilerin başarılarını artırır. Bir araştırmada Kur'an-ı Kerim dersinde ortaya çıkan öğrenci kaynaklı olumsuz davranışları gidermek için öğrencilerle konuşup onlara nasihatle bulunulması gerektiği ifade edilmiştir (Karateke, 2015, s. 160). Buna göre öğretmenlerin, öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik olumsuz tutumlarının tespiti ve ortadan kaldırılması adına onlarla birebir ilgilenip görüşmeler yapmasının faydalı olacağı söylenebilir.

v. Dersi ve Ders Öğretmeni Sevdirmek

Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri Kur'an-ı Kerim dersine karşı olumsuz tutum geliştiren öğrencilere dersi ve ders öğretmenini sevdirmeye çalışarak yaşanan sorunları ortadan kaldırmaya çalıştığını ifade etmiştir. Bu öğretmenin görüşü şöyledir:

Ö15: Öncelikle öğretmeni ve dersi sevdirmeye yoluna gidiyoruz.

Sevgi, insan yaşamında ve bireylerin gelişim ve eğitiminde kilit role sahip olan faktörlerden biridir. İyi bir öğretmen gerek kendini

ve gerekse dersini sevdirmelidir. Elbette bunun, derslerini etkili işlemek, zengin bir yaşantı çevresi hazırlamak, mesleğini sevmek vb. çok çeşitli boyutları vardır. Yine de bir öğretmenin, öğrencilerine karşı merhametli ve sevecen olması, onlardan gelecek bazı olumsuz davranışlara karşı da oldukça sabırlı, soğukkanlı ve hoşgörülü olması önemlidir (Adıgüzel, 2003, s. 203). Bütün bunlar öğrencide derse ve öğretmene yönelik olumlu tutumların gelişmesine katkı sağlayabilir. Öğretmenin öğrenciye karşı sergilediği tavırların, öğrencinin dersle ilgili yaşadığı olumsuz deneyimlerin onun derse karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olacağı aşikardır. Nitekim Hafızlık öğrencileri üzerine yapılan bir çalışmada onları motive eden faktörler arasında öğretmen faktörünün çok güçlü bir yere sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Osmanoğlu ve Göksun, 2019, s. 152).

2. Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim Dersine Yönelik Motivasyonları

Araştırmaya katılan öğretmenlere *“öğrencilerin Kur'an-ı Kerim derslerinde motivasyon sorunu yaşayıp yaşamadıkları, eğer yaşamaktalarsa bunların sebeplerinin ve sonuçlarının neler olduğu”* gibi sorular sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 4'ü öğrencilerin motivasyon düzeyinin olumlu olduğunu ve Kur'an-ı Kerim öğretiminde sorunlara yol açmadığını ifade etmişken, 16 öğretmen ise bu konuda çeşitli sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Onlar söz konusu sorunun nedenleri olarak, aile, akademik kaygılar, sosyal medya gibi çevresel faktörlere değinmişlerdir.

a. Kur'an-ı Kerim Dersine Yönelik Motivasyon Eksikliğinin Sebepleri

Bu bağlamda elde edilen bulgular aşağıda belli kategoriler altında yorumlanmıştır.

i. Öğrencinin Ailesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları öğrencilerdeki motivasyon düşüklüğünün ailelerinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bu konudaki bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

Ö20: Kimi öğrenciler Kur'an dersine karşı yeterli düzeyde motivasyona sahip değil. Bilemiyorum belki ailesinden kaynaklanıyordur.

Ö3: Ailesinden güdülenerek gelmeyen öğrenciler başarısız oluyorlar.

Ö5: Evet, önemli bir konu. Kur'an ve ibadetler aile içinde doğal yaşam şeklinde değilse ve çocuklar bu ortamda büyümeye başlamışsa motivasyonları düşük oluyor.

Ö8: Evet. Bazıları daha istekliyken bazıları baştan sıkılganlık gösteriyor. Özellikle anne babaların Kur'an başında vakit geçirmemeleri çocukların da sıkılmasının temelini oluşturuyor.

Ö11: Bazı velilerin öğrenciye Kur'an dersi hakkında gerekli desteği vermemesi öğrencinin motivasyonunu düşürüyor.

Ö12: İmam-hatibe aile baskısıyla gelenler var. O öğrencilerde Kur'an dersine karşı güdülenme düzeyi çok düşük.

Ö6: Tabii ki. Örneğin Kur'an okumayı bilmeyen velilerin öğrencilerinin motivasyonu düşük oluyor.

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde iki öğretmen (Ö3 ve Ö20) bazı ailelerin çocuklarını Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenme konusunda yeterince motive edemediklerini, bu durumun öğrencinin derse yönelik motivasyonunu düşürdüğünü dile getirmişlerdir. Ailelerin çocuklarını öğrenmeye güdülemesi çocukların motivasyonunu ve dolayısıyla akademik başarısını artıracaktır (Argon ve Kıyıcı, 2012, s. 89). Nitekim Osmanoglu ve Gökşun'un (2019, s. 153) başarılı hafız öğrenciler üzerine yaptıkları bir araştırmada öğrencileri motive eden kaynaklar arasında ailelerin de yer aldığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin ikisi (Ö5 ve Ö8) bazı ailelerin çocuklarına Kur'an okuma noktasında örnek olamadıklarını, bu durumun çocukların Kur'an-ı Kerim dersine yönelik motivasyonunu düşürdüğünü dile getirmişlerdir. Çocuklara okulda Kur'an eğitimi verilirken anne-babaların da evde uygulama yaparak çocuklarına örnek olmaları gerekir (Bayraktutan ve Yurt, 2016, s. 200-201). Çünkü anne-babalar tarafından evde okunan Kur'an, çocukların zihin ve duygu dünyalarına büyük ölçüde etki eder. Bu durum aynı zamanda öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik motivasyon düzeylerini olumlu yönde etkileyebilir.

Bir öğretmen ise (Ö11) bazı ailelerin öğrenciyi Kur'an-ı Kerim dersi hakkında yeterince desteklemediklerini, bu durumun öğrencinin motivasyonunu düşürdüğünü dile getirmiştir. Öğretim sürecine yeterince katılmayan ailelerin çocuklarında motivasyon eksikliği, derslere karşı isteksizlik, ilgisizlik, akademik yönden başarısızlık vb. sorunlar yaşanabilir. (Argon ve Kıyıcı, 2012, s. 87). Başka bir araştırmada eğitim seviyesi yüksek olan, okula ve çocuğuna

karşı ilgili ve bilinçli ailelerin öğrencilerinin motivasyon düzeyini artırdığına; eğitim seviyesi düşük, ilgisiz ve bilinçsiz ailelerin çocuklarının motivasyon düzeyini düşürdüğüne dair veriler elde edilmiştir (Yerlikaya vd., 2022, s. 252).

Öğretmenlerden bir diğeri ise (Ö12) bazı çocukların aile baskısıyla İHO'ya geldiklerini, bu durumun öğrencinin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik motivasyonunu olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Bir okula aile baskısıyla gönderilen öğrencilerin çeşitli sorunlar yaşaması muhtemeldir. Yapılan kimi araştırmalar da bunu göstermektedir. Örneğin, aile baskısıyla İmam-Hatip Lisesi'ne gönderilen bazı öğrencilerin bu okulları yeterince benimseyemedikleri ortaya çıkmıştır (Karateke, 2015, s. 158). Şu hâlde aile baskısıyla İHO'ya gönderilen öğrencilerin gerek Kur'an-ı Kerim dersine gerekse diğer derslere yönelik motivasyonlarının düşeceği ifade edilebilir.

Bir başka öğretmen ise (Ö6) bazı ailelerin Kur'an okumayı bilmediklerini, bu nedenle bu ailelerin çocuklarının Kur'an-ı Kerim dersine yönelik motivasyonlarının düşük olduğunu ifade etmiştir. Çocukların ilk eğitim yuvası olarak isimlendirilen aile kurumunda Kur'an okumayı bilen anne-babaların olması Kur'an-ı Kerim öğretim sürecini olumlu yönde etkileyecektir. Örneğin çocuğun Kur'an okurken zorlandığı yerlerde anne-babasının yardımcı olması onu daha da cesaretlendirecektir. Bununla birlikte ailede çocuğa yardım edecek, Kur'an okurken hatalarını düzelterek birisi yoksa Kur'an okumayı öğrenmek zor ve sıkıcı bir hal alacak bu durum çocuğun Kur'an dersine yönelik motivasyonunu düşürecektir (Durmuş ve Kahraman, 2016, s. 287).

ii. Akademik Kaygılar

Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik motivasyon düzeylerinin düşük olduğunu düşünen öğretmenlerden üçü bunun sebebinin akademik kaygılar nedeniyle diğer derslere daha çok önem verilmesi olduğunu düşünmektedir. Bu konudaki görüşler aşağıda yer almaktadır:

Ö14: Sınava odaklı sınıflar daha çok temel başarısını etkileyecek branş derslerine yöneliyorlar.

Ö16: Öğrencilerin akademik başarı noktasında çok güdülenmesi Kur'an-ı Kerim dersini bu noktada gereksiz görerek üzerinde fazla durmamalarına neden oluyor.

Ö18: Akademik başarıya odaklanan bazı öğrencilerde Kur'an-ı Kerim dersinin not olarak bir etkisinin olmayacağı düşüncesi oluşuyor. Dolayısıyla çalışmalarında sıkıntı oluyor.

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere bazı öğretmenler öğrencilerin akademik anlamda başarılı olabilmek için diğer derslere daha çok önem verdiklerini, bu durumun öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik motivasyonlarını düşürdüğünü ifade etmişlerdir. Ulutaş ve Çıkrıkçı'nın (2019, s. 76) yaptığı bir araştırmaya katılan öğretmenlere göre öğrenciler, merkezi sınav kapsamı dışında kalan derslere önem vermemekte, bu derslere ilgi duymamakta, bu derslerle ilişkin ödev ve sorumluluklarını yerine getirmemektedirler. Aşlamacı ve Gök'ün (2019, s. 367) yaptığı bir araştırmada ise katılımcılara göre, liseye giriş sınavı yaklaştıkça yedinci ve sekizinci sınıflarda aileler seçmeli din derslerini seçmemekte, çocuklarının iyi bir okul kazanabilmeleri için sayısal derslerin seçilmesini istemektedirler. Bu durum öğrencilerin Kur'an-ı Kerim gibi seçmeli din derslerini seçmek yerine başka derslere yönelmelerine, eğer bu dersi seçmişlerse bile, öğrenme süre ve gayretlerini önemli görülen derslere harcamalarına yol açmaktadır.

iii. Çevresel Faktörler

Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik motivasyon düzeylerinin düşük olduğunu düşünen öğretmenlerden ikisi (Ö4 ve Ö7) bunun sebebinin sosyal medya gibi bazı olumsuz çevresel uyarıcılardan kaynaklandığını ifade etmiştir. Bu öğretmenlere ait görüşler aşağıda yer almaktadır:

Ö7: Çevrelerinde motivasyonlarını düşüren uyarıcıları çok olduğu için Kur'an öğrenimi hiç de ilgi çekici gelmiyor.

Ö4: Özellikle 8. sınıfta okuyan kız öğrencilerim sosyal medyadan kaynaklı güncel tartışmalardan etkilenerek, Kur'an dersine karşı isteksiz olabiliyor.

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenler öğrencide Kur'an-ı Kerim dersine ilişkin motivasyon düşüklüğüne yol açan etkenler arasında sosyal medya gibi çevredeki birtakım olumsuz uyarıcıların etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bir öğretmen (Ö7) çevredeki bazı uyarıcıların öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik motivasyonlarını düşürdüğünü ifade etmiş ancak bu uyarıcıların neler olduğunu açıkça ifade etmemiştir. Öğrencinin çevresinde yer alan bazı değişkenler onun motivasyonunu

olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir. Nitekim bir araştırmada öğrencinin; ailesinin, arkadaşlarının, öğretmenlerinin, yaşadığı çevrenin onun motivasyonunu etkilediği tespit edilmiştir (Yerlikaya vd., 2022, s. 252-255). Benzer uyarıcıların öğrencinin Kur'an dersine yönelik motivasyonunu da etkileyeceği söylenebilir.

Yine bir öğretmen (Ö4) sosyal medyadaki bazı paylaşımların kız öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik motivasyonlarını düşürdüğünü ifade etmiştir. Günümüzde çeşitli medya organlarında bilinçli ya da bilinçsiz olarak din adına yapılan gerçek dışı ve yanlış yayınlar özellikle yeterli dini alt yapısı olmayan çocuklarda onarılması mümkün olmayan hasarlara yol açmaktadır (Güneş, 2018, s. 214). Nitekim bir araştırmada öğrencilerin sosyal medya kullanımının din öğretimini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir (Ot, 2021, s. 130). "Sosyal Medyanın Gençlerin Din Algısına Etkileri" isimli bir diğer araştırmada ise, katılımcıların Kur'an-ı Kerim'in günümüz insanına hitap etmediğine, değerlerin dinle ilgisinin olmadığına dair bazı yanlış algılara sahip oldukları ortaya çıkmıştır (Arıcan ve Arıcan, 2021, s. 1080).

b. Motivasyon Eksikliğinin Öğrenmeye ve Başarıya Etkisi

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları da öğrencilerin Kur'an dersine yönelik motivasyon düşüklüğünün yol açtığı sorunlara değinmişlerdir. Bu konuda dile getirilen bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö3: Ailesinden güdülenerek gelmeyen öğrenciler başarısız oluyorlar.

Ö10: Elbette sorun oluşturuyor. Kur'an-ı Kerim'in zor öğrenilen bir kitap olduğunu düşünen öğrenci derste başarısız oluyor.

Ö6: Tabii ki. Motivasyonu düşük olan öğrencinin öğrenmesi daha zor oluyor.

Ö7: İstek az olunca öğrenme de düşük oluyor.

Ö15: Evet. Kur'an öğrenmeye istekli olmayan öğrenciler diğer öğrencileri olumsuz etkiliyor.

Yukarıda yer alan öğretmen görüşleri incelendiğinde, iki öğretmenin (Ö3 ve Ö10), motivasyonu düşük olan öğrencilerin Kur'an dersinde başarısız olduklarını ifade ettiği, bir öğretmenin (Ö6), motivasyon düşüklüğü yaşayan öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'i öğrenmekte zorlandıklarını söylediği, başka bir öğretmenin (Ö7) motivasyon düşüklüğünün öğrencilerde öğrenmelerin

düşük düzeyde gerçekleşmesine yol açtığını belirttiği, diğer bir öğretmen ise motivasyon düzeyi düşük olan öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersinde diğer öğrencileri olumsuz etkilediğini ifade ettiği görülmüştür. Motivasyon eksikliği yaşayan öğrenciler derslerde dikkat, odaklanma ve aktif katılma gibi konularda sorunlar yaşamaya başlar. Bütün bunlar akademik başarıyı düşürür. Motivasyon eksikliği öğrencinin başarısız olma hissini daha da artırır Motivasyon düzeyi düşük olan öğrencilerin derslere karşı ilgisi azalır, bu durum sınıftaki diğer arkadaşlarını da olumsuz yönde etkiler (Gökçer ve Doğan, 2016, s. 101). Örneğin bir araştırmada derse yönelik ilgi düzeyi düşük olan öğrencilerin dersin verimini düşürdükleri, sınıfta diğer arkadaşlarını etkiledikleri tespit edilmiştir (Aşlamacı ve Gök, 2019, s. 360).

c. Derse Yönelik Motivasyon Eksikliğinin Çözümüne İlişkin Uygulamalar ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenlere *“öğrencilerin Kur'an-ı Kerim derslerinde yaşadıkları motivasyon sorunlarının çözümüne ilişkin gerçekleştirmekte oldukları uygulamalar veya çözüm önerileri olup olmadığı”* sorulmuştur. Bu kapsamda elde edilen veriler aşağıda belli başlıklar altında ele alınmıştır.

i. Ödül ve/veya Ceza Yoluna Başvurmak

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları öğrencilerin yaşadıkları motivasyon sorununu gidermek amacıyla ödül ve/veya ceza yoluna başvurduklarını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö12: Başarılı öğrencilere çeşitli hediyeler alacağımı söylerim. Başarılı olamayan öğrencilere düşük not vereceğimi belirtirim. Ödül ve ceza yöntemini kullanırım.

Ö13: Düşük not vereceğimi söylüyorum. Başarılı öğrencileri yemek ile ödüllendiriyorum.

Ö20: Dersini geçenlere yüksek notlar veriyorum, çikolata ile ödüllendiriyorum. Her derste (+,-) uygulaması yapıyorum. Gayretli olan öğrencilerin performans notlarına 100 vereceğimi söylüyorum.

Ö7: Hediye vererek biraz da olsa ilgi uyandırabiliyorum.

Ö16: Not ile ödüllendiriyorum. Örneğin üç sayfa okuyana bir artı veriyorum.

Ö19: Sözlüden düşük not veriyorum.

Öğrenciyi güdüleyen uyarıcılardan bir kısmı öğrencinin kendisinden kaynaklanırken bir kısmı da dış çevreden kaynaklanır. Çevresel uyarıcılardan biri de öğretmenlerin derste kullandıkları ödül veya cezalardır (Akbaba, 2006, s. 347). Çocuklar içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarına farklı tepkiler gösterebilirler. Bazı öğrenciler için içsel motivasyon kaynakları daha önemliyken bazı öğrenciler için dışsal motivasyon kaynakları daha önemli olabilir. Öğrenmenin başlangıcında dışsal motivasyon kaynakları çok etkiliyken ileriki aşamalarda içsel motivasyon kaynakları daha etkili olabilir. İçsel motivasyonu yüksek düzeyde olan öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde; merak etme, merak ettiğinin peşine düşme, keşfetme, başarma vb. duygu ve düşünceleri daha aktif hâldedir.

Yukarıdaki öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde onların genellikle öğrencilerin dışsal motivasyonunu harekete geçirecek etkinliklerde buldukları, içsel motivasyonu artıracak herhangi bir faaliyette bulunmadıkları söylenebilir. Dışsal motivasyon kaynakları arasında yer alan ödül veya cezalar kimi zaman öğrencinin içsel motivasyonunu düşürebilir. Nitekim Yaman ve Güven'in (2014, s. 1175) yaptığı bir araştırmada öğrenciye verilen ödüllerin motivasyonu artırdığı, cezaların ise öğrenci motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Özdemir ve Yılmaz'ın (2019, s. 794) yaptığı bir araştırmada ise öğrenciye verilen cezaların motivasyonu olumsuz yönde etkilediğine ilişkin verilere ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin derse yönelik motivasyon düzeylerini artırmak amacıyla onlara ceza verilmesi asla uygun değildir. Öğrenciye verilecek olan cezalar onun kişilik ve duygusal gelişiminde kalıcı hasarlara yol açabilir. Diğer taraftan, Osmanoğlu ve Göksun'un (2019, s. 192) yaptığı bir araştırmada da hafızlık sürecinde içsel motivasyon kaynaklarının öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla, Kur'an-ı Kerim dersinde motivasyon sorunu yaşayan öğrencileri motive etmek amacıyla içsel ve dışsal ödül mekanizmalarından yararlanılabilir.

ii. Öğrencileri Motive Edici Konuşmalar Yapmak

Görüşüne başvuru alan öğretmenlerden bazıları öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik motivasyon düzeyini artırmak amacıyla onlara Kur'an-ı Kerim okumanın ve öğrenmenin

öneminden bahsettiklerini, başarılı öğrencilerden ve kendi hayatlarından örnekler verdiklerini, öğrencileri motive edici konuşmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlere ait görüşler aşağıda yer almaktadır:

Ö4: *Ders dışında bireysel motivasyon konuşması yapıyorum.*

Ö8: *Yaşlılardan örnekler varsa bunları anlatıyorum. Kendi öğrenim hayatımdan bahsediyorum.*

Ö16: *Kur'an okumanın, öğrenmenin önemine sık sık vurgu yapıyorum.*

Ö18: *Kur'an-ı Kerim okumanın sadece not vermek için olmadığını bir Müslüman olarak hayat boyu Kur'an'ı okuyup anlamının zaruretini anlatmaya çalışıyoruz. İmam Hatip Okulu mezunu olarak topluma karşı bazı sorumlulukları ve görevleri olduğunu hissettirmeye çalışıyoruz.*

Ö20: *Kur'an-ı Kerim'i niçin öğrenmemiz gerektiği hakkında sene başında açıklamalar yapıyorum.*

Ö10: *Öğrencileri olumlu yönde güdülemek, Kur'an öğrenmenin çok kolay olduğunu çocuklara anlatmak gerekir.*

Öğrencinin güdülenmesine yardımcı olan dışsal motivasyon kaynaklarının en önemlilerinden bir de öğretmenlerdir (Akbaba, 2006, s. 347). Öğretmen; öğrencisinin ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olmalı, yeteneklerini keşfetmeli, onlara çeşitli sorumluluklar vermeli, derslerine ilişkin konularda çocuklara yardımcı olmalı, ayrıca dersin, öğrencinin yaşamına katacağı değerlerden bahsetmelidir. Osmanoğlu ve Gökşun'un (2019, s. 152-153) başarılı hafızlar üzerine yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin öğrenciyi motive eden dışsal faktörler arasında yer aldığı edilmiştir. Öğrenciye rehberlik yapan, iyi bir model olan, öğrenciyi derste aktif hale getiren, dersi öğrencinin hayatı ile ilişkilendiren öğretmenler, öğrencinin öğrenmeye ilişkin motivasyon düzeyini artırabilir. Nitekim Sürücü ve Ünal'ın (2018, s. 267) yaptığı bir araştırmada öğrencilerle bireysel olarak ilgilenen, sürekli iletişim halinde olan, başarısı düşük olan öğrencilerle özel olarak ilgilenen, bütün öğrencileri derste aktif hale getirmeye çalışan öğretmenlerin öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırdığı tespit edilmiştir. Kılıç'ın (2014, s. 101) yaptığı bir araştırmada ise katılımcılar Kur'an dersinde başarıya ulaşabilmek için Kur'an'ı doğru okumanın öneminin hadislerden de destek alınarak öğrencilere anlatılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Şu hâlde Kur'an-ı Kerim dersinde motivasyon sorunu yaşayan öğrencileri motive edici konuşmalar yapmanın faydalı olacağı söylenebilir.

iii. Derste Farklı Yöntem ve Teknikler Kullanmak

Görüşüne başvuru alan bazı öğretmenler ise öğrencilerdeki Kur'an-ı Kerim dersine yönelik motivasyon düzeyini artırmak amacıyla derste farklı yöntem ve tekniklere başvurduklarını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

Ö14: Farklı yöntemlerle ders işlemek lazım. Mesela bir tane sekizinci sınıfıma balon patlatma etkinliği yaptım. Her balonun içerisinde bir ayet vardı. Böylece eğlenceli bir şekilde konuyu öğrenmiş oldular.

Ö8: Arada Kur'an-ı Kerim dersi ile alakalı oyunlar araştırıp sınıfta oynatıyorum.

Ö15: Eğlenceli video ve ders araçları ile dersi ilgi çekici hale getirmeye çalışıyoruz.

Öğretmenlerin din öğretiminde kullanacağı yöntem ve teknikler oldukça çeşitlidir. (Akyürek, 2016, s. 13). Bunlar öğrencilerin o derse ilişkin öğrenmelerini ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebilir. Bu konuda Çakmak ve Ecer (2020, s. 703) seçmeli Kur'an-ı Kerim dersinde iş birliğine dayalı öğretim yöntem ve teknikleri kullanıldığında öğrencilerin derse yönelik motivasyon düzeylerinin artabileceğini ifade etmişlerdir. Bayraktar'a (2017, s. 82) göre özellikle kalabalık sınıflarda Kur'an-ı Kerim dersinde yapılacak olan çeşitli etkinlikler öğrencilerin motivasyonu açısından oldukça önemlidir. Buna göre öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik motivasyonlarını artırmak amacıyla derste farklı yöntem ve teknikler kullanmanın faydalı olacağı ifade edilebilir.

iv. Velilerle İletişime Geçmek

Görüşüne başvuru alan öğretmenlerden bazıları öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik motivasyon düzeyini artırmak amacıyla velilerle görüştiklerini ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö5: Yine aile ile iletişim yolundan başka bir çözüm olmadı. Aile ikna olunca çocuğunu da ikna ediyor.

Ö19: Sorunlu öğrencilerin aileleri ile görüşüyorum.

Veliler öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciyi olumlu veya olumsuz yönde etkileyen dışsal motivasyon kaynakları arasında yer alır. Konuyla ilgili bir araştırmada eğitim seviyesi yüksek, çocuklarına karşı ilgili ve bilinçli ailelerin öğrencinin motivasyon

düzeyini artırdığı; eğitim seviyesi düşük, öğrenciye karşı ilgisiz ve bilinçsiz ailelerde ise öğrencinin motivasyon düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir (Yerlikaya vd., 2022, s. 252). Osmanoğlu ve Gökşun'un (2019, s. 152-157) yaptığı bir araştırmada ise hafızlık öğrencilerini motive edici kaynaklar arasında çocukların ailelerinin de etkili olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle motivasyon sorunu yaşayan öğrencilerin aileleriyle görüşmeler yapmanın sürece olumlu katkılar sağlayacağı söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerine göre İmam-Hatip Ortaokulu öğrencilerinin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik tutum ve motivasyonlarını konu edinen ve mülakat ile veri toplanan bu araştırmada 20 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeninin görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda araştırmada öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik olumsuz tutumlarına, bunların nedenlerine, olumsuz tutumların yol açtığı sorunlara ve bu sorunların çözümüne dair öneriler konularında bulgular ortaya konmuştur. Aynı şekilde söz konusu öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik motivasyon durumlarına, motivasyon düşüklüğünün yol açtığı sorunlara ve bu sorunların çözümüne ilişkin çözüm önerilerine dair bulgular ele alınmıştır. Araştırmayla ulaşılan bazı sonuçlar şöyledir:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrencilerinin Kur'an-ı Kerim dersine ilişkin tutum ve motivasyon sorunları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise öğrencilerinin motivasyon düzeyinin olumlu olduğunu ve Kur'an-ı Kerim öğretiminde sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Motivasyon konusunda sorun yaşadığını ifade eden öğretmenler öğrencilerinin Kur'an-ı Kerim dersine karşı ilgisiz ve isteksiz olduklarını, Kur'an-ı Kerim'i öğrenmenin zor olduğuna inandıklarını söylemişlerdir. Söz konusu öğretmenler öğrencilerin derse karşı olumsuz tutum geliştirmelerinde LGS kaygısı, ders hocalarının öğrenciyi zorlaması, düşük not verilmesi, öğrencinin uzun süre çalışmasına rağmen Kur'an okumayı öğrenememesi, öğrencilerin dinî tutumunun zayıf olması, sosyal medya etkisi, ailevi sorunlar, aile zoruyla İHO'ya gönderilme gibi faktörlerin etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Söz konusu öğretmenler Kur'an-ı Kerim dersine yönelik olumsuz tutum geliştiren öğrencilerin Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmede zorlandıklarını, Kur'an-ı Kerim'e çalışmak ve okumak istemediklerini, grup çalışmalarında diğer öğrencileri olumsuz etkilediklerini ifade etmişler, sonuçta bu öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersinde başarısız olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler öğrencilerin sahip oldukları bu olumsuz tutumları ödül veya ceza yoluna başvurarak, velilerle iletişime geçerek, derste farklı yöntem ve teknikler kullanarak, öğrencilerle bireysel görüşmeler yaparak, öğretmeni ve dersi sevdirecek çalışmalar yaparak ortadan kaldırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Yine araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (16 öğretmen) öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik motivasyon düzeylerinin düşük olduğundan yakınmışlar, motivasyon düşüklüğünün Kur'an-ı Kerim öğretimi açısından sorun oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Dört öğretmen ise öğrencilerin motivasyon düzeyinin olumlu olduğunu ve Kur'an-ı Kerim öğretiminde sorun yaşamadığını ifade etmiştir.

Sorun yaşayan öğretmenler; öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik motivasyon düzeyinin düşük oluşunda, öğrencinin ailesinin, akademik başarı elde etmek için diğer derslere önem verilmesinin, sosyal medyanın etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Aynı şekilde onlar motivasyon düzeyi düşük olan öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'i öğrenmede zorlandıklarını, öğrenmelerin istenilen düzeyde gerçekleşmediğini, sonuçta bu öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersinde başarısız olduklarını ifade etmişlerdir. Diğer taraftan onlar motivasyon düzeyi düşük olan öğrencilerin diğer öğrencileri de olumsuz etkileyebildiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin motivasyon sorunu yaşadığını ifade eden öğretmenler; ödül veya ceza yoluna başvurarak, öğrencileri motive edici konuşmalar yaparak, derste farklı yöntem ve teknikler kullanarak, velilerle iletişime geçerek yaşanan bu sorunların çözülebileceğini ifade etmişlerdir.

Bütün bu sonuçlar ışığında şu ifade edilmelidir ki, bu araştırma belirli bir örneklemden alınan öğretmen görüşleriyle sınırlıdır.

Dolayısıyla sözü edilen konuda yaşanmakta olan sorunlara dair belli bir fikir vermekle birlikte, bir takım sınırlıkları da bünyesinde barındırmaktadır. Bu bağlamda, İmam Hatip Ortaokullarında Kur'an-ı Kerim derslerinde yaşanmakta olan bu tür sorunların altında yatan başka nedenlerin olup olmadığı, başka araştırmalara da konu edilebilir. Örneğin bu sorunlarda öğretmenlerin etkisi ve rolü nedir? Öğretmen yeterliklerinin, öğretim sürecindeki rolünün Kur'an-ı kerim dersine yönelik tutum ve motivasyonlara nasıl bir etkisi vardır? Yine bu konu ayrıca öğrencilerle görüşülerek de detaylı olarak sorgulanabilir. Bu bağlamda öğrencilerin bu derse ilişkin olarak ne hissettikleri, dersin muhtevası, yöntemi vb. hakkında ne düşündükleri, kolay-zor olarak neleri gördükleri vb. sorgulanabilir.



KAYNAKÇA

- Adıgüzel, M. (2003). Kur'ân öğretim metotları ve öğreticilik vasıfları. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 0(19), 190-214.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akyürek, S. (2016). *Din öğretimi: model, strateji, yöntem ve teknikler*. Nobel Yayınları.
- Arıcan, S. & Arıcı, H. (2021). Sosyal medyanın gençlerin din algısına etkileri. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 1062-1106. <https://doi.org/10.17859/pauifd.1020477>
- Argon, T. & Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80-95.
- Aşlamacı, İ. & Eker, E. (2016). İmam-hatip lisesi öğrencilerinin okul aidiyet ve dinî tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(32), 7-38.
- Aşlamacı, İ. & Gök, Ö. F. (2019). Öğretmenlerine göre ortaokul din, ahlak ve değerler alanı seçmeli derslerinde karşılaşılan sorunlar: nitel bir araştırma. *Dergiabant*, 7(14), 354-385.

<https://doi.org/10.33931/abuifd.633277>

- Ata, M. M. (2013). Kur'an öğretim yöntem ve teknikleri problem ve çözüm yolları. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30, 167-189.
- Ay, M. E. (2000). Kur'ân öğretiminde mükâfat ve ceza. İçinde C. Baltacı & Z. Kazıcı (Ed.), *Kur'ân Kurslarında Eğitim Öğretim ve Verimlilik* (ss. 107-121). Ensar Neşriyat.
- Bahçekapılı, M. (2013). *Yeni eğitim sisteminde seçmeli din dersleri imkânlar, fırsatlar, aktörler, sorunlar ve çözüm önerileri*. İlke Yayınları.
- Başkonak M. (2022). Kur'an kursu öğreticilerine göre uzaktan hafızlık eğitimi. *Marife*, 22(1), 193-223. <https://doi.org/10.33420/marife.1103786>
- Batar, Y. (2019). İmam hatip lisesinde çalışan rehber öğretmenlerin öğrencilerin beklenti ve sorunlarına ilişkin tespitleri. *Mesned İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 381-423.
- Bayraktar, A. (2017). Yeni Kur'an okuma öğretim yöntemi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 54-101.
- Bayraktutan, O. & Yurt, M. E. (2016). Kur'ân eğitimi ve öğretiminde ailenin rolü üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Aile İçer Eğitim Çalıştayı*, 195-210.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitabevi.
- Çakmak, A. & Ecer, M. (2020). Seçmeli Kur'an-ı Kerim dersine yönelik motivasyon ölçeğinin (SKKMÖ) geliştirilmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 679-707. <https://doi.org/10.14395/hititilahiyat.737811>
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Demir, R. (2010). *Yaz kuran kurslarında kuran öğretimi* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Demirezen, V. & Korkmaz, M. (2018). Kur'an kursu öğreticilerinin yöntem anlayışları. *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi*

İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2, 29-58.

- Durmuş, M. E. & Kahraman, M. A. (2016). İmam hatip lisesi birinci sınıf öğrencilerinin Kur'an dersine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *In ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies)*, 1, 275-294.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi Yayınları.
- Gökkyer, N. & Doğan, B. (2016). İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 93-105. <https://doi.org/10.18069/fusbed.82121>
- Güneş, A. (2018). Medyanın olumsuz din algısına etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(1), 203-216. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.387896>
- Kantar, H. (2008). *İmam hatip liselerinde Kur'an öğretimi üzerine bir değerlendirme (sivas örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Karateke, T. (2015). İmam-hatip lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin kur'an-ı kerim derslerinde karşılaştıkları istenmedik öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 111-138.
- Kaya, M. (1998). *Din eğitiminde iletişim ve dini tutum*. Etüt Yayınları.
- Kaya, M. (2003). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin DKAB dersine karşı tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(13), 43-78.
- Kılıç, M. (2014). İmam-hatip ortaokul ve liselerinde Kur'an eğitimi üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 47, 69-106. <https://doi.org/10.15370/muifd.58509>
- Korkmaz, M. (2011). Öğretici görüşlerine göre yaz Kur'an kurslarının sorunları. *Bilimname*, 21, 129-158.
- Kula, T. (2013). Diyarbakır'da bulunan imam hatip liselerinde okumakta olan öğrencilerin hedef yönelimleri nelerdir?. "100. Yılında İmam Hatip Liseleri" Uluslararası Sempozyumu,

601-616. Dem Yayınları.

Osmanoğlu, C. & Göksun A. N. (2019). Hafızlık eğitiminde başarı ve motivasyon. İçinde C. Osmanoğlu & Ö. Özbek (Ed.), *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar* (ss. 117-202). Kimlik Yayınları.

Ot, F. (2021). İmam hatip okullarında öğrenim gören öğrencilerin sosyal medya kullanma alışkanlıkları (edirne örneği) [Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.

Önder, H. İ. (2022). Kur'ân-ı Kerim Eğitim ve Öğretiminde Mükâfat ve Ceza. *İlahiyat Akademi*, 15, 121-146. <https://doi.org/10.52886/ilak.119019>

Özdaş, F. (2019). Merkezi yerleştirme sınav sistemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 10(2), 688-707. <https://doi.org/10.19059/mukaddime.509244>

Özdemir, M. A. & Yılmaz A. (2019). Eğitimde kullanılan ödül ceza uygulamalarının, öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin duyuşsal alanları açısından değerlendirilmesi. *Türkçe Çalışmaları - Eğitim Bilimleri*, 14(3), 773-799. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.22754>

Resmi Gazete. (2012). İlköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm> (Erişim Tarihi: 17.12.2022)

Sürücü, A. & Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 253-295. <https://doi.org/10.26466/opus.404122>

Tay, B. & Tay, B. (2006). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 73-84.

Turan, Y. & İyibilgin, O. (2018). Üniversite öğrencilerinin dindarlık düzeyleri ve Kur'an'a yönelik tutumları üzerine amprik bir araştırma (ordu üniversitesi örnekleme). *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 409-420.

Turgut, M. (2019). *Ortaokullarda din, ahlak ve değerler alanındaki*

seçmeli derslerin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri bağlamında incelenmesi (Antalya ili örneği) [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Erbakan Üniversitesi.

- Ulusoy, A. (2006). Güdülenme. İçinde A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme* (ss. 307- 324). Anı Yayınları.
- Ulutaş, S. & Çıkrıkçı, N. (2019). TEOG sistemi ortak sınavlar kapsamı dışındaki derslerin öğretmenlerinin teog sisteminin etkilerine ilişkin görüşleri. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 10(1), 68-79. <https://doi.org/10.21031/epod.342086>
- Uyanık, G. (2017). İlkokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim*, 10(1), 86-93.
- Uysal, S. (2013). *Meslek lisesi öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçları ile eğitsel sosyal medya kullanımlarının değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Yaman, E. & Güven, N. (2014). Öğrencilerin motivasyon düzeyine etki eden önemli bir kavram: Ödül ve ceza. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1163-1177. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v11i1.2782>
- Yerlikaya, E., Aygün, C., Nemutlu, B., Öcal, Ç. G. & Akin, M. (2022). Motivasyon ve öğrenci motivasyonunu etkileyen faktörler. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 14(56), 248-257. <https://doi.org/10.15189/1308-8041>
- Yüksel, Y. (2016). İmam hatip liselerinde Kur'an eğitimi üzerine bir araştırma (tekirdağ örneği). *Namık Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(1), 9-29.



RUMİNATİF DÜŞÜNCE VE DİNDARLIK İLİŞKİSİ: ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ ÖRNEKLEMİ

Mustafa ULU¹ & Barış YOZGAT²

Giriş

Tekrarlayıcı, müdahaleci ve kontrol edilemeyen bir düşünce olan ruminasyon (Brinker & Dozois, 2009, 14), çevresel şartların yokluğunda dahi ortaya çıkabilen ve sabit bir konu etrafında dönen düşünce biçimi şeklinde tanımlanmaktadır. Ruminatif düşünce, hedefe ve amaca yönelik herhangi bir şeyin yapılamayacak olduğu durumlarda, etkili olabilecek araçsal davranışların birey için iyi bir şans olarak kullanılabilirken bu fırsatın kaçırılmasıyla gerçekleşmektedir (Martin & Tesser, 1996, 7). Ruminasyon içerik değil, bir düşünme süreci ve tarzıdır. Bu süreçte belirleyici olan

¹ Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, mustafaulu@erciyes.edu.tr

² Öğr., Milli Eğitim Bakanlığı, yozgatb@yahoo.com

endişe ve depresif düşünce, zamansal yönelimlerinden kaynaklı olarak farklı tekrarlı düşüncelere sebep olabilmektedirler. Depresif hal geçmişe yönelik olumsuz düşünceler içerirken, endişe geleceğe yönelik bir olumsuzluğu barındırmaktadır. Depresifliğin ve endişenin zaman yönelimleri farklı da olsa yaşanan müdahale edici süreç, ruminasyonu meydana getirmektedir (2009, s. 4). Birçok farklı kaynak tarafından beslenen ruminatif düşünce, obsesif-kompulsif bozukluğun bir alt kategorisidir ve bireyin aynı sorun etrafında sürekli olarak olumsuz düşünceler üretmesi üzerine kuruludur. Sıkıntı ve endişenin ortaya çıkaracağı stres, kaygı ve kontrol edilemeyen olumsuz düşünceler, bireyin sorun çözme motivasyonunu azaltacağı gibi sürekli duygudurum değişiklikleri yaşamasına sebep olacaktır.

Endişe, kaygı, stres ve yalnızlık gibi günlük hayatın barındırdığı duygulara ek olarak sosyo-kültürel ortam, dine yönelik sosyal ve psikolojik algılar, bireyin kutsal ile ilişkisi, suçluluk, günahkarlık ve vesvese gibi inanç merkezli bazı durumlar tekrarlı ve kontrol edilemeyen düşüncelere sebebiyet verebilmektedir. İnanç sahibi bir bireyin her düşüncesi, ortaya koyduğu her davranış ve yerine getirdiği her ibadet, yaratıcısına duyduğu bağlılığın önemli bir göstergesidir. Bu bağlılığın ortaya çıkmasında zorunlu bazı durumlar bulunmaktadır. İnsanın dünya hayatında yaşadığı problemler, aciz kaldığı anlar, hayattaki anlam arayışı, psikolojik olarak rahatlama isteği ve manevi boşluklar bu zorunluluklardan bazılarıdır. Aynı zamanda dini inancın getirdiği kural ve yükümlülükler uyma, günahlardan kaçınma, yaratıcının rızasını kazanma psikolojik açıdan birey için önemli ve üstün bir yükümlülüktür. Birey açısından yaratıcısına ve inancına karşı geliştirdiği bu yeni durumlar karşı tepkileri meydana getirebilir. Bu tepkilerin oluşmasında işlenen günahlar, dinin emir ve yasaklarına uyulmaması, yerine getirilmeyen ibadetler, inancın gereği gibi yaşanmaması gibi geçmişe yönelik olumsuzluklar depresif bir hali ortaya çıkacaktır. Geleceğe dönük bir diğer tepki hali ise dini inancın emirlerine göre bir yaşam tasarımı, yaratıcının rızasını elde etme isteği, ölümden sonraki hayata hazırlanma gibi durumların bireyde oluşturacağı endişedir. Ortaya çıkan bu tepkiler inanca ve yaratıcıya karşı olan mükemmeliyetçilik isteğiyle birleştiğinde, bireyde yeni bir hassasiyetin oluşmasına ve bunun sonucunda da ruminasyonun meydana gelmesine sebep

olacaktır.

İnsan hayatının en kritik ve önemli aşamalarından birisi olan gençlik dönemi, karakterin inşa edildiği, kimlik arayışının yaşandığı, hayatın anlamlandırılmaya çalışıldığı, toplum dayatmalarının ve rollerinin en fazla hissedildiği zaman dilimidir. Sosyal ve ruhsal açıdan etkilenmenin yoğun şekilde yaşandığı bu dönemde dinin anlaşılması, yaşanması, doğru biçimde hissedilmesi ve içselleştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Koşullara, zamana, ortama göre değişiklik göstererek şekillenen dindarlık ya da dinden uzaklaşma, davranışsal yönden olduğu kadar psikolojik yönden de bireyi derinden etkilemektedir. Hazrı ertelemenin zor olduğu, narsisizmin sık yaşandığı günümüz toplumunda yetişen gençlerde endişe, stres, kaygı ve depresyon gibi sorunların varlığı her geçen gün artış göstermektedir. Bu çerçevede gençlik döneminin en iyi yansıtıcı noktası olan üniversite ortamında öğrenim gören gençlerin ruminatif düşünce biçimleri ve bunun dindarlıkla olan ilişkisi araştırılması gereken önemli bir problem olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda ruminasyon ile dindarlık arasında nasıl bir ilişki olduğu, dindarlığın çeşitli boyutlarının ruminatif düşüncenin yönünü ve anlamlılığını ne derece açıkladığı aşağıdaki araştırma soruları temelinde incelenecektir:

- Üniversite öğrencilerinin ruminatif düşünme düzeyleri nedir?
- Üniversite öğrencilerinin ruminasyon düzeyleri cinsiyet, yaş, sınıf ve fakülte değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin dindarlık düzeyleri cinsiyet, yaş, sınıf ve fakülte değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin ruminatif düşünce biçimleri ile dindarlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Çalışma ilk olarak ruminatif düşünce, dindarlık ve ruminatif düşünce ile dindarlık arasındaki ilişkinin ele alındığı kavramsal çerçeve ile başlayıp, alan araştırmasından elde edilen verilerin ortaya konduğu bulgular bölümüyle devam edip, sonuçların

literatür temelli olarak tartışıldığı tartışma ve sonuç bölümüyle neticelendirilecektir.

A. Kavramsal Çerçeve

1. Ruminatif Düşünce

İnsanların duygudurumları, içsel ve dışsal birçok faktörün etkisi altındadır. Bu faktörler bireyi olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Olumsuz etkiler, birey üzerinde kısa süreli ya da kalıcı bazı duygudurum değişiklikleri meydana getirebilmekte ve önemli bazı psikolojik rahatsızlıkların oluşmasıyla sonuçlanabilmektedir. Bu rahatsızlıklar arasında yer alan obsesif-kompulsif bozukluk, bireyin istemsiz olarak belirli bir düşünceye saplanıp kalmasını ve bu düşüncenin etkisiyle bazı davranışları meydana getirmesini ifade etmektedir. Bu bakımdan ruminatif düşünce, obsesif-kompulsif bozukluk içerisinde değerlendirilmektedir. Etimolojik köken bakımından Latince Rumen yani boğaz ve ilk mide anlamlarına gelen ruminasyon, XVI. Yüzyıl'da bir kişinin "aklını başına getirmek, meditasyon yapmak, tekrar tekrar düşünmek" ve "geviş getirmek" gibi farklı anlamlarda kullanılmıştır (Barnhart & Steinmetz, 1988, s. 944). Bu kavramı literatürde ilk kez fobik-ruminatif haller olarak isimlendiren ve obsesif-kompulsif bozukluktan ayrı bir tanı kategorisi olduğuna işaret eden Ingram kullanmıştır (Ingram, 1961, s. 385). Ruminatif düşüncenin ön plana çıkan özelliği, tekrarlı olması ve bu tekrarlar gelen düşüncelerin olumsuzluğudur. Bu olumsuzluk üzerinden yapılan tanımlarda ruminasyon kavramının, tek bir fikir ya da konu hakkında sürekli meşguliyet durumu olduğu vurgulanmaktadır (Sandock vd., 2015, s. 1416). Ruminasyon, istenmeden yapılan ve bireyin dilediği anda ortadan kaldıramayacağı düşüncelerden oluşmaktadır. Uzun bir süre boyunca bu düşüncelerle zihnini meşgul eden birey, çeşitli girişimlere rağmen bu düşüncelerden kurtulamamaktadır. Ruminasyon aynı zamanda mutsuzluk, depresyon, problem çözme gibi bir dizi bilişsel, duygusal ve davranışsal fenomenle de ilişkilidir. Diğer önemli bir özelliği ise tutarsızlık durumu çözülmeye kadar ruminasyonun kalıcı bir biçimde devam etmesidir (Martin & Tesser, 1996).

Olumlu ya da olumsuz durumlar, geçmiş, bugün ve gelecek hakkındaki düşünceler, yarım bırakılmış ya da tamamlanmış birtakım olayların tekrarlı bir biçimde zihinde canlandırılması, psikolojik sorunları bulunan bireylerin sık yaşadığı durumlardandır. Bireyin sorunu her seferinde yeniden ele alması ve çözümü bulamaması belli bir kısır döngüyü meydana getirdiği için zihinsel ve psikolojik olarak zorlanma, yıpranma kaçınılmaz hale gelmektedir. Ruminatif düşünce eğilimi olan bireyler, sürekli kendi problemlerine ve bu problemlerin ortaya çıkardığı olumsuz duygulara odaklanmakta, çözüm yolu üretse dahi bunu hayata geçirmede umutsuzluk yaşamaktadırlar. İstemsiz olarak düşünmeye devam eden kişinin bir sonraki adımda anksiyete ya da obsesif kompulsif-bozukluk yaşaması doğal hale gelmektedir. Farklı biçimlerde yaşanan ruminasyon kendi içerisindeki düşünme biçimlerinden hareketle çeşitli teoriler halinde değerlendirilmiştir. Aşağıda bu teorilerden dindarlık eksenli ele alınabilecek olanlar kısaca açıklanmaktadır:

a. Tepki Biçimleri Ruminasyon Teorisi

Nolen-Hoeksema tarafından ortaya konan ve kişinin olumsuz durumlara karşı verdiği yanıtları ele alan *Tepki Biçimleri Teorisi*, yaşanan olumsuz durumun ana eğiliminin önemine vurgu yaparak depresyonun sebep ve sonuçlarına odaklanmaktadır (Hoeksema, 1991, s. 577). Teoride vurgulanan temel özellik, bireyin yaşadığı olumsuz durumların hangi tür tepkiler ortaya çıkaracağı, bunların sebepleri ve sonuçlarıdır. Bu teoriye göre anksiyete ve depresif semptomları olan bireyler, ruminasyonla birlikte problemlerini karakteristik bir özellik haline getirmekte (Hoeksema, 2000, s. 509) ve bu ise sorunun çözümünü geciktirebilmektedir.

b. Stres Tepkisi Ruminasyon Teorisi

Ruminasyonun sebebini yaşanan stresli bir olaya bağlayan Alloy ve arkadaşları, stres sonrası ortaya çıkan olumsuz düşüncelerin yarattığı bir kısır döngüyü ele alarak bu teoriyi şekillendirmişlerdir (2000, s. 405). Bu teoride vurgulanan temel etmen, yaşanan stresin ortaya çıkması muhtemel olan ruminatif bir düşünme için zemin hazırlamasıdır. Sıkıntı ve sorunlarla başlayarak gelişen bu döngü, kendi içerisinde yeni bir stres dalgası meydana getirecek ve oluşan

ruminasyon devamında obsesif halin de ortaya çıkmasına neden olacaktır.

c. Üzüntü Ruminasyon Teorisi

Kişinin mevcut sıkıntısını ve üzüntüsünü çevreleyen koşullarla ilgili tekrarlayan olumsuz düşüncelerden oluşan *Üzüntü Ruminasyon Teorisi*, öncelikle olumsuz etkinin öncülleri ve doğası ile ilgilenmektedir (Conway vd., 2000, s. 404). Üzüntü üzerine yapılan negatif içerikli düşünceler bireyi çözüme ulaştırmadığı gibi sorunun daha da derinleşmesine sebebiyet verebilmektedir. Birey doğası gereği yaşadığı üzüntü hakkında yeterince uzun düşünürse, onun daha derin bir anlamı olduğuna inanır ve bu anlamı bulmak, bireyin daha iyi hissedeceğine olan inancını artırır. Ortaya çıkan inancın bir kısır döngü oluşturarak sonuçsuz kalması ise ruminasyonu meydana getirecektir.

d. Olay Sonrası Ruminasyon Teorisi

Bu teori, bireyin sosyal hayatında yaşadığı herhangi bir olay sonrasında ortaya çıkan ruminasyonu ele almaktadır. Teoriye göre sosyal açıdan kaygılı olan bireyler, yaşadıkları olayları yoğun bir şekilde düşünme eğilimindedirler. Olay sonrası uzun düşünme sıklığı, açık uçlu belleğin olumsuz olayları güncel tutması ile ruminasyon oluşumuna neden olmaktadır (Mellings & Alden, 2000, s. 255). Yaşanan olay sonrası birey, olayla alakalı keşke içeren cümlelere ve olay anında yaşanmış tatsız durumlara odaklanmaktadır. Bu durum, yüksek kaygı eşiğine sahip olan bireylerde kaygıyı daha da artırıcı olumsuz anıların hatırlanmasıyla sonuçlanmaktadır. Yaşanan olayların ardından çözülemeyen tekrarlı sorunlar bu teoride yer verilen olay sonrası ruminasyonu meydana getirmektedir.

2. Dindarlık

Din psikolojisinin en temel konularından olan dindarlık, farklı bağlamlarda birçok çalışma içerisinde kullanılan önemli bir olgudur. Alanın kurucusu olarak kabul edilen James tarafından da ele alınan ve duygu faktörü altında tek boyutlu olarak değerlendirilen olgu, sonraları Allport tarafından iki kutuplu olarak ele alınmış, *iç yönelimli* ve *dış yönelimli* kavramları ile ifade edilmiştir. Ancak her iki yaklaşımın da dindarlığı açıklamakta yetersiz kalması

sebebiyle Glock ve Stark tarafından beş boyutlu olarak olgu yeniden yapılandırılmıştır. Literatürde yaygın bir kullanıma sahip olan bu modelde *dindarlık, inanç, ibadet ve dini ritüellere katılım, duygu, bilgi ve etki* boyutları altında değerlendirilmektedir. Ancak güncel eğilim, dindarlığın daha farklı özelliklerinin de olduğu yönündedir ve sürekli olarak dindarlığın yapısı, özellikleri ve ölçülmesi konusunda ilerleme kaydedilmektedir. Son olarak Fetzer Enstitüsü (1999) tarafından sağlık alanında kullanılmak üzere geliştirilen dindarlık ölçeğinde toplamda 12 faktör altında olgu yeniden kategorize edilmiştir. Bu faktörler ise *günlük manevî tecrübeler, anlam, değerler, inançlar, başıslayıcılık, özel dinî uygulamalar, dinî/manevî başa çıkma, dinî destek, dinî/manevî geçmiş, bağlılık, organizasyonel dindarlık ve dinî tercih* olarak isimlendirilmiştir.

Din psikolojisi literatürünün işaret ettiği gibi dindarlığın çok boyutlu olması, olgunun tanımlanmasını zorlaştırmaktadır. Bu sebeple literatürde dindarlığın ele alınış şekline göre çok sayıda farklı tanım meydana gelmiştir. İnsanın kutsal ile olan ilişkisi, aidiyet duyulan din, sosyo-kültürel ortam, dine yönelik sosyal ve psikolojik algılar, bu farklılığın oluşmasındaki temel sebeplerdendir. İnanıldığı yüce varlık rehberliğinde duygu, düşünce ve davranışlarıyla tüm yaşantısını düzenleme şeklinde tanımlanabilecek olan dindarlık, din psikolojisinde kutsal ve aşkın olanla vasıtalı ya da vasıtasız bir şekilde ilişki kurulması ve bu ilişkinin sonuçlarının bireysel ve toplumsal olarak yansıtılabilmesi şeklinde değerlendirilmektedir. Bu açıdan bakıldığında dindarlık tanımlarının ortak noktası, kutsal bir varlık ile ilişki kurulması ve bu ilişkinin bireyin duygu, düşünce ve davranışlarındaki yansımalarından meydana gelen çeşitli boyutları içermesidir. Bu boyutlar ve onları etkileyen olumlu ya da olumsuz psikolojik süreçler incelendiğinde, inancın/inançsızlığın birey üzerindeki etkileri din psikolojisi açısından önemli bir hal almaktadır. Bu sebeple de olgu, hala alanın en canlı ve dinamik konusunu oluşturmaktadır. Bu çalışmaya da dindarlık, ruminasyon ile ilişkisi bağlamında konu edilmiştir.

3. Ruminasyon ve Dindarlık

Bireyi tekrarlayıcı ve zorlayıcı bir kısır döngüye sokan ruminatif düşünce, tecrübe edilen olaylar, stres, farklı tepki biçimleri, üzüntü

ve gelecek kaygısından kaynaklanmaktadır. Ruminasyona sebebiyet veren bu hususlara ek olarak dindarlık kaynaklı ortaya çıkabilecek düşünceler de psikolojik yönden bireyi zorlayabilmektedir. Bilinen, algılanan ve yaşanan dindarlığın ortaya çıkarabileceği farklı dini obsesyonlar, takıntı ve vesvese gibi durumlar, dindar bir insan için aşılması gereken önemli psikolojik sorunlar arasında yer almaktadır. Obsesif-kompulsif bozukluk ve anksiyetenin paydaşı olan ruminasyon, dindarlık kaynaklı ortaya çıktığında ise dini obsesyon olarak tanımlanmaktadır. Dindar bir insanda günah sayılan düşüncelerin akla gelmesi ile ortaya çıkan dini obsesyon (Tükel, 2000, s. 89), farkında olmadan günah işleme, ahlaki ihlaller yaptığına dair şüpheler, yeterince dindar hissetmeme, inkar içinde olma ve yaratıcı tarafından cezalandırılmaya ilişkin korku davranışlarıyla ortaya çıkmaktadır (Abramowitz & Jacoby, 2014, s. 140). Dini ruminasyonun zihni en çok meşgul ettiği alanlar; cehenneme gitme düşüncesi, duaların yanlış okunması, yaratıcıya karşı küfür ya da inkar, değersiz hissetme, genel ahlak konularında hissedilen eksiklikler, dinin emir ve yasaklarını yaparken ortaya çıkan mükemmeliyetçilik duygularıdır (Penzel, 2001, s. 4). Aynı zamanda bireyin ölüm sonrasını düşünerek prova yapması, gelecekteki olaylara hazırlanma düşüncesi ve geçmişi bu bağlamda yorumlaması, duygudurum değişikliğine neden olacağı gibi bu da belli bir oranda dini ruminasyonun ortaya çıkmasıyla sonuçlanabilecektir. İslami açıdan ise abdestin ya da namazın bozulduğu, gusül abdestinin tam olarak alınmadığı, namazda ya da dua ederken yanlış bir şey söylendiği ya da yapıldığı, ibadetlerin eksik kaldığı gibi düşünceler etrafında oluşmakta ve yinelenme ile devam etmektedir. Ayrıca yaratıcıyı inkar gibi durumları da içermektedir (Sayar vd., 1999, s. 145). Bu obsesyonlar zaman zaman kompulsiyon da meydana getirebilmektedir. Sıklıkla tövbe etmek, sürekli olarak abdest ya da gusül abdesti almak, ibadetleri tekrarlamak, dini konularda bilgi alabileceği kişilerle sürekli iletişime geçmek bu kompulsiyonlardan bazılarıdır.

Ruminatif düşünce, dini obsesyonlar içerisinde daha çok düşünce düzeyinde ortaya çıkan bir sorundur. Dini terminolojide vesvese olarak da tanımlanan bu durum, bazı farklılıkları olsa da tıpta obsesyon kategorisi altında sınıflandırılmaktadır (Saygılı, 2012, s. 41). Genel olarak dini bir kaynaktan beslenen vesvese,

yoğunluk ve şiddet açısından obsesyon ve ruminasyona göre daha alt seviyededir. Ancak ileri düzeyde yaşanan vesveseleri obsesyon düzeyinde ele almak mümkündür. Kur'an'da, hadislerde ve günlük rutin içerisinde farklı tanımlamaları yapılan vesvese kavramı, en öz hali ile insanın içinden geçen kötü düşünceler (Kaya, 2003, s. 16), kalbine kötülük getirme, iç karışıklığı, vehim, kuruntu; şeytanın ve kötü insanların bir kimsenin kalbinde meydana getirdiği şüphe ve tereddüt anlamlarına gelmektedir (*Ansiklopedik İslâm Lûgati*, 1982, s. 752).

Soyut düşüncenin gelişmesi ile dini açıdan birçok sorgulamanın gerçekleştirildiği gençlik dönemi ve üniversite yılları dini obsesyonlar, vesvese ve takıntılı düşüncelerin kolayca ortaya çıkabileceği ve zihinsel geniş getirme olarak bilinen ruminasyonla birleşerek bireyi psikolojik bir kısıpca alacağı kritik bir dönemdir. Bu dönemde dindarlık kaynaklı yaşanabilecek bir ruminasyon psikolojik olarak kalıcı sorunlara sebebiyet verebileceği gibi, inanç ve iman bakımından da bireyin hayatında belirleyici ve kalıcı etkilere sahip olacaktır. Din psikolojisi literatüründe obsesif-kompulsif bozukluğa sebebiyet veren vesvese ve takıntı eksenli farklı çalışmalar bulunmasına karşın ruminatif düşüncüyü önceleyen bir araştırma yer almamaktadır. Bu noktada kavramların daha net anlaşılması, tanımların birbirinden doğru biçimde ayrılarak dindarlık kaynaklı yaşanabilecek bir ruminasyonun özellikle gençlik döneminin en hızlı yaşandığı üniversite örneklemini dahilinde incelenmesi araştırmanın özgünlüğü ve alana katkısı açısından oldukça önemlidir.

B. Yöntem

1. Katılımcılar

Araştırmada 2022-2023 eğitim öğretim döneminde Erciyes Üniversitesi bünyesinde Edebiyat, Eğitim, Fen, Güzel Sanatlar, Havacılık ve Uzay Bilimleri, Hukuk, İktisadi ve İdari Bilimler, İlahiyat, İletişim, Mimarlık, Mühendislik, Sağlık, Spor, Tıp, Turizm, Veteriner, Ziraat Fakülteleri olmak üzere 17 farklı fakülte de öğrenim gören 874 öğrenciden veri toplanmıştır. Ancak çok sayıda cevapsız soru içeren formlar değerlendirmeye alınmadığı ve daha sonra Outlier Analizi ile değerlendirmeden çıkarılan formlarla

birlikte katılımcı sayısı 866'ya düşmüştür. Örneklem sayısının belirlenmesinde evren büyüklüğünün belli olduğu durumlarda kullanılan formülden istifade edilmiştir. Formüle göre 382 kişilik bir örneklem yeterli gözükse de veri çeşitliliğinin sağlanabilmesi için sayı artırılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubu olasılığa dayalı örnekleme tekniklerinden tabakalı/zümrelere göre örnekleme kullanılarak seçilmiştir. Bu yöntemle popülasyon parametrelerinin tahmini için farklı alt grupların olduğu en uygun örnek kütenin seçimi amaçlanmıştır (Altunışık vd., 2022, s. 155). Katılımcıları %47,6 erkekler, %52,4 kadınlar oluşturmaktadır. Yaş ortalamaları 21,59 ve standart sapması 2,832'dir. Sınıf dağılımlarına göre en yüksek ortalamaya %35,6 ile dördüncü sınıf; en düşük ortalamaya ise %0,5 ile altıncı sınıf sahiptir.

2. Veri Toplama Araçları

a. Ruminatif Düşünme Biçimi Ölçeği

"Ruminative Thought Style Questionnaire" (RTSQ) ismi ile Jay K. Brinker ve David J. A. Dozois tarafından geliştirilen ölçek 7'li Likert tarzında olup toplamda 20 maddeden oluşmaktadır (Brinker & Dozois, 2009, s. 16). Tek boyutlu olan ölçek, 7 (beni çok iyi tarif ediyor) ile 1 (beni hiç tarif etmiyor) arasında yer alan bir puanlamaya sahiptir. Ölçek, Türkçeye Hasan Turan Kartepe tarafından uyarlanmış olup, ruminasyonu tekrarlayıcı ve kontrol edilemeyen düşünce biçimi şeklinde ele almıştır. Ölçeğin uyarlama çalışmasında iç tutarlılık güvenilirlik kat sayısı (0.907) olarak saptanmıştır. Bu sonuç ise ölçeğin güvenilirlik ve tutarlılık noktasında yüksek bir değere sahip olduğunu göstermektedir (Kartepe, 2010, s. 65)

b. Dindarlık Ölçeği

Dindarlığı ölçmek amacı ile Yaparel ve Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğretim elemanları tarafından geliştirilen ölçek 97 madde ve dini bilgi, dini duygu, dini davranış ve dini inanç olmak üzere toplamda 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin ilk formunda yer alan doğru yanlış biçimindeki derecelendirmeler ve farklı Likert tipinde tasarlanan maddeler sonradan Hünler tarafından düzenlenmiştir. Düzenlenen yeni ölçekte iç tutarlılık katsayısı (0.92) olarak bulunmuş, gerekli kriterleri sağlayamayan dolgu maddeleri çıkarılmış, yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin alt boyutları

dini bilgi, dini davranış ve dini inanç-duygu şeklinde 3 alt faktöre indirgenmiştir (Hünler, 2002, s. 35). Ölçek toplamda 27 madde ve 3 alt faktörden oluşacak şekilde son halini almıştır. Ölçekte 1., 8., 9., 10., 11., 12., 17., 20., 21., 24., 25., 27. maddeler dini inanç ve duygu alt boyutunu, 2., 18., 19., 23., 26. maddeler dini bilgi alt boyutunu, 3., 4., 5., 6., 7., 13., 14., 15., 16., 22. maddeler ise dini davranış alt boyutunu oluşturmaktadır.

c. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından katılımcıların demografik özelliklerini elde etmek amacıyla geliştirilmiş bir form kullanılmıştır.

3. Uygulama

Araştırmada Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu'ndan gerekli yasal izinler alınmış ve araştırma 2022-2023 eğitim öğretim döneminde Erciyes Üniversitesi bünyesindeki 17 farklı fakültede öğrenim gören katılımcılar üzerinde yürütülmüştür. Katılımcılara çalışma hakkında gerekli bilgiler verilmiş ve anket uygulaması, ders saatlerinin dışında sınıf ortamında gönüllü öğrencilerle yapılmıştır. Kişisel bilgilerin alınmayacağı, verilerin sadece bilimsel araştırma kapsamında değerlendirileceği ve anonim olarak kullanılacağı hususunda katılımcılar bilgilendirilmiştir.

4. Verilerin Analizi

Katılımcılardan toplanan verilerin değerlendirilmesinde SPSS 27 programı kullanılmıştır. Toplanan veriler ilk olarak Outleir Analizi ile incelenmiş ve uç değer taşıdığı belirlenen formlar değerlendirmeye alınmamıştır. Sonrasında basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve katsayıların normalliği dağılımı gösteren -1,96 ile +1,96 (Can, 2019, s. 85) arasında olduğu görülmüştür. Bu sonucun ardından betimsel istatistik tekniklerinden frekans ve betimsel analizlerle birlikte ortalama ve standart sapma değerleri; çıkarımsal istatistik tekniklerinden cinsiyetler arasında farklılık olup olmadığı tespit etmek amacıyla Bağımsız Örneklem t-Testi; ortalamalar arasındaki farklılaşmayı ve farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla Tek Yön ANOVA; değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla da Korelasyon ve Regresyon Analizleri kullanılmıştır.

C. Bulgular

1. Betimsel İstatistik Analizi Bulguları

Araştırmanın değişkenlerine ait minimum ve maksimum değerler, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1'de verilmektedir.

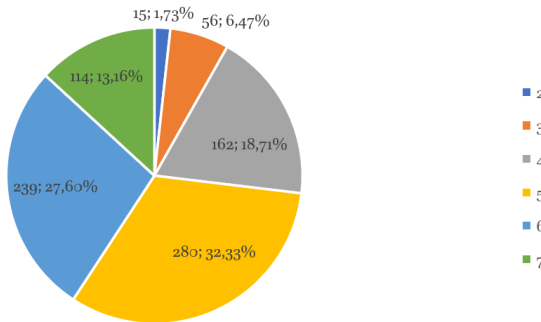
Tablo 1. Çalışmanın Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler	n	Min.	Max.	\bar{x}	Sd.
Ruminatif Düşünme Biçimi Ölçeği		1,4	7,00	4,71	1,1252
Dindarlık Ölçeği	866	1,00	5,00	3,74	,72912
İnanç & Duygu		1,00	5,00	4,27	,76784
Bilgi		1,00	5,00	2,66	,87195
Davranış		1,00	5,00	3,65	1,11641

Tablo 1'de yer aldığı üzere Ruminatif Düşünme Biçimi Ölçeği ($\bar{x}=4,711$; $sd=1,1252$) Dindarlık Ölçeği'ne ($\bar{x}=3,7424$; $sd=,72912$) oranla daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Dindarlık ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya İnanç & Duygu boyutu ($\bar{x}=4,2658$; $sd=,76784$) sahipken en düşük ortalama ise Bilgi boyutuna ($\bar{x}=2,6622$; $sd=,87195$) aittir.

2. Ruminatif Düşünce Biçimi Frekans Dağılımı

Şekil 1. Ruminatif Düşünce Biçimi Ölçeği Frekans Dağılımı



Şekil 1'de yer alan Ruminatif Düşünme Biçimi Ölçeği frekans dağılımı incelendiğinde en düşük ruminasyon olarak değerlendirilen

birinci grupta hiçbir öğrencinin yer almadığı görülmektedir. İkinci grupta ise %1,7 ile 15 öğrenci bulunmaktadır. Üçüncü grup, %6,4 ile 56 öğrenciden oluşurken ortalama olarak kabul edilen dördüncü grup, %18,7 ile 162 katılımcıya sahiptir. En yüksek yüzye sahip olan beşinci grupta %32,3 ile 280 katılımcı bulunmaktadır. Altıncı grupta %27,6 ile 239 katılımcı, yedinci grupta ise %13,2 ile 114 katılımcı yüksek ruminasyon puanlarına sahip olmuştur. Frekans dağılımının geneli incelendiğinde katılımcıların daha çok yüksek düzeyde ruminasyon puanına sahip olduğu görülmektedir. Ortalamanın üzeri dikkate alındığında öğrencilerin %73,09'unun (n=633) yüksek ruminasyon puanına sahip olduğu anlaşılmaktadır.

3. Çıkarımsal İstatistik Analizi Bulguları

Katılımcıların demografik özelliklerinden cinsiyet ile araştırmanın değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 2 içerisinde sunulmuştur.

a. Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-testi

Değişkenler	Cinsiyet	n	\bar{x}	Sd.	t	p
Ruminatif Düşünme Biçimi Ölçeği	Kadın	454	4,73	1,1142	,626	,531
	Erkek	412	4,69	1,1381		
Dindarlık Ölçeği	Kadın	454	3,80	,67434	2,622	,009
	Erkek	412	3,67	,78018		
İnanç & Duygu	Kadın	454	4,32	,72016	2,048	,041
	Erkek	412	4,21	,81433		
Bilgi	Kadın	454	2,73	,86821	2,279	,023
	Erkek	412	2,59	,87165		
Davranış	Kadın	454	3,73	1,05160	2,047	,041
	Erkek	412	3,57	1,17961		

Tablo 2'de yer alan verilere göre dindarlık ölçeği ve ölçeğin alt faktörlerinden İnanç & Duygu, Bilgi ve Davranış değişkenlerinde cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılaşma meydana gelmiştir. Ruminatif Düşünme Biçimi Ölçeği açısından ise cinsiyetler arasında istatistiksel anlamda herhangi bir farklılaşma meydana gelmemiştir.

Dindarlık Ölçeği'nin genel ortalamasında kadınların puanları ($\bar{x}=3,8045$; $sd=,67434$) erkeklerin puanlarından ($\bar{x}=3,6739$; $sd=,78018$) anlamlı olarak daha yüksektir ($t=2,622$; $p<,05$). Dindarlık ölçeğinin alt faktörlerinden İnanç & Duygu boyutunda ($t=2,048$; $p<,05$) kadınların ortalama puanları ($\bar{x}=4,3169$; $sd=,72016$) erkeklerin ortalama puanlarından ($\bar{x}=4,2095$; $sd=,81433$); Bilgi boyutunda ($t=2,279$; $p<,05$) kadınların ortalama puanları ($\bar{x}=2,7264$; $sd=,86821$) erkeklerin ortalama puanlarından ($\bar{x}=2,5915$; $sd=,87165$); ve Davranış boyutunda ($t=2,047$; $p<,05$) kadınların ortalama puanları ($\bar{x}=3,7286$; $sd=1,05160$) erkeklerin ortalama puanlarından ($\bar{x}=3,5725$; $sd=1,17961$) anlamlı olarak daha yüksektir.

b. Tek Yön ANOVA Analizi Sonuçları

Katılımcıların demografik özelliklerinin her iki ölçme aracının ortalamaları açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla Tek Yön ANOVA analizi gerçekleştirilmiş ve analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur. Analizde varyansın homojen dağıldığı durumlarda Post Hoc. testlerinden Tukey HSD, dağılmadığı durumlarda ise Tamhane T2 kullanılmıştır.

i. Ruminatif Düşünme Biçimi Ölçeği

Ruminatif düşünce açısından varyanslar homojen dağılmaktadır (Levene: 882 ; $p=,590$). ANOVA sonucuna göre öğrencilerin eğitim gördükleri fakülteler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın meydana geldiği görülmektedir ($F_{16,849}=1,716$; $p=,039$). Ancak kullanılan Post Hoc. testlerinden hiçbirisi bu farklılaşmanın kaynağını belirleyememiştir.

Yaş ve sınıf değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç elde edilmemiştir.

ii. Dindarlık Ölçeği

Dindarlık açısından sınıf değişkeninde varyansların homojen dağılmadığı anlaşılmaktadır (Levene: $4,773$; $p<,001$). Tek Yön ANOVA testi, sınıf açısından değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu göstermektedir ($f=4,237$; $p<,001$). Farklılaşmanın ise 2. Sınıf ile 3. Sınıf öğrencileri ($md=-,34385$; $sd=,102$; $p=,014$) arasında olduğu anlaşılmaktadır.

Yaş açısından istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç elde

edilmemiştir.

Fakülte açısından ise $f=9,865$ oranında ve $p<,001$ anlamlılık düzeyinde bir farklılaşma meydana gelmiştir. Buna göre İlahiyat, Edebiyat ve Ziraat Fakülteleri diğer fakültelerden farklılaşmaktadır. İlahiyat Fakültesinin İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ile ($md=,307$; $sd=,0$; $p=,002$); Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi ile ($md=,772$; $sd=,115$; $p<,001$); Hukuk Fakültesi ile ($md=,444$; $sd=,081$; $p<,001$); İletişim Fakültesi ile ($md=,441$; $sd=,087$; $p<,001$); Edebiyat Fakültesi ile ($md=,1285$; $sd=,144$; $p<,001$); Eğitim Fakültesi ile ($md=,537$; $sd=,081$; $p<,001$); Fen Fakültesi ile ($md=,642$; $sd=,117$; $p<,001$); Mimarlık Fakültesi ile ($md=,627$; $sd=,128$; $p=,001$); Mühendislik Fakültesi ile ($md=,401$; $sd=,096$; $p=,011$); Spor Bilimleri Fakültesi ile ($md=,331$; $sd=,083$; $p=,025$); Tıp Fakültesi ile ($md=,415$; $sd=,084$; $p=,001$); Turizm Fakültesi ile ($md=,592$; $sd=,124$; $p=,002$) ve Veterinerlik Fakültesi ile ($md=,759$; $sd=,123$; $p<,001$) pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Edebiyat Fakültesinin ise İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ile ($md=-,978$; $sd=,152$; $p<,001$); Hukuk Fakültesi ile ($md=-,841$; $sd=,159$; $p<,001$); İlahiyat Fakültesi ile ($md=-1,285$; $sd=,144$; $p<,001$); İletişim Fakültesi ile ($md=-,844$; $sd=,162$; $p<,001$); Eğitim Fakültesi ile ($md=-,748$; $sd=,159$; $p=,001$); Güzel Sanatlar Fakültesi ile ($md=-,980$; $sd=,171$; $p<,001$); Sağlık Bilimleri Fakültesi ile ($md=-1,02$; $sd=,159$; $p<,001$); Mühendislik Fakültesi ile ($md=-,884$; $sd=,159$; $p<,001$); Spor Bilimleri Fakültesi ile ($md=-,954$; $sd=,160$; $p<,001$); Tıp Fakültesi ile ($md=-870$; $sd=,160$; $p<,001$); Turizm Fakültesi ile ($md=-,693$; $sd=,185$; $p=,040$) ve Ziraat Fakültesi ile ($md=-1,22$; $sd=,155$; $p<,001$) negatif olarak farklılaştığı belirlenmiştir.

Ziraat Fakültesi ise Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesinden ($md=,706$; $sd=,089$; $p<,001$); Edebiyat Fakültesinden ($md=1,22$; $sd=,129$; $p<,001$); Eğitim Fakültesinden ($md=,471$; $sd=,100$; $p<,001$); Fen Fakültesinden ($md=,576$; $sd=,131$; $p=,004$); Mimarlık Fakültesinden ($md=,561$; $sd=,141$; $p=,023$); Turizm Fakültesinden ($md=,526$; $sd=,137$; $p=,035$) ve Veterinerlik Fakültesinden ($md=,693$; $sd=,136$; $p<,001$) pozitif olarak farklılaşmaktadır.

Bununla birlikte İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesinden ($md=,466$; $sd=125$; $p=,048$) oranında;

Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesinden ($md=-,504$; $sd=,133$; $p=,037$) ve Ziraat Fakültesinden ($md=-,706$; $sd=,129$; $p<,001$) oranında pozitif olarak ayrılmaktadır.

c. Korelasyon Analizi Sonuçları

Tablo 3. Korelasyon Analizi

Değişkenler		1	2	3	4	5
Ruminatif Düşünme Biçimi Ölçeği	r	-				
	p					
Dindarlık Ölçeği	r	,088	-			
	p	,010				
İnanç & Duygu	r	,104	,898	-		
	p	,002	,000			
Bilgi	r	,060	,287	,101	-	
	p	,076	<,001	,003		
Davranış	r	,045	,910	,718	,033	-
	p	,188	,000	<,001	,336	

Tablo 3'te yer alan verilere göre Ruminatif Düşünme Biçimi Ölçeği ile Dindarlık Ölçeği ($r=,088$; $p<,01$) ve Dindarlık Ölçeği'nin İnanç & Duygu alt boyutu ile ($r=,104$; $p<,01$) pozitif bir ilişkisi bulunmaktadır. Dindarlık Ölçeği ile İnanç & Duygu alt boyutu ($r=,898$; $p<,01$), Bilgi alt boyutu ($r=,287$; $p<,01$), Davranış alt boyutu ($r=,910$; $p<,01$) arasında yine pozitif bir ilişki vardır. Dindarlık ölçeğinin İnanç & Duygu alt boyutu ile Davranış alt boyutu arasında ($r=,718$; $p<,01$) da pozitif bir ilişki gözlenmiştir.

d. Regresyon Analizi Sonuçları

Tablo 4. Regresyon Analizi

Değişkenler	β	t	p	r^2
Dindarlık Ölçeği	,057	2,582	,010	,008
İnanç & Duygu	,071	3,082	,002	,011
Bilgi	,047	1,774	,076	,004
Davranış	,044	1,316	,188	,002

Tablo 4'te yer alan verilere göre Dindarlık Ölçeği ($\beta=,057$; $p<,05$)

Ruminatif Düşünce Ölçeği'ndeki varyansın %0,8'ini, Dindarlık Ölçeği alt boyutlarından İnanç & Duygu alt boyutu ($\beta=,071$; $p<05$) ruminatif düşünce ölçeğindeki varyansın %1,1'ini açıklamaktadır. Diğer değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç elde edilmemiştir.

Tartışma ve Sonuç

Erciyes Üniversitesi'nde yer alan fakültelerde gerçekleştirilen bu çalışma ile üniversite öğrencilerinde ruminatif düşünce ve dindarlık arasındaki ilişki ele alınmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda, çalışmada yer alan değişkenlerin cinsiyete, yaşa, eğitim görülen fakülteye ve sınıfa göre farklılaşp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin %73,09 gibi bir oranla Ruminatif Düşünme Biçimi Ölçeğinden yüksek bir ortalama elde ettikleri belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin çoğunluğunun tekrarlanan birtakım olumsuz düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir. Bu durumun sebepleri arasında özellikle pandemi sürecinin etkisinin belirginleştiği düşünülmektedir. Pandemi süreci ile bazı yasakların uygulanmasının ve uzaktan eğitime geçilmesinin toplumun en hareketli kesimini oluşturan üniversite öğrencilerinde bazı psikolojik ve sosyal sorunlara yol açarak ruminasyona kaynak oluşturduğu değerlendirilmektedir.

Dindarlık ölçeği açısından öğrencilerin İnanç & Duygu boyutunda en yüksek ortalamaya sahip oldukları, buna karşılık en düşük ortalamayı Bilgi boyutunda elde ettikleri görülmektedir. Bodur ve Korkmaz tarafından benzer örnekleme yapılan bir araştırma da benzer sonuçları ortaya koymaktadır. Buna göre öğrenciler, dindarlık açısından en yüksek ortalamayı İnanç, en düşük ortalamayı da Bilgi boyutunda elde etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler en yetersiz oldukları alanın yine Bilgi olduğunu belirtmişlerdir (2017, s. 346). Aynı şekilde dindarlığın ölçüldüğü bir diğer çalışmada da Bilgi boyutu diğer dindarlık boyutları içerisinde en düşük ortalamalardan birisine sahip olmuştur (Kızılgeçit vd., 2015, s. 61). Şirk koşmak, yaratıcıyı inkar etmek, ahirette cezalandırılma düşüncesi, dinin emir ve yasaklarını uygulayamamanın bireyi büyük günaha sürükleyeceği inancı, dini açıdan ruminasyonun kaynakları arasında görülmektedir. Bu düşünceler, bireyleri bazı dini konularda

daha hassas hale getirmektedir. Dini literatürde bu durum vesvese olarak adlandırılmaktadır. En yaygın görülen vesvese türleri ise itikadi konularda şüphe duyma, abdestin tekrarlanması, namazın ya da ibadetin kabul edilmeyeceği düşüncesiyle yenilenmesi, işlenen günahlardan dolayı sürekli tövbe edilmesidir. Bilgi boyutunun düşük ortalamaya sahip olması ise genel okuma düzeyinin düşük olması, dini bilgilerin çoğunlukla sohbetlerden, hutbelerden sözlü yollarla elde edilmesi ile açıklanabilir. Bilgisizlik, eksik ya da yanlış bilgidен kaynaklı ortaya çıkan sorunlu düşünceler de muhtemel bir ruminasyonun oluşmasına sebebiyet verebilmektedir.

Ortalamalar dikkate alındığında kadınların ruminasyon puanının erkeklere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatürde yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde kadınlara ait yüksek ruminasyon puanlarının birçok uluslararası çalışma (Abela vd., 2004, s. 663; Broderick, 1998, s. 183; Jose & Brown, 2008, s. 185; Nolen-Hoeksema vd., 1999, s. 1064; Nolen-Hoeksema & Jackson, 2001, s. 42; Roberts vd., 1998, s. 411; Ziegert & Kistner, 2002, s. 331) ve ulusal çalışma (Aksöz Efe, 2018, s. 104; Bugay & Erdur Baker, 2015, s. 110; Bugay & Erdur-Baker, 2011, s. 196; Erdur Baker vd., 2009, s. 48; Lale & Gülaçtı, 2020, s. 212) ile paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Kadınlardaki biyolojik farklılıklardan kaynaklı olarak hormonal seviyedeki önemli değişimler ve genetik faktörler, depresif bir ruh halinin yaşanmasının sebepleri arasında gösterilmektedir (Nolen-Hoeksema, 1987, s. 267). Ayrıca hormonların ve genetik yatkınlığın yanı sıra kadınların üzüntü, korku, öfke gibi olumsuz duygu durumlarını kontrol etmekte ve onlarla başa çıkmakta zorlandıkları bilinmektedir. Bu durumun sebepleri arasında toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklı olarak çocukluk döneminde aktif başa çıkma stratejilerini kullanamamaları ve erkekler kadar kolay sosyalleşememeleri (Nolen-Hoeksema & Jackson, 2001, s. 45) gösterilmektedir.

Çalışmada gerçekleştirilen Bağımsız Örneklem t-Testi sonucunda dindarlık ve alt boyutlarının toplam puanında, kadınların ortalamaları erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara paralel biçimde Şentepe ve Güven (2015, s. 35), Kınter ve Köftegül (2017, s. 67) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda da benzer

sonuçlar elde edilmiştir. Dini inanç ve dini davranışı konu alan araştırmalar da kadınların erkeklere göre daha dindar olduklarını gösterirken düzenli dua etme ve kutsal kitap okuma gibi davranışları daha yoğun bir şekilde sergilediklerini ifade etmektedir (Miller & Hoffmann, 1995, s. 63). Bu hususta kadınlara ait olan bazı özellikler, erkeklere göre daha yüksek dindarlık puanlarına sahip olmalarının nedeni olarak gösterilebilir. Kişilik olarak erkeklere göre daha sakin ve uyumlu olan kadınlar, psikolojik açıdan da kolay etkilenen bir yapıya sahiptir. Kadınların, ataerkil toplum yapısındaki cinsiyet rollerinden dolayı daha itaatkar olmaları ve sorumluluk almaları beklenmektedir. Her ne kadar bu çalışmada kadınlar daha dindar olarak belirlenmiş olsa da dindarlık ölçümlerinde en sık tercih edilen değişkenlerden birisi olan cinsiyet konusunda net ifadeler ortaya koymak mümkün değildir. Örneklem seçimi, eğitim durumu, ekonomik özellikler, yaşanılan ortam, gelenekler, toplumun sosyal yapısı, cinsiyet rolleri, fiziksel ve psikolojik farklılıklar gibi birçok husus inanç biçimleri, dindarlık ve dindarlığın düşünce, duygu ve davranışlara yansımalarını etkilemektedir.

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri fakülteler, yaş ve sınıf değişkenlerinde ruminasyon ve dindarlık düzeylerinin farklılaşmalarını belirlemek için Tek Yön ANOVA testi uygulanmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda ruminatif düşünce ile öğrenim görülen fakülte arasında anlamlı bir farklılaşma elde edilmesine rağmen Post Hoc. testlerinden hiçbirisi ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirleyememiştir. Dindarlık ile öğrenim görülen fakülte açısından yapılan analizlerde de anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılaşmalar ele alındığında İlahiyat Fakültesi, diğer fakültelere göre pozitif ayrılmaktadır. Turan ve İyibilgin, üniversite öğrencileri örnekleminde farklı fakülteler bünyesinde yaptıkları çalışmada, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin çalışmaya katılan diğer fakülte öğrencilerine göre daha yüksek ortalamalara sahip olduklarını (2018, s. 417); Dağcı, diğer fakültelere oranla İlahiyat Fakültesinin anlamlı ölçüde daha yüksek puanlara sahip olduğunu (2020, s. 20); Özcan ve Erol, dindarlık-değer ilişkisini ele aldıkları çalışmalarında İlahiyat Fakültesinin diğer fakültelerden daha yüksek puan elde ettiğini (2017, s. 936) belirtmektedirler. Literatürde yapılan birçok çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. İlahiyat Fakültesi bünyesinde verilen din eğitiminin bu

sonuçların çıkmasında en önemli etken olduğu doğal olarak ileri sürülebilir.

Çalışmanın değişkenleri arasındaki ilişki incelendiğinde ruminatif düşünme biçimi ile dindarlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Park ve Yoo'nun hayatın anlamı ve içsel dindarlık ilişkisini inceledikleri araştırmada ruminasyonun her iki değişkene aracılık ettiği tespit edilmiştir (2016, s. 325). Benzer şekilde Yüksel tarafından yürütülen dini obsesyon ile alakalı araştırmada bu çalışmanın bulguları ile tutarlı olarak dini yönelim ve dini içerikli obsesyon ortalamaları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu belirtilmiştir (2019, s. 229). Ayrıca dini obsesyonların Bilgin tarafından araştırıldığı başka bir çalışmada da dini obsesyon ile dindarlık puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki (2021, s. 84) olduğu bildirilmektedir. Yaratıcıya karşı suç işleme, günaha girme, öldükten sonra hesap verme korkusu gibi temalar, elde edilen ilişkiyi açıklayan en önemli unsurlardır. Birey bu unsurlar çerçevesinde dinin emir ve yasaklarını yapmaya çalışırken vesvese benzeri tekrarlı davranışlar sergilemekte, bu ise psikolojik açıdan büyük bir çıkmaza sebep olmaktadır. Din psikolojisinin önemli isimlerinden olan Allport, bireysel dini yönelimin dinle alakalı her şeyi algılamada oldukça büyük bir önem arz ettiğini belirterek bireyin dine ait psikolojik bakış açısının tamamını dini yönelim içerisinde değerlendirmiştir. İçsel ve dışsal dini yönelimden söz eden Allport bireyin bu yönelimleri sonucunda olumlu ya da olumsuz bir anlamlandırma ortaya koyduğuna değinmiştir (Allport & Ross, 1967, ss. 432-433). Bu bağlamda bireyin dini yönelimi ile dine karşı olan her türlü anlamlandırma süreci, olası bir ruminasyon için de belirleyicilik arz edecektir.

Dindarlık ve alt boyutlarında yer alan değişkenlerden hangilerinin ruminatif düşüncedeki varyansı anlamlı olarak açıkladığını incelemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda dindarlık toplam puanının ve İnanç & Duygu alt boyutunun ruminasyonu anlamlı olarak açıkladığı görülmektedir. Dindarlık, ruminasyondaki varyansın %0,8'ini açıklarken, İnanç & Duygu alt boyutu %1,1'ini açıklamaktadır. Elde edilen bu sonuca ilişkin literatürde farklı bulgular ortaya koyan çalışmalar olduğu görülmektedir. Buna göre Tek ve Ulug tarafından yapılan dindarlık,

org/10.1521/jscp.23.5.653.50752

- Abramowitz, J. S., & Jacoby, R. J. (2014). Scrupulosity: A cognitive-behavioral analysis and implications for treatment. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 3(2), 140-149. <https://doi.org/10.1016/j.jocrd.2013.12.007>
- Aksöz Efe, İ. (2018). Olumsuz yaşam olayları, psikolojik danışma hizmeti alma, ruminasyon ve stres arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 95-119. <https://doi.org/10.30964/auebfd.425619>
- Alloy, L. B., Abramson, L. Y., Hogan, M. E., Whitehouse, W. G., Rose, D. T., Robinson, M. S., Kim, R. S., & Lapkin, L. B. (2000). The temple-wisconsin cognitive vulnerability to depression project: Lifetime history of axis I psychopathology in individuals. *Journal of Abnormal Psychology*, 109(3), 410-418.
- Allport, G. W., & Ross, J. M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(4), 432-443. <https://doi.org/10.1037/h0021212>
- Altunışık, R., Boz, H., Gegez, E., Koç, E., Sıgır, Ü., Yıldız, E., & Yüksel, A. (2022). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: yeni perspektifler*. Seçkin yayıncılık.
- Ansiklopedik İslâm Lûgatı (C. 2, s. 780). (1982). Tercüman Tarih ve Kültür Yayınları.
- Assarian, F., Biqam, H., & Asqarnejad, A. (2006). An epidemiological study of obsessive-compulsive disorder among high school students and its relationship with religious attitudes. *Archives of Iranian Medicine*, 9(2), 104-107.
- Barnhart, R. K., & Steinmetz, S. (Ed.). (1988). *The Barnhart dictionary of etymology*. H.W. Wilson Co.
- Bilgin, S. (2021). *Dinî obsesif kompulsif bozukluk eğilimi: Üniversite öğrencileri üzerine karşılaştırmalı bir araştırma* [Yüksek Lisans Tezi]. İbn Haldun Üniversitesi.
- Bodur, H., & Korkmaz, S. (2017). İlahiyat öğrencilerinde sosyal medya kullanımı ve dindarlık ilişkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(30), 329-351.

- Brinker, J. K., & Dozois, D. J. A. (2009). Ruminative thought style and depressed mood. *Journal of Clinical Psychology*, 65(1), 1-19. <https://doi.org/10.1002/jclp.20542>
- Broderick, P. C. (1998). Early adolescent gender differences in the use of ruminative and distracting coping strategies. *The Journal of Early Adolescence*, 18(2), 173-191. <https://doi.org/10.1177/0272431698018002003>
- Bugay, A., & Erdur Baker, Ö. (2015). Eşli ruminasyon ölçeğinin türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 106-114.
- Bugay, A., & Erdur-Baker, Ö. (2011). Ruminasyon düzeyinin toplumsal cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36). <https://doi.org/10.17066/pdrd.50586>
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (8. bs). Pegem Akademi.
- Conway, M., Csank, P. A. R., Holm, S. L., & Blake, C. K. (2000). On assessing individual differences in rumination on sadness. *Journal of Personality Assessment*, 75(3), 404-425.
- Dağcı, A. (2020). Üniversite öğrencilerinin dindarlık ve umut durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Din Psikolojisi Dergisi*, 2, 9-38.
- Erdur Baker, Ö., Özgülük, S. B., Turan, N., & Demirci Danışık, N. (2009). Ergenlerde görülen psikolojik belirtilerin yordayıcıları olarak ruminasyon ve öfke/ öfke ifade tarzları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 45-53. <https://doi.org/10.17066/pdrd.38090>
- Hoeksema, S. N. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(4), 569-582.
- Hoeksema, S. N. (2000). The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/depressive symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, 109(3), 504-511.
- Hünler, O. S. (2002). *Effects of religiousness on marital satisfaction and the mediator role of perceived marital problem solving abilities*

between religiousness and marital satisfaction relationship [Yüksek Lisans Tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.

Ingram, M. I. (1961). Obsessional illness in mental hospital patients. *Journal of Mental Science*, 107(448), 382-402. <https://doi.org/10.1192/bjp.107.448.382>

Jose, P. E., & Brown, I. (2008). When does the gender difference in rumination begin? Gender and age differences in the use of rumination by adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(2), 180-192. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9166-y>

Kartepe, H. T. (2010). Ruminatif düşünme biçimi ölçeğinin türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bakırköy Prof. Dr.Mahzar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi 13. Psikiyatri Kliniği*.

Kaya, R. (2003). Kur'an'ı kerim'de insan-şeytan ilişkisi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(2), 1-30.

Kımtır, N., & Köftegöl, Ö. (2017). Yetişkinlerde ölüm kaygısı ile dindarlık arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19(36), 55-82. <https://doi.org/10.17335/sakaifd.327235>

Kızılgeçit, M., Acuner, H. Y., & Toklu, G. (2015). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri ve dindarlık ilişkisi (rize örneği). *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(8), 43-84.

Lale, Z., & Gülaçtı, F. (2020). Üniversite öğrencilerinin ruminatif düşünme biçimlerinin ve sosyal iyi olma düzeylerinin duygusal zeka düzeyleri ile ilişkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(21), 201231. <https://doi.org/10.26466/opus.568178>

Martin, L. L., & Tesser, A. (1996). Advances in social cognition. İçinde R. S. Wyer (Ed.), *Some ruminative thoughts* (1-9, ss. 1-47). Lawrence Erlbaum.

Mellings, T. M. B., & Alden, L. E. (2000). Cognitive processes in social anxiety: The effects of self- focus, rumination and anticipatory processing. *Behaviour Research and Therapy*,

38(3), 243-257.

- Miller, A. S., & Hoffmann, J. P. (1995). Risk and religion: An explanation of gender differences in religiosity. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 34(1), 63-75. <https://doi.org/10.2307/1386523>
- Multidimensional Measurement of Religiousness/Spirituality for Use in Health Research. (1999). Fetzer Institute.
- Nolen-Hoeksema, S. (1987). Sex differences in unipolar depression: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 101(2), 259-282.
- Nolen-Hoeksema, S., & Jackson, B. (2001). Mediators of the gender difference in rumination. *Psychology of Women Quarterly*, 25(1), 37-47. <https://doi.org/10.1111/1471-6402.00005>
- Nolen-Hoeksema, S., Larson, J., & Grayson, C. (1999). Explaining the gender difference in depressive symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(5), 1061-1072. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.5.1061>
- Özcan, Z., & Erol, H. K. (2017). Üniversite öğrencilerinin değer yönelimleri ve dindarlık-değer ilişkisi (karabük örneği). *Journal of History Culture and Art Research*, 6(4), 913-947. <https://doi.org/10.7596/taksad.v6i4.1091>
- Park, C. J., & Yoo, S.-K. (2016). Meaning in life and its relationships with intrinsic religiosity, deliberate rumination, and emotional regulation. *Asian Journal of Social Psychology*, 19(4), 325-335. <https://doi.org/10.1111/ajsp.12151>
- Penzel, F. (2001). Let He Who Is Without Sin. *Ocd Newsletter*, 15(4), 1-7.
- Roberts, J. E., Gilboa, E., & Gotlib, I. H. (1998). Ruminative response style and vulnerability to episodes of dysphoria: Gender, neuroticism, and episode duration. *Cognitive Therapy and Research*, 22(4), 401-423. <https://doi.org/10.1023/A:1018713313894>
- Sandock, B. J., Sandock, V. A., & Ruiz, P. (2015). *Kaplan & Sadock's Synopsis of Psychiatry: Behavioral Sciences/Clinical Psychiatry* (11. bs). Wolters Kluwer Health.

- Sayar, K., Kaya Uğurad, I., & Acar, B. (1999). Obsessif Kompulsif Bozuklukta Fenomenoloji. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 9(3), 142-147.
- Saygılı, S. (2012). *Strese son*. Elit kültür yayınları.
- Steketee, G., Quay, S., & White, K. (1991). Religion and guilt in OCD patients. *Journal of Anxiety Disorders*, 5, 359-367. [https://doi.org/10.1016/0887-6185\(91\)90035-R](https://doi.org/10.1016/0887-6185(91)90035-R)
- Şentepe, A., & Güven, M. (2015). Kişilik özellikleri ve dindarlık ilişkisi üzerine ampirik bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(31), 27-44. <https://doi.org/10.17335/sakaifd.219893>
- Tek, C., & Ulug, B. (2001). Religiosity and religious obsessions in obsessive compulsive disorder. *Psychiatry Research*, 104(2), 99-108. [https://doi.org/10.1016/S0165-1781\(01\)00310-9](https://doi.org/10.1016/S0165-1781(01)00310-9)
- Turan, Y., & İyibilgin, O. (2018). Üniversite öğrencilerinin dindarlık düzeyleri ve kur'an'a yönelik tutumları üzerine amprk bir araştırma (ordu üniversitesi örnekleme). *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 409-420.
- Tükel, R. (Ed.). (2000). *Anksiyete bozuklukları*. Çizgi Tıp Yayınevi.
- Yorulmaz, O., Gençöz, T., & Woody, S. (2009). OCD cognitions and symptoms in different religious contexts. *Journal of Anxiety Disorders*, 23, 401-406. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2008.11.001>
- Yüksel, B. N. (2019). Dini yönelim biçimleri ile dini içerikli obsesyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: İlahiyat fakültesi örneği. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 2(52), 217-239. <https://doi.org/10.29288/ilted.559043>
- Ziegert, D. I., & Kistner, J. A. (2002). Response styles theory: Downward extension to children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 31(3), 325-334. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3103_04



BİLİMSEL ARAŞTIRMAYA YÖNELİK TUTUMLARIN İNCELENMESİ: İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİ ÖRNEKLEMİ

Zeynep ALPTEKİN¹ & Cemil OSMANOĞLU²

Giriş

Bilim, belirli bir konuyu bilme ve belirli bir amaca ulaşma doğrultusunda gerçekleştirilen bilgi edinme ve yöntemli araştırma sürecidir (TDK, 2011). Bilim aynı zamanda evren, toplum ve insan olguları hakkında gözlem, deney ve akla dayalı sistematik yollarla elde edilen bilgileri ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2023).

İnsanlar sistematik yollarla elde ettikleri bilgileri, birey ve toplumun yararına kullanmaya çalışmaktadır. Örneğin; yerçekimine rağmen kuşların havada uçabildiğini gözlemleyen insanoğlu, o

¹Yük. Lis. Öğr., Erciyes Üniversitesi, zeynepalptekin38@gmail.com

²Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, osmanoglu@erciyes.edu.tr

modele göre uçağı keşfetmiştir (Onat, 2017). Dolayısıyla bilimin insan yaşamını kolaylaştırmaya, toplumsal hayatı dönüştürmeye yönelik çıktılarının olduğu söylenebilir. Bilimin insan ve toplum üzerindeki etkileri; teknoloji, eğitim, sağlık, politika, kültür, ulaşım, iletişim vs. üzerinde görülebilir. Bilim sayesinde bilgi ve iletişim teknolojilerinde (internet, telefon, bilgisayar vb.) yaşanan gelişmelerle, insanlara dünyanın diğer ucunda gerçekleşen olaylardan anında haberdar olma; ulaşımında yaşanan gelişmelerle, insanların diledikleri yere eskisinden daha hızlı bir şekilde ulaşabilme; günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlara daha yenilikçi ve güncel çözümler geliştirebilme gibi imkanlar sunulmaktadır. Bu imkanlara hastalıkların teşhis ve tedavisi sürecinde kullanılan birçok yeniliği de ilave etmek mümkündür. Bilimin tüm bu katkıları sağlayabilmesi için onun bilimsel yollarla ilerlemesi ve sağlam bir metodolojiye dayanması gerekmektedir.

Bilimsel alanda yaşanan gelişmelerin en önemli kaynağı bilimsel araştırmalardır (Korkmaz, Şahin, vd., 2011; Oral & Çoban, 2020). Bilimsel araştırmalar ile elde edilen bilgiler, zamanla tekniğe, yöntemle dönüşerek yeni araştırmaların ve teknolojik gelişmelerin önünü açar. Örneğin, çocukların etkili bir şekilde öğrenmelerine dair gerçekleştirilen bilimsel araştırmalar, yeni öğretim metodlarının ve materyallerinin geliştirilmesine katkı sağlar. Aynı şekilde, eğitim sürecini etkin bir şekilde yürütebilmek için öğretmenlere yönelik teknolojik yazılımlar ve araçların geliştirilmesi de bilimsel araştırmalar sonucunda mümkün hale gelir. Bunlar sadece birkaç örnek olup, bilimsel araştırmalar sonucunda elde edilen bilgilerin ve yeni gelişmelerin sayısı oldukça fazladır.

Alan yazında bilimsel araştırmanın farklı şekilde tanımlarının yapıldığı görülmektedir. Karasar, karanlığa ışık tutma, aydınlanma ve aydınlatma süreci olarak gördüğü bilimsel araştırmayı “problemlere güvenilir çözümler arama amacı ile planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, çözümlenip yorumlanarak değerlendirilmesi ve rapor edilmesi süreci” olarak tanımlamıştır (Karasar, 2023). Alan yazındaki diğer bilimsel araştırma tanımlarına göz atıldığında genel olarak bilimsel araştırmanın bir problemi çözmek için izlenen sistematik ve düzenli yol olması yönüne özellikle vurgu yapıldığı söylenebilir.

Bilimsel araştırmanın yapılabilmesi için problemleri

tanımlayabilen, çözüm becerisine sahip, araştırma olgusuna yönelik tutumları yüksek bireylere ihtiyaç vardır. Bu noktada tutum olgusunu tanıtmak anlamlı olabilir. Tutum, “insanların herhangi bir nesne, insan ve konulara ilişkin olumlu veya olumsuz duyguları” şeklinde tanımlanmıştır (Petty, 2019). Bilimsel araştırmaya yönelik tutumlar denildiğinde ise insanların bilimsel araştırmaya ilişkin ne düşündükleri, ona yaklaşım biçimleri kastedilmektedir. Bilimsel araştırmaya yönelik tutumları olumlu bireylerin, bilimsel bilgi ve araştırmalara ilgi duyacakları, bilimsel çalışmalara karşı istekli olacakları, içinde buldukları çağın ihtiyaçlarına ve problemlerine bilimsel yollarla cevap verebilecekleri düşünülmektedir (Yenice vd., 2019).

Bilimsel araştırmaya meraklı, araştırmacılık vasfı yüksek bireyler yetiştirmek ancak eğitim ile mümkündür. Çağdaş eğitim sistemlerinin bir amacı da araştırmacı, bilimsel tutum ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir (Büyüköztürk, 1999). Eğitim sistemlerinin bu amacını gerçekleştirmesinde üniversitelere büyük görevler düşmektedir. Çünkü üniversitelerin nitelikli insan yetiştirmenin yanı sıra araştırma yaparak, bilim ve toplumsal gelişmelere katkıda bulunma gibi işlevleri de bulunmaktadır (Konokman vd., 2013).

Alan yazın incelendiğinde bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarla ilgili bilimsel çalışmaların çoğunlukla üniversite öğrencileri bağlamında geliştiği görülmektedir (Biçer vd., 2013; Çakmak vd., 2015; Ercoşkun, 2019; Gamsızkan vd., 2022; Göksel & Yıldız, 2021; İlhan vd., 2016; Polat, 2014; Uyanık, 2018). Söz konusu kitlenin bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından ilişkisel tarama modeli kullanılarak incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır (Bahtiyar & Can, 2016; Dombaycı & Ercan, 2017; Kürşad, 2015; Yenice vd., 2019). Bu çalışmaların örneklemeleri incelendiğinde, daha çok Eğitim Fakültesindeki öğrencileri ve farklı branşlardaki öğretmen adaylarını kapsadığı görülmektedir. İlahiyat Fakülteleri öğrencileri üzerinde, konuyla ilgili olarak yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yarının eğitimcilerinin bilimsel tutum ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmede önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Bu nedenle eğitimcilerin sürekli olarak gelişime, özellikle bilimsel

gelişme ve yeniliklere açık olmaları bir zorunluluktur (MEB, 2017). Nitekim alanıyla ilgili yenilikleri yakından takip ederek bilgilerini güncelleme, etkili bir eğitimcide bulunması gereken en önemli niteliklerden biri kabul edilmektedir (Şahin, 2011). Çelikten (2005) eğitime ilgili problemleri bilimsel yollarla araştırıp, gelişmelere açık olma ve araştırmacı bir yapıya sahip olmayı ideal bir eğitimcide bulunması gereken özellikler arasında sayarken eğitimcilerin, eğitim sürecinde ve ortamında sürekli olarak problemlerle karşı karşıya geleceklerini bilmeleri ve bu problemlere bilimsel yönetime uygun çözüm aramaları gerektiğini belirtmiştir.

Bu bilgiler ışığında Millî Eğitim Bakanlığında, Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde ve yüksek öğretim kurumlarında görev alacak İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumları üzerinde düşünmek anlamlı görülmektedir. Zira bu kitlenin gerek örgün gerekse yaygın din eğitimi alanında yaşanan gelişmeleri doğru anlaması, değişimi yakalayabilmesi, bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmelere dikkat ederek kendini mesleki açıdan yenilemesi beklenir. Bu sayede yetişmekte olan nesle gereken dini ve ahlaki donanım daha etkin biçimde kazandırılabilir. Öğrencilerin bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarının geliştirilmesi varsa olumsuz yaklaşımların ortadan kaldırılması için öncelikle tutum düzeylerinin belirlenmesine ihtiyaç vardır.

Bu araştırmada temelde şu soruya yanıt aranmıştır: İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumları nasıldır? Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

- İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin cinsiyetlerine göre bilimsel araştırmaya yönelik tutumları nasıldır?
- İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre bilimsel araştırmaya yönelik tutumları nasıldır?
- İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin yaşlarına göre bilimsel araştırmaya yönelik tutumları nasıldır?
- İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin mezun oldukları ortaöğretim kurumuna göre bilimsel araştırmaya yönelik tutumları nasıldır?

- İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin akademik not ortalamalarına göre bilimsel araştırmaya yönelik tutumları nasıldır?

Bu araştırmada İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumları ile bu tutumların cinsiyet, yaş, sınıf, mezun olunan ortaöğretim kurumu, akademik not ortalaması değişkenlerine göre durumunu incelemek amaçlanmıştır. İlahiyat Fakültesi öğrencileri, genel olarak Millî Eğitim Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde istihdam edilmektedir. Toplum nezdinde din eğitimcilerine yüklenen fonksiyon diğer meslek adamlarından farklılaşabilmektedir. Çünkü halk gözünde din eğitimcileri, peygamber mesleği ve dinin temsilcileri konumundadır ve bu kişilerden her anlamda (ahlak, karakter, bilgi, yaşantı vb.) topluma örnek olmaları beklenmektedir (Osmanoğlu & Korkmaz, 2018). İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin, hayatın her alanında topluma rehberlik edebilecek vasıflar taşımaları düşünülebilir. Hususen dini öğretirken ya da temsil ederken yeni gelişmelerden uzak kalarak din alanını daraltmamak ve dini faaliyetleri sağlıklı bir şekilde yürütebilmek için bu öğrencilerin bilime ve bilimsel araştırmalara ve bunların getirdiği yeniliklere yönelik tutumlarının olumlu olması beklenir. Sonuç olarak İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının belirlenmesi, bu yönde gelişen olumsuz tutumların düzeltilmesi ve olumlu yönde geliştirilmesi açısından önemlidir.

A. Yöntem

1. Araştırmanın Modeli

İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutum düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlayan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelinde çok sayıda öğeden oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir hüküm verebilmek amacıyla, söz konusu evrenin tümü ya da ondan alınacak bir kesit, küme ya da örnek üzerinde tarama yapılır (Karasar, 2023). Araştırmada genel tarama modellerinden tekil tarama modeli kullanılmıştır.

2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın örneklemini, Türkiye’de farklı üniversitelerin İlahiyat Fakültelerinde eğitim gören öğrenciler arasından seçkisiz örneklem yoluyla seçilen 217 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcı öğrencilerin demografik yapısı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Örneklemin Demografik Özellikleri

Değişkenler	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	144	66,4
	Erkek	73	33,6
Yaş	17-24	165	76,0
	25 +	52	24,0
Mezun Olunan Lise	İHL, AİHL.	133	61,3
	Diğer Liseler	84	38,7
	Hazırlık	36	16,6
Sınıf Düzeyi	1.sınıf	25	11,5
	2.sınıf	45	20,7
	3.sınıf	44	20,3
	4.sınıf	67	30,9
	2.00 ve altı	21	9,7
Not Ortalaması	2.01 ve 3.00	116	53,5
	3.01 ve üstü	80	36,9

Tablo 1’de araştırmaya katılan İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin demografik bilgileri verilmiştir. Buna göre öğrencilerin %66,4’ü (n=144) kadın; %33,6’sı (n=73) ise erkektir. Katılımcıların yaşlarına bakıldığında; %76’sının (n=165) 17-24 yaş aralığında olduğu ve %24’ünün (n=52) 25 yaş ve üzerinde olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerinin mezun olduğu lise türü incelendiğinde; %61,3’ünün (n=133) İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Lisesinden mezun olduğu, %38,7’nin (n=84) ise farklı tür ortaöğretim kurumundan mezun olduğu görülmektedir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerin sınıf düzeyine bakıldığında; %16,6’nın (n=36) hazırlık sınıfında, %11,5’in (n=25) 1. sınıfta, %20,7’sinin (n=45) 2. sınıfta, %20,3’ünün (n=44) 3. sınıfta ve %30,9’unun (n=67) 4. sınıfta okuduğu görülmektedir. Katılımcı grubun not ortalamaları incelendiğinde

%9,7'sinin (n=21) not ortalamasının 2.00 ve altı olduğu , %53,5'inin (n=116) 2.01 ve 3.00 arası olduğu , %36,9'unun (n=80) 3.01 ve üzeri olduğu anlaşılmaktadır.

3. Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Araştırmada öğrencilerin bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarını ortaya koymak için 2011 yılında Korkmaz, Şahin ve Yeşil tarafından geliştirilmiş olan "Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte maddeler, "*Araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik*", "*Araştırmalara yönelik olumsuz tutum*", "*Araştırmalara yönelik olumlu tutum*," "*Araştırmacılara yönelik olumlu tutum*" şeklinde 4 faktör altında toplanmıştır. Ölçekte (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum (5) Tamamen Katılıyorum şeklinde düzenlenmiş beşli Likert tipi derecelendirme cetveli kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ise 0,765 ile 0,851 arasındadır (Korkmaz, Şahin, vd., 2011). Öğrencilerin demografik bilgilerini belirlemek için "Kişisel bilgi formu" kullanılmıştır. Veriler çevrimiçi platform olan Google Forms üzerinden toplanmıştır.

4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi için SPSS 27.0 paket programından faydalanılmıştır. Veri girişlerindeki yanıtlar "(1) Hiç katılmıyorum", "(2) Katılmıyorum", "(3) Kararsızım", "(4) Katılıyorum", "(5) Tamamen katılıyorum" şeklinde puanlanmıştır. Puanlama sürecinde, "Araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik" ve "Araştırmalara yönelik olumsuz tutum" boyutlarında yer alan 17 madde için ters kodlama işlemi yapılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken olan bilimsel araştırmaya yönelik genel tutum puanı ile alt boyut puanlarının Q-Q grafikleri incelenmiş ve basıklık-çarpıklık puanları hesaplanmıştır. Grafiklerin incelenmesi sonucunda normalden önemli bir sapma olmadığı ve basıklık-çarpıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığı dışına çıkmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 2). Bu kapsamda elde edilen verilere, parametrik testler uygulanmıştır. İki kategorili değişkenler için Bağımsız Örneklem t-Testi, ikiden fazla kategorili değişkenler için ise Tek Yön Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA testinin sonucunda, kategoriler arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılık bulunarlarda, farklılaşmanın hangi gruplar arasında yer aldığını tespit etmek için Post-Hoc testlerine başvurulmuştur. Grupların varyansının homojen dağılmasından dolayı LSD testi kullanılmış ve farkın hangi grup lehine olduğu belirlenmiştir. Verilerin istatistiksel analizinde anlamlılık değeri 0,05 olarak alınmıştır

B. Bulgular ve Yorumu

Araştırmmanın bu kısmında İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarını yoklamaya dönük kullanılan ölçeğin geneli ve alt boyutlarının cinsiyet, yaş, lise türü, sınıf ve akademik not ortalama değışkenlerine göre karşılaştırılmasına ait bulgulara yer verilmiştir.

1. Ölçeğin Yapısına İlişkin Bulgular

Tablo 2. Ölçeğin Yapısına İlişkin Göstergeler

Değişkenler	n	Min.	Max.	Ort.	Sd.	Çarp.	Bas.
Ölçek Genel		2,30	4,97	3,78	,49561	-,310	,021
Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik		1,00	4,89	2,48	,77144	,402	-,139
Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum	217	1,00	3,89	2,05	,54065	,491	,586
Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum		1,43	5,00	3,70	,71297	-,466	,333
Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum		1,67	5,00	3,99	,70761	-,638	,628

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanlarının 2,30 ile 4,97 arasında değıştiği, ölçek ortalamasının da 3,78 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 150'dir. Ölçek toplam madde sayısı (30 madde) ile ortalama puan ($\bar{x}=3,78$) çarpıldığında örneklemin bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanının 113,4 olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmalara yönelik tutum puanlarının orta seviyede olduğu söylenebilir. "Araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik" boyutunun puan ortalamasının 2,48, "Araştırmalara yönelik

olumsuz tutum” alt boyutunun puan ortalamasının ise 2,05 olduğu görülmektedir. İki boyuttan elde edilen puan ortalamalarının yüksek olmaması öğrencilerin bilimsel araştırmaya yönelik olumsuz tutumlarının düşük olduğu anlamına gelmektedir. “Araştırmalara yönelik olumlu tutum” boyutunun puan ortalaması 3,70, “Araştırmacılara yönelik olumlu tutum” alt boyutunun puan ortalaması ise 3,99 olarak görülmektedir. Öğrencilerin iki olumsuz alt boyutta düşük, iki olumlu alt boyutta ise yüksek puanlara sahip olmaları İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik genel hatları ile olumlu yaklaşımlara sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu aşamasında, “İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin cinsiyetlerine göre bilimsel araştırmaya yönelik tutumları farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap verilmiş ve anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Bağımsız Örneklem t-Testi ile incelenmiştir. Elde edilen veriler tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	Sd.	t	p
Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik	Kadın	144	2,38	,70346	-2,427	,017
	Erkek	73	2,66	,86503		
Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum	Kadın	144	2,00	,52732	-2,103	,037
	Erkek	73	2,16	,55405		
Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum	Kadın	144	3,72	,68737	,583	,561
	Erkek	73	3,66	,76432		
Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum	Kadın	144	4,02	,62949	,852	,396
	Erkek	73	3,92	,84205		
Ölçek Genel	Kadın	144	3,84	,46892	2,231	,027
	Erkek	73	3,68	,53244		

Tablo 3’te yer alan bulgulara göre İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin

ölçeğin "Araştırmalara yönelik olumlu tutum" ($t=,583$; $p=,561>,05$) ve "Araştırmacılara yönelik olumlu tutum" ($t=,852$; $p=,396>,05$) boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat "Araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik" ($t=-2,427$; $p=,017<,05$) ve "Araştırmalara yönelik olumsuz tutum" ($t=-2,103$; $p=,037<,05$) alt boyut puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu durum erkek öğrencilerin isteksizliklerinin ($\bar{x}=2,66$) ve olumsuz tutumlarının ($\bar{x}=2,16$) kız öğrencilere (İsteksizlik: $\bar{x}=2,38$; Olumsuz tutum: $\bar{x}=2,00$) göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda bilimsel araştırmaya yönelik genel tutum puanlarına ($t= 2,231$; $p=,027<,05$) bakıldığında da cinsiyetlere göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin bilimsel araştırmaya yönelik genel tutum ortalamalarının ($\bar{x}=3,84$) erkek öğrencilere ($\bar{x}=3,68$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

3. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin yaşlarına göre bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının farklılık gösterip göstermediği Bağımsız Örneklem t-Testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Boyutlar	Yaş	n	\bar{x}	Sd.	t	p
Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik	17-24	165	2,50	,7821	,968	,334
	25+	52	2,39	,7365		
Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum	17-24	165	2,03	,5055	-1,003	,317
	25+	52	2,12	,6406		
Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum	17-24	165	3,72	,7170	1,026	,306
	25+	52	3,61	,6994		
Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum	17-24	165	4,07	,6623	2,998	,003*
	25+	52	3,74	,7903		
Ölçek Genel	17-24	165	3,80	,4750	1,127	,261
	25+	52	3,72	,5554		

Tablo 4'e göre İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin "Araştırmacılara yönelik olumlu tutum" ($t=2,998$; $p=,003<,05$) alt boyutunda 17-24 yaş arası öğrencilerin ($\bar{x}=4,07$) lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda 17-24 yaş aralığındaki öğrencilerin 25 yaş ve üzeri öğrencilere göre araştırmacılara karşı tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir. "Araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik" ($t=,968$; $p=,334>,05$), "Araştırmalara yönelik olumsuz tutum" ($t=-1,003$; $p=,317>,05$), "Araştırmalara yönelik olumlu tutum" ($t=1,026$; $p=,306>,05$) alt boyutlarında ise yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yine ölçeğin toplam genel toplamına ($t=1,127$; $p=,261>,05$) göre de yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

4. Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular

"İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre bilimsel araştırmaya yönelik tutumları farklılık göstermekte midir?" sorusuna Bağımsız Örneklem t-Testi yapılarak cevap aranmıştır. Testin sonucu tablo 5'te gösterilmiştir.

Aşağıdaki tabloda da görüldüğü gibi, "Araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik" ($f=1,527$; $p=,195>,05$), "Araştırmalara yönelik olumlu tutum" ($f=1,193$; $p=,315>,05$), "Araştırmacılara yönelik olumlu tutum" ($f=,222$; $p=,222>,05$) alt boyutlarında sınıf düzeyi değişkeni

Tablo 5. Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular

Boyut	Sınıf	n	\bar{x}	Sd.	f	p	LSD
Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik	Hazırlık	36	2,45	,75450	1,527	,195	
	1. Sınıf	25	2,66	,82370			
	2. Sınıf	45	2,60	,72418			
	3. Sınıf	44	2,26	,62543			
Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum	4. Sınıf	67	2,48	,86024	2,914	,022*	a - b a - c
	Hazırlık	36	2,04	,48197			
	1. Sınıf	25	2,12	,53760			
	2. Sınıf (a)	45	2,25	,50908			
	3. Sınıf (b)	44	1,88	,38858			
	4. Sınıf (c)	67	2,02	,63823			

	Hazırlık	36	3,63	,69269		
Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum	1. Sınıf	25	3,51	,68263		
	2. Sınıf	45	3,63	,73767	1,193	,315
	3. Sınıf	44	3,85	,60216		
	4. Sınıf	67	3,74	,77724		
	Hazırlık	36	3,99	,84510		
Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum	1. Sınıf	25	3,94	,61373		
	2. Sınıf	45	3,94	,67153	,222	,926
	3. Sınıf	44	4,07	,53362		
	4. Sınıf	67	3,99	,79372		
	Hazırlık	36	3,78	,49360		
Ölçek Genel	1. Sınıf	25	3,66	,49426		
	2. Sınıf	45	3,67	,46299	2,314	,059
	3. Sınıf	44	3,95	,38143		
	4. Sınıf	67	3,80	,56081		

açısından bilimsel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Fakat “Araştırmalara yönelik olumsuz tutum” ($f=2,914$; $p=,022<,05$) alt boyutunda sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yapılan LSD testi sonucuna göre 2. Sınıfların aritmetik ($\bar{x}=2,25$) ortalamalarının, 3. Sınıfların ($\bar{x}=1,88$) ve 4. Sınıfların ($\bar{x}=2,02$) aritmetik ortalamalarından 2. Sınıflar lehine anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Bu doğrultuda, 2. Sınıfların, 3. Sınıf ve 4. Sınıflara nispetle araştırmalara yönelik olumsuz tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Ölçek toplam puan değerlerinde ($f=2,314$; $p=,059>,05$) de sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin ölçeğin geneli ve alt boyut ortalamalarının akademik not ortalaması değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre ilgili değişken bazında herhangi bir anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Buna göre “Araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik” ($f=,634$; $p=,532>,05$), “Araştırmalara yönelik olumsuz tutum” ($f=,028$; $p=,973>,05$) “Araştırmalara yönelik olumlu tutum” ($f=,681$; $p=,681>,05$), “Araştırmacılara yönelik olumlu tutum” ($f=,598$; $p=,551>,05$) alt

boyutlarında ve ölçek genel puanında ($f=,145$; $p=,865>,05$) akademik not ortalaması bağlamında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanları üzerinde akademik not ortalamasının anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Mezun olunan lise değişkenine göre incelenen konuda farklılık olup olmadığını anlamak için Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanmıştır. Bu kapsamda İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin mezun oldukları lise türüne göre bilimsel araştırmaya yönelik genel tutum ve alt boyut ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (“Araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik”: $t=,358$; $p=,721>,05$; “Araştırmacılara yönelik olumlu tutum”: $t=-1,287$; $p=,199>,05$; “Araştırmalara yönelik olumlu tutum”: $t=1,662$; $p=,098>,05$; “Araştırmalara yönelik olumsuz tutum”: $t=1,552$; $p=,122>,05$). Buna göre İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin mezun oldukları lise türünün öğrencilerin bilimsel araştırmaya yönelik tutumları üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutum düzeyleri, cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, sınıf düzeyleri ve akademik not ortalaması değişkenleri açısından incelenmiştir.

İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanları orta düzeydedir. Üniversite öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelendiği bir araştırmada, öğrencilerin bilimsel araştırmaya yönelik genel tutumlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Doğruluk & Mutluay, 2018). Polat’ın (2014) Eğitim Fakültesi öğrencileri, Biçer, Bozkırlı ve Er’in (2013) Türkçe öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu belirtilmiştir. Yenilmez ve Ata (2012) Matematik öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının nötr olduğu sonucuna ulaşılırken, Korkmaz, Şahin ve Yeşil (Korkmaz, Şahin, vd., 2011) tarafından yine öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna

ulaşmıştır. İlhan vd. (2016) tarafından yapılan araştırmadaysa öğrencilerin bilimsel araştırmaya ilişkin tutumları genel olarak düşük düzeyde bulunmuştur. Görüldüğü gibi veriler birbiriyle çelişmektedir. Bu durum fakültelerde verilen eğitimin niteliği ile ilgili olabilir. Öğrencilerin bir araştırma deneyimine sahip olması ve bu tür durumların kurumsal bakımdan desteklenmesi bilimsel araştırmaya yönelik tutumları olumlu yönde etkilemektedir (Barrios González & Delgado Sánchez, 2020, s. 295).

Katılımcıların ilgili ölçeğin alt boyutlarından aldıkları aritmetik puan ortalamaları incelendiğinde “Araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik” ve “Araştırmalara yönelik olumsuz tutum” düzeylerinde düşük; “Araştırmalara yönelik olumlu tutum” ve “Araştırmacılara yönelik olumlu tutum” boyutlarında ise yüksek puan aldıkları görülmüştür. Bu durum İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırma olgusuna dönük genel yaklaşımlarının olumlu olduğu anlamına gelmektedir. Bu tablo farklı araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir (Bahtiyar & Can, 2016; Ercoşkun, 2019).

Araştırma sonucunda İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutum düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları analiz edildiğinde, “Araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik” ve “Araştırmalara yönelik olumsuz tutum” alt boyutlarında erkek öğrencilerin daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Erkeklerin ölçekten aldıkları genel aritmetik ortalamasının kız öğrencilerin aritmetik ortalamalarından daha düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle kız öğrencilerin araştırmacılara yardımcı olma konusunda daha istekli, bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarının daha olumlu ve yüksek olduğu söylenebilir. İlhan vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada bilimsel araştırmalara dönük ilgi, önem ve motivasyon alt boyutlarındaki tutum puanları, kadın öğrencilerde erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Başka bir araştırmada, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğrenim gören kız öğrencilerin araştırmacılara yönelik olumlu tutum düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Doğruluk & Mutluay, 2018). Kız öğrenciler lehine oluşan tablonun kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha disiplinli olmaları ile

ilişkilendirildiği görülmektedir (Göksel & Yıldız, 2021).

Batyr (2017) *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı*'nın (PISA) 2015 verilerini analiz ettiği çalışmada, Türkiye'de cinsiyete dayalı başarı farkını ele almıştır. Çalışmada, kız öğrencilerin daha yüksek notlar aldığı sonucuna ulaşılmış aynı zamanda kız öğrencilerin genel olarak erkek öğrencilere göre daha hırslı oldukları, okula karşı aidiyet duygularının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu bulgular çalışmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir. Aynı şekilde alan yazın incelendiğinde bu araştırmanın bulgularına benzer niteliğe sahip farklı araştırmalara rastlanmıştır (Dombaycı & Ercan, 2017; Göksel & Yıldız, 2021; Kızıllan, 2019; Yenice vd., 2019). Alan yazında bilimsel araştırmaya yönelik tutumların cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını gösteren araştırmalar da vardır (Camuzcu Aşıroğlu, 2016; Çakmak vd., 2015; Ercoşkun, 2019; Gamsızkan vd., 2022; Polat, 2014; Uyanık, 2018; Yenilmez & Ata, 2012).

İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumları yaş değişkenine göre incelendiğinde ölçeğin Araştırmacılara yönelik olumlu tutum alt boyutunun puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre 17 – 24 yaş arasındaki öğrencilerin, 25 yaş ve üzeri öğrencilere göre araştırmacılara yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. 17-24 yaşındaki gençlerin buldukları dönem gereği kendilerine rol model olacak kişiler aramaları araştırmacılara karşı daha olumlu olmalarına katkı sağlamış olabilir. Benzer bir çalışmada Göksel ve Yıldız (2021) Spor Bilimleri Fakültesi'ndeki öğrencilerin bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterdiğini tespit etmiş ve öğrencilerin yaşları arttıkça bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının olumsuz yönde arttığı sonucuna ulaşmıştır. Alan yazında bilimsel araştırmaya yönelik tutumların yaş değişkenine göre farklılık göstermediğini ifade eden araştırmalara da rastlanmıştır (Aydın vd., 2015; Polat, 2014).

Mezun olunan lise türü ve akademik ortalama değişkenleri açısından öğrencilerin bilimsel araştırmaya yönelik tutumları arasında ölçeğin geneli ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Alan yazında bilimsel araştırmaya yönelik tutum düzeyinde, mezun olunan lise değişkeni açısından anlamlı farklılık

gösteren araştırmalar (Ercoşkun, 2019; Polat, 2014; Saracaloğlu, 2005) bulunmaktadır. Örneğin Ercoşkun mezun olunan lise değişkeni açısından öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları arasında istatistiki olarak genel lise ve Anadolu lisesi mezunları lehine anlamlı farklılık bulgulanıştır (Ercoşkun, 2019, s. 95). Bir diğer araştırmaya göre genel not ortalaması 1.99 ve altında olan öğrencilerin bilimsel araştırmalara yönelik olumsuz tutum düzeyleri daha yüksektir (Doğruluk & Mutluay, 2018). Kurt vd. (2011) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin akademik başarıları arttıkça bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik problem çözme kapasiteleri de artmaktadır.

Sınıf düzeyi değişkeni açısından İlahiyat Fakóltesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeğinin Araştırmalara yönelik olumsuz tutum alt boyutunda 2. sınıfların lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre 2. sınıfta okuyan öğrencilerin 3. sınıf ve 4. sınıfta okuyan öğrencilere göre bilimsel araştırmalara karşı tutumlarının daha olumsuz olduğu söylenebilir. 2. sınıfta okuyan öğrencilerin bilimsel araştırmalara olumsuz bakmalarının sebebi dönem derslerinin yoğun olmasından kaynaklı olabilir. Kimi alışmalar (Kürşad, 2015; Polat, 2014; Uyanık, 2018) 4. sınıfların diğer sınıflara göre bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu kanaatinde dir. akmak (2015) ve Camuzcu Ařirođlu'nun (2016) yaptıkları çalışmalarda ise bilimsel araştırmaya yönelik tutum düzeyinde sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. 4. sınıf öğrencilerinin bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarının diğer sınıf düzeylerine göre daha olumsuz olduğundan söz eden çalışmalar da vardır (Biçer vd., 2013). Psikoloji öğrencileri üzerine yapılan bir araştırmada birinci sınıf öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik daha olumlu bir tutuma sahip olma eğiliminde olduğu, bu tutumun sınıflar boyunca azaldığı bulunmuştur (Barrios González & Delgado Sánchez, 2020, ss. 295-296). Yer yer birbiriyle çelişen durumlar, fakólte ve eğitim programlarının iç yapısı yanında araştırmaların sınırlıklarıyla da ilişkilendirilebilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar çerçevesinde şu önerilerde bulunulabilir: İlahiyat Fakóltesi öğrencileri farklı disiplinlerden bilim insanları ile belirli aralıklara bir araya getirilerek bilim

insanlarıyla etkileşimleri artırılabilir. Öğrencilerin katıldığı ya da öğrencilere yönelik bilimsel araştırmaların, proje süreçlerinin sonuçları öğrencilere tanıtılarak, bu tür süreçlere katılımı kolaylaştırılabilir. Bu tür etkileşimlerde bilimsel araştırma yöntemlerine dönük derslerin, ödevlerin, sunumların etkisi söz konusu olabilir. Kuşçuoğlu tarafından yapılan araştırmada (2018) İlahiyat Fakültelerinde seçmeli ders olarak bulunan araştırma yöntemleri dersinin öğrencilerin araştırma becerilerini olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir. İlahiyat Fakültesinde görevli öğretim elamanları, derslerde bilimsel araştırma yapmanın önemi, gerekliliği ve faydaları konusunda farkındalık oluşturabilirler. Derslerde, yapılan bilimsel araştırmalar incelenebilir ve bu şekilde öğrenciler hem teşvik edilebilirler hem de tutum düzeyleri geliştirilebilir.



KAYNAKÇA

- Aydın, Y., Adıgüzel, A., & Topal, E. A. (2015). Ebe ve hemşirelerin bilimsel çalışmalara yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Journal of Human Rhythm*, 1(4), 168-175.
- Bahtiyar, A., & Can, B. (2016). Fen öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ile bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 47-58.
- Barrios González, E., & Delgado Sánchez, U. (2020). Diseño y validación del cuestionario "Actitud hacia la investigación en estudiantes universitarios". *Revista Innova Educación*, 2(2), 280-302.
- Batyr, A. (2017). Gender gaps in student achievement in turkey: evidence from the programme for international student assessment (PISA) 2015. *Eğitim Reformu Girişimi ve Aydın Doğan Vakfı*.
- Biçer, N., Bozkırlı, K. Ç., & Er, O. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 50, 327-341.

- Büyüköztürk, Ş. (1999). İlköğretim okulu öğretmenlerinin araştırma yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(18), 257-269.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (34. Basım). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Camuzcu Aşıroğlu, S. (2016). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları ile bilimsel araştırma dersindeki başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 72-84.
- Çakmak, Z., Taşkiran, C., & Bulut, B. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 266-287.
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Doğruluk, S., & Mutluay, Y. (2018). Üniversite öğrencilerinin bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarının incelenmesi. *Route Education and Social Science Journal*, 5(26), 1-13.
- Dombaycı, M. A., & Ercan, O. (2017). Öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyleri ve bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1265-1284.
- Ercişkun, M. H. (2019). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 10(19), 88-105.
- Gamsızkan, Z., Sungur, M. A., Günel, M. G., Akçakoca, M. Y., & Selki, K. (2022). Tıp fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmalara yönelik tutumları. *Harran Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 19(1), 116-119.
- Göksel, A. G., & Yıldız, L. (2021). Üniversite öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumları: Spor bilimleri fakültesi örneği. *Avrasya Spor Bilimleri Araştırmaları*, 6(1), 1-14.
- İlhan, A., Çelik, H. C., & Aslan, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin

- bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 141-156.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi* (38. bs). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kızılhan, S. B. (2019). *Yerli'lerin gözüyle Suriyeli mülteciler: Ankara örnek mahallesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Konokman, G., Tanrıseven, I., & Karasolak, K. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 141-158.
- Korkmaz, Ö., Şahin, A., & Yeşil, R. (2011). Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(3), 961-973.
- Korkmaz, Ö., Şahin, A., & Yeşil, R. (2011). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1169-1194.
- Kurt, A. A., İzmirli, Ö. Ş., Fırat, M. & İzmirli, S. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 19-28.
- Kuşçuoğlu, A. (2018). İlahiyat fakültelerindeki araştırma teknikleri dersi: Bir durum çalışması. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 59(1), 297-316.
- Kürşad, M. Ş. (2015). Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ve epistemolojik inanç arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 217-246.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Onat, H. (2017). *Bilgi, bilim ve bilimsel yöntem- İslam bilimlerinde yöntem*. Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi Yayınları.

- Oral, B., & Çoban, A. (Ed.). (2020). Önsöz. *İçinde Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (1. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Osmanoğlu, C., & Korkmaz, M. (2018). Öğrencilerine göre ideal ilahiyat fakültesi öğrencisinin nitelikleri ve bunların ilahiyat eğitimiyle ilişkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(36), 119-178.
- Petty, R. E. (2019). *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches*. Routledge.
- Polat, M. (2014). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 77-90.
- Saracaloğlu, A. S. (2005). Beden eğitimi öğretmen adaylarının araştırmaya yönelik tutumları ve deneyimleri ile araştırma başarıları arasındaki ilişki. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(4), 13-32.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük* (11. bs). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uyanık, G. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 4(2), 112-127.
- Yenice, N., Yavaşoğlu, N., Alpak Tunç, G., & Candarlı, F. (2019). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 77-95.
- Yenilmez, K., & Ata, A. (2012). Matematik Öğretmeni Adaylarının Bilimsel Araştırmalara Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*.



SORUMLULUK VE DİN EĞİTİMİ:

PSİKO-SOSYAL PERSPEKTİF

Hüseyin ALGUR¹

Giriş

İnsan, sosyal bir varlık olmasının gereği olarak bir arada yaşadığı diğer insanlarla etkili bir iletişim içerisine girmenin çabasıdır. Bu çaba sadece günlük hayatın kapsamı kadar dar olmayıp hayatın tamamını kapsayacak genişliktedir. Sosyal yapı içerisinde bir arada yaşamanın birtakım gereklilikleri vardır. Örf, adet, gelenek, din, dil ve kültür gibi birçok değişkenin tikel olarak her birey üzerinde etkisi olduğu gibi bahse konu her bir unsurun birbirleri üzerinde de oldukça önemli etkileri söz konusudur. Bir arada yaşayan insanların bu birlikteliklerini devam ettirmeleri için yerine getirmeleri gereken birtakım görevleri vardır. Sorumluluk olarak da tanımlayabileceğimiz bu görevleri yerine getirmek bazen hukuki,

¹Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, huseyin.algur@giresun.edu.tr

bazen ahlaki bazen de dini bir gereklilik olarak tanımlanmaktadır.

Bireyin yaşadığı toplumun istenen özelliklere haiz bir parçası olmasını ya da ait olduğu topluluğun kendisinden beklentilerini yerine getirmesini temin etmek üzere kendisi için tanımlanan görev ve sorumlulukları yerine getirmesi istenir ve beklenir. Birey ve toplumsal yapı için oldukça önemli olan sorumluluk ve sorumluluğa dair bireyde oluşan farkındalık olarak ifade edebileceğimiz sorumluluk bilinci insanlara öğretilir mi? Eğer öğretilirse bu nasıl mümkün kılınabilir? Bu imkân dâhilinin kapsamı araştırılırken buradaki sürece etkisi olan hangi değişkenlerden söz edilebilir? gibi birçok sorunun cevabını aramak, bu arayış içerisinde iken karşılaşılan çeşitli değişkenlerin tanımlamasını yapmak hem bireyin kendi gelişimi açısından hem de toplumsal yapının niteliğini artırmak açısından büyük öneme sahiptir.

İnsanın dini davranışları üzerinde istendik yönde değişiklik yapmayı hedefleyen ve bunu yaparken bireyin kendi isteğini, kendi kararlılığını ve kendi beklentilerini de göz ardı etmeyen bir din eğitimi anlayışında (Tosun, 2015, s. 23), bireyden kendini tanıması, kendi hayatına anlam katması, sosyal çevresi ile etkili bir iletişim kurması adına hak ve ödevlerinin farkında olacağı bir niteliği geliştirmek oldukça önemli olsa gerektir. Belirtilen öneme binaen bu çalışmada bireyde sorumluluk bilincinin geliştirilmesine katkı sunmak üzere bazı değerlendirmeler yapılmıştır. Bu değerlendirmelerin kapsamını üç ana başlık altında toplamak mümkündür. Bunlardan birincisi sorumluluğun toplumsal yönü, ikincisi sorumluluğun psikolojik yönü ve üçüncüsü de sorumluluğun dini yönüdür.

Sorumluluğun toplumsal boyutu, “Sorumluluk bilincine sahip bireylerden oluşan bir toplumun bir arada yaşama kültürü başta olmak üzere hem kendi yapısını korumak hem de o toplum içerisindeki her bireyin hayatını daha nitelikli hale getirmek için bize neler söyler?” sorusunun cevabını aramaktadır. İkinci başlığımız olan psikolojik yönüyle sorumlulukta ise aslında insanın bazı sorumluluklarının olmasının onun hayatına ne gibi getirisinin ve onun hayatından ne gibi götürüsünün olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Burada bir insanın bazı sorumluluklara sahip olmasının aslında onun psikolojik iyi oluşuna vereceği olumlu katkılara atfı yapılmaktadır. Diğer taraftan sorumluluk sahibi

olmak hem bireyin kendisine olan saygısını artıracak hem de içerisinde bulunduğu toplumda “işe yarıyor olma”nın verdiği haz onun daha mutlu, huzurlu ve faydalı bir insan olmasına zemin hazırlayacaktır. Üçüncü başlıkta ise sorumluluk bilinci ve dini inanç-ibadet-ahlak bağlamında değerlendirmeler yapılmıştır. Yapılan değerlendirmelerde ise İslam dini özelinde Kur’an-ı Kerim ve Hz. Muhammed’in (s.a.s.) hadisleri referans alınmıştır. Yapılan tüm değerlendirmeler neticesinde hem iyi bir insan olmanın hem iyi bir kul olmanın en önemli taşıyıcı unsurlarından birisinin sorumluluk bilincine sahip olmak ve bu bilincin gereği doğrultusunda hayatına ikame ettirmek olduğu tespiti yapılmaya çalışılmıştır.

A. Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma deseni esas alınarak kaleme alınmıştır. Doküman analizi yönteminin benimsendiği çalışmalarda ilgili literatürde yer alan çeşitli veriler taranarak, araştırmanın temel problemi ve alt problemleri kapsamında tartışmalar yapılır. Belgesel tarama olarak da bilinen doküman analizinin bu çalışmada kullanılmasının temel gerekçesi bahse konu yöntemin var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri elde etmeye imkân sağlamasıdır (Sak vd., 2021, s. 230).

B. Sorumluluk Kavramı ve Mahiyeti

Sözlükte kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi (TDK, t.y.), bir kişi veya şeye karşı sorumlu olma yahut görev sahibi olma durumu ya da olgusu (*responsibility*) (Oxford, t.y.), iş ve davranışlarından hesap verme durumunda bulunma (Ayverdi, 2006, s. 2830) olarak tanımlanan sorumluluk, bu özellikleriyle bireyin hayatına anlam katar ve onun davranışlarını kontrol eder. Toplum içinde var olabilmenin ön koşulu olarak, kendi sosyal statü ve rolünün gereğini bilip, bunları yerine getirmesi onun toplumda iyi bir insan olarak tanımlanmasına zemin hazırlar. İnsanın kendisinden beklenenleri yerine getirerek içsel bir doyum yaşaması suretiyle kendine olan pozitif yaklaşımı, onda sağlam bir kişilik ve sağlıklı bir psikolojik yapıyı temin edecektir. Bireye sorumluluk yükleyen her bir değişken karşısında görevlerin yerine getirilmesi psiko-sosyal açıdan bireye

olumlu katkılar sunar. Buna ek olarak söz konusu sorumluluğun kaynağı din ise “iyi bir dindar olma”, hukuk ise “iyi bir vatandaş olma”, iş yeri ise “iyi bir çalışan olma”, aile ise “iyi bir anne/baba/çocuk/kardeş” olma payesi vererek insanın ve onun yaşadığı ortamın daha nitelikli hale gelmesine imkân sağlar.

Sorumluluk, Arapça’da *mes’ûliyyet* kavramıyla ifade edilmektedir. Bu kavramın kökü niteliğinde olan *mes’ûl* kavramı da sorumlu anlamında temel dini kaynaklar olan ayet ve hadislerde sıkça geçmektedir (Yıldız, 2009). Türkçe’de de kullanılan bu kavramlar, aynı zamanda dini literatürde yer alan mesajların taşıyıcısı konumundadır. İslam Hukukunda sıkça rastlanan mükellef, teklif ve mükellefiyet gibi kavramların da sorumluluk ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür.

Sorumluluk temel olarak bireysel ve toplumsal düzlemde ele alınabilir. Bireysel düzlemde ele alındığında bireyin kendi kendini kontrol etmesi dikkat çekerken; toplumsal düzlemde ise bireyin sosyal olarak kontrol edilmesi esastır. Sorumluluk kavramı sosyolojik bir bakış açısıyla ele alındığında bireyin sosyal yapı içerisindeki konumunu belirleyen önemli bir parametre olarak dikkat çekmektedir. Bu bağlamda bireyin diğer insanlarla etkili bir iletişim kurmasında önemli görevler ifa eder. Birey ve toplumu ilgilendiren sorumluluk kavramı hem küçük gruplar hem de küresel düzeydeki büyük sosyal yapılar açısından dikkate alınması gereken değerli bir kavramdır (Okumuş, 2006, s. 226).

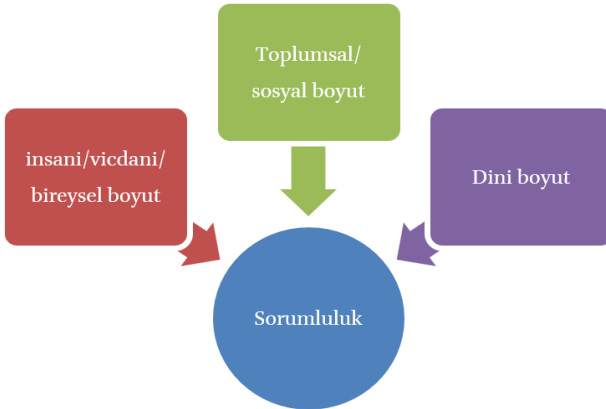
Sorumluluk, ahlaki ve hukuki olmak üzere iki başlık altında tasnif edilebilir. Ahlaki sorumluluk bireyin iyi olanı araması ve bu arayışın gerektirdiği şekilde davranmasını ifade eder. Bu süreçte bireyin hem kendisi hem de başkalarıyla ilgili bazı sorumluluklarını yerine getirmesi gerekir. Bir yandan kendi vicdanını ve dini ilkeleri doğrultusunda hesap verilebilir davranışlar ortaya koyma gayretinde bulunarak şahsi sorumluluklarını yerine getirmesi gerekirken birey, diğer taraftan herhangi biri veya herhangi bir şeyi korumak için kendi davranışları hakkında daha bilinçli olması gerektiğinin ayırında olur. Hukuki sorumluluk ise kanunlar çerçevesinde bireyin hak ve görevlerini bilerek hareket etmesidir. Bu anlamda başka birine yapılmış haksızlığı kanunlar gereğince giderme çabasında olma, kendine ait eşya ve canlıların neden olduğu zararların

sorumluluğunu alma, mevcut kanunların dışında hareket ettiği için cezalandırılması gibi durumlar bu sorumluluk alanı içerisinde yer alır (Korlaelçi, 2009, s. 7).

Sorumluluk kavramını eğitimsel boyutta da ele almak mümkündür. Bireyin konu olduğu formal ve informal öğretim sürecinde hedef kitleye sorumluluk bilinci kazandırma en önemli hedeflerden biridir. Hayatının ilk günlerini ailesiyle birlikte geçirirken çocuğun öğrendiği temel niteliklerden birisi sorumluluk sahibi olmaktır. Aile içerisinde ebeveynler, kardeşler ve akrabalarla olan iletişim sürecinde çocuğun sorumluluk bilincine ulaşması hem onun sosyal kabulüne zemin hazırlamakta hem de aile dışında geçireceği hayatının daha nitelikli olmasına katkı sağlamaktadır. Sorumluluğun informal düzeyde ailede başlayan öğretim süreci, okulda sürdürülen formal eğitim ile desteklenmektedir. Sorumluluk bilinci din eğitimi faaliyetlerinde de hedef kitleye kazandırılması gereken kazanımlar arasında kendine yer bulmaktadır.

Sorumluluk kavramının niteliği, bu kavram özelinde yapılan analiz ve değerlendirmeler birlikte düşünüldüğünde konunun üç temel boyutunun olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki insani/vicdani/bireysel boyut, ikincisi toplumsal/sosyal boyut, üçüncüsü de dini boyuttur. Çalışmada bu üç boyut ayrı alt başlıklar halinde ele alınmıştır.

Şekil 1: Sorumluluğun Farklı Boyutları



1. Bireysel-Psikolojik Boyutlarıyla Sorumluluk

Sorumluluk kavramı en başta bireyin kendisiyle ilgili bir durumdur. Bireyin kendi gelişim özelliklerini, ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini bilmesi onun öz farkındalığını artıran hususlar arasındadır. Öz farkındalığı yüksek olan bireyler, kendi hak ve sorumluluklarını da bilir, bu sayede içinde yaşadıkları sosyal ortamlara daha kolay uyum sağlarlar. Bireyin öz farkındalığı onun psikolojik yönü ile ilgilidir. İnsan psikolojisi üzerine yapılan araştırmalar birçok konuda olduğu gibi sorumluluk kavramıyla ilgili de çeşitli tespitlerde bulunmuştur.

İnsan psikolojisi üzerine yapılan farklı araştırmalarda sorumluluğa dair çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir. Skinner tarafından geliştirilen yaklaşıma göre bireyin davranışları büyük oranda çevresel etkenler tarafından kontrol edilir. Bireyin davranışlarında onun iradesi değil çevresel şartlar etkilidir. Toplum içerisinde yaşayan fertlerin, grubun kuralları ya da kültürün geleneklerini aşmaları neredeyse imkansızdır. Bu sebeple Skinner'in kuramında insanın ne özgürlüğü ne de sorumluluğundan bahsetmek mümkün değildir. Çünkü ona göre insanlığın tüm davranışları çevresel etkenler tarafından belirlenir. Varoluşu felsefeden etkilenen varoluşçu psikoloji bireyin hayatında seçimler yapıp kararlar verebilmesi için özgür ve sorumlu bir varlık olduğu düşüncesini ortaya atmıştır. Bu yaklaşıma göre insan, sadece yaptıklarından değil yapmadıklarından da sorumludur. Sorumluluk insanlığının hayatında kendisine yüklediği varoluşsal görevleri yerine getirme noktasında kaçınılmaz bir gerçekliktir. Bir diğer psikolojik yaklaşım olan Gestalt psikolojisinde ise sorumluluk öncelikli olarak danışan ile terapist arasındaki sürecin bir parçası olarak ele alınır. Bu yaklaşıma göre insanın kendi davranışlarının sorumluluğunu duyarken diğer taraftan başkalarına karşı sorumluluklarını da göz ardı etmemelidir. Bu yaklaşıma göre farkında olmak sorumlu olmakla eşdeğer görülür. Bireyin öncelikle "Ben böyleyim." diyerek kendisini kabullenmesi ve bu sayede sorumluluk alabilmesi gerekir. İkinci olarak "Ben böyleyim çünkü böyle olmayı ben seçerim." aşaması yer alır. Son aşamada ise "Eğer ben seçersem değişebilirim." yaklaşımı yer alır. Bu üç aşamada birey yapıp etmelerinin sorumluluğunu yüklenebilecek yetkinliğe ulaşmış olur (Cengil, 2015, ss. 10-12).

Sorumluluk, bireyin kendisiyle ilgili bir durum olarak da nitelendirilebilir. Çünkü insanın kendisi ve yaratılışı üzerinde düşünmesi, etrafında olup bitenler üzerinde kafa yormasına, gördüğü yanlış ve eksiklikleri düzeltme noktasında farkındalık oluşturmasına vesile olur. İnsanın hayatta olması basit bir varoluşun ötesinde kendisi ve çevresi adına bir şeyler yapması sorunların çözümü noktasında endişeler taşıması ve bu kapsamda bilinçli olmasını gerektirir. İnsanın bu bilinçli olma gayreti, onun iyi bir insan olma yoluna girmesine, arınmasına ve çevresine ışık tutmasına vesile olur (Tozlu, 2014, s. 274). İşte insanın öncelikle kendisi sonrasında çevresi için girdiği bu arayış süreci ona sorumlu davranmayı ve var olan dünyada yerine getirmekle yükümlü olduğu görev ve mesuliyetlerinin varlığını hatırlatır.

Üniversite öğrencilerinin sorumluluk duygusu üzerine yapılan bir araştırmada öğrencilerin cinsiyet, hayatlarının geçirdikleri yerleşim yeri ve ailenin ekonomik düzeyi gibi bağımsız değişkenlerden etkilenmediği tespit edilmiştir (Cengil, 2015, s. 20). Bu tespitler de göstermektedir ki sorumluluk bilinci bireyin kendisi ve toplum ile iletişimi kapsamında oluşan içsel bir deneyimi ifade etmektedir. Bu sebeple sorumluluk bilincini geliştirme çabasının psikolojik, pedagojik, sosyolojik ve teolojik açıdan farklı yönlerinin dikkate alınması gerektiği açıkça görülmektedir.

İnsanın kendi kişilik gelişimi sürecinde yaşadığı deneyimler, onun hayata dair bazı yaklaşımlar geliştirmesine ortam hazırlar. Var olan toplumsal kurallar, dini ilkeler ve değerlere göre iyi bir insan mı yoksa kötü bir insan mı olacağı -en azından kendi açısından- onun benlik gelişimi üzerinde belirleyici bir nitelik taşır. Bireyin kendi varlığı ve benliği üzerinde böylesine düşünce içerisine girmesi onun daha bilinçli ve olup bitenlerin farkında olduğu bir hayat sürmesini sağlar. Bahse konu farkındalık hali bireyi daha sorumlu davranmaya iter. O halde sorumluluk bilincinin gelişmesi için ilk olarak dikkate alınması gereken hususun bireyin kendini tanıması süreci olduğunu söylemek mümkündür.

Bireyde sorumluluk bilincini besleyen hususlardan biri de psikolojik iyi oluş halidir. Psikolojik iyi oluş anlayışına göre mutluluk ve iyi yaşam basit bir şekilde iyi hissetmeyi deneyimlemenin ötesinde bir durumdur. Hayat için sadece doyum ve hazdan daha

fazla bir şey olmak zorundadır. Psikolojik iyi oluş gerçek mutluluğun erdemin ifade edilmesi ile ve yapmaya değer olan şeyleri yapmakla bulunacağını amaçlar. Bu nedenle insanın potansiyelini gerçekleştirme nihai bir amaçtır (Hefferon & Boniwell, 2014, s. 77).

Bireyin anlam dünyasında oluşturduğu ideal olan ile kendi davranışlarında ortaya çıkan fiili durumun tutarlı olması ya da bu tutarlılığa yakınlığı, onun kendini iyi hissetmesine ve daha olumlu bir psikolojik hal içerisine girmesine imkân sağlar. İdeal olanla insanın eylemi arasındaki tutarlılık insanın sahip olduğu duygulanımları dengede tutmasıyla insandan doğru davranışların çıkmasına katkı sağlar. Düşünce, davranış ve duyguların dengede olması insanın psikolojik iyi oluşunu destekler (Özasma, 2018, s. 24, 2020, ss. 126-129). Anılan bu psikolojik iyi oluş, sadece bireyin kendisini iyi hissetmesini sağlamaz aynı zamanda içinde bulunduğu topluma katkı sunan, çevresinde olup bitenleri dert edinen böylece toplumda sorun çıkarıcı değil sorun çözen biri olmasını sağlar.

Maslow'un ifadesiyle "kendini gerçekleştiren birey" in sahip olduğu nitelikleri hatırlatan bu özelliklere sahip bireylerden oluşan toplum, birlikte yaşama adına idealize edilen kuralların dikkate alınmasını mümkün kılar. Kendini gerçekleştiren birey olgunlaşma süreci içerisindedir. Başkalarıyla derin ve anlamlı ilişkiler kurabilir. Üretmeyi ve insanlara yardımcı olmayı sever. Hayatı ve bu hayatta yapması gerekenleri benimser ve onları yüksek bir duyumuyla yapar. Bu noktada kendini gerçekleştirme aynı zamanda sorumluluklarının bilincinde olmayı gerektirir. Kendini gerçekleştiren biri gerçeği, kendini, başkalarını ve doğayı olduğu gibi kabul edebilir. Yapıp etmelerinde sadelik ve doğallık vardır, problem merkezli, ön yargıdan uzak, kendini kontrol edebilen, takdir edebilen ve doruk deneyimler yaşayabilen bireylerdir. Kendini gerçekleştirme insanlarla özdeşim ve etkili iletişim kurabilme, araç- amaç ile iyi-kötü arasında ayırım yapabilme, nüktedan olma, yeni bir şeyler üretme, belirli bir kültürün kalıpları içerisinde kalmama ve daha varoluşsal bir hayat sürmeyi sağlar. Belirtilen tüm bu özellikler birlikte düşünüldüğünde aslında kendini gerçekleştirmenin bir süreç olduğunu ve bireye hayatı daha olumlu karşılama imkânı verdiğini söylemek mümkündür (Ayten, 2006, ss. 104-109).

2. Toplumsal-Sosyal Boyutlarıyla Sorumluluk

İnsanın doğumundan ölümüne kadar uzayan ve onu biyolojik merkezli bir yapıdan sosyal bir varlık haline getirme durumu olarak ifade edilen sosyalleşme, toplumun birey üzerindeki en önemli etkilerinden biridir. Sosyalleşen bireylerin birbirleriyle olan etkileşimlerinde karşılıklı memnuniyetin oluşması için herkesin üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmesi gerekir. Sosyalleşme süreci toplumun benimsemiş olduğu sosyo-kültürel normların öğrenilmesi ve benimsenmesi ile işlerlik kazanır. Söz konusu normların bilinmesinin yanı sıra toplumu oluşturan bireyler tarafından benimsenmesi, kişilik ve davranışa yansıtılması gerekir (Arslantürk, 2006, ss. 328-329).

Sosyalleşme sürecinde bireye sosyal ortamlarda nasıl davranması gerektiği öğretilir. Bu süreç işletilirken muhatap kitlelerin gelişim özellikleri, yaşları ve hayattan beklentileri göz önünde bulundurulur. Toplum tarafından kazandırılan sosyal normların rasyonel ya da değerler açısından istenen özellikte olmama riski de her zaman varlığını sürdürür. Dolayısıyla sosyalleşmenin birey üzerinde salt olarak olumlu bir etki bıraktığından söz etmek her zaman mümkün olmayabilir. Birey üzerinde sosyalleşme yoluyla oluşturulacak etkinin istenen düzeyde kalması için kasıtlı yapılan eğitim faaliyetleri, değer eğitimi çalışmaları, model olma süreci ve çeşitli eğitim etkinlikleriyle bireylere katkı sunulması elzemdir (Arslantürk, 2006, ss. 329-332). Sorumluluk bilinci de anılan bu düzlemde toplumun her bir ferdine verilmesi gerekli olan istenen özellikler arasında kendine yer bulmalıdır.

İnsanın sorumluluklarını belirli bir hiyerarşi içerisinde tanımlamak gerekirse bu sıralamada ilk olarak yaratıcıya karşı olan sorumluluklardan söz edilebilir. Yaratıcısını bilen ve onun isteklerini dikkate alan bireyden ikinci olarak kendisine karşı sorumluluklarını bilmesi istenir. Hem fiziksel hem de ruhsal açıdan kendini tanıyıp ihtiyaçlarını karşılama arayışında olması hayatta kalmak için bireyden beklenen temel yeterlik ve yetkinliklerden biridir. Bahse konu hiyerarşik yapıda üçüncü sırada gelen sorumluluklar ise başta aile olmak üzere içerisinde yaşanılan sosyal yapıya karşı olanlardır (Nasr, 2002, s. 159). Bireyin hem kendisi hem de topluma olumlu katkılar üretebilmesi adına çalışıp çaba göstermesi, iyi

davranışlarda bulunması, başkalarına saygı göstermesi, toplumsal olarak istenen ve beklenen davranışları ortaya koyması hem kendisi hem de toplumsal yapının devamlılığı açısından oldukça önemli pratiklerdir.

Birey, grup ya da kurumların topluma karşı yerine getirmeleri gereken bazı görev ve sorumlulukları vardır. Bu görev ve sorumluluklar ilgili literatürde toplumsal sorumluluk olarak da adlandırılmaktadır. Bireyin kendisi dışında başkalarını da düşünmesi, sosyal sorumluluk olarak nitelendirilir ve toplumsal birliktelik açısından oldukça önemli kavramlardan biri olarak dikkat çeker (Okumuş, 2006, s. 226). Bir toplumda yaşayan her bir bireyin başta fiziksel ortam olmak üzere paylaştığı birçok husus vardır. Bu paylaşım sürecinde bireyin kendisi dışındakileri düşünmesi, bu yönüyle diğerkâm bir yapıda olması söz konusu sosyal yapıların niteliği ve devamlılığa açısından dikkate alınması gereken hususlardan biridir. Sorumluluk kavramı bireye toplumun bir parçası olduğunu hatırlatarak bir arada yaşama kültürüne uyum sağlayıcı bir takım ilke ve kurallar önerir.

Sosyal sorumluluğu da içine alan daha kapsamlı bir kavram olarak kolektif sorumluluk, görev ve yapılması gereken mükellefiyetlerin toplum içerisinde ortaklaşa, birlikte ve toplumca yapılmasını ifade eder. Kolektif sorumluluk, bireyin topluma entegrasyonunu sağlayan önemli bir değişkendir. Bu tür sorumluluk toplum içerisinde yaşamının bir gereği olarak da görülebilir. Her toplumda yaşayan bireylerin hak ve sorumlulukları vardır. Bireyin haklarının olması ne kadar olağan ise sorumluluklarının olması da o kadar olağandır. Burada işaret edilen kolektif sorumluluk ise toplumu ve toplumu oluşturan her bir ferdi, başkalarını umursamak, dikkate almak ve sevmekle hayat bulan bir durumdur. Kolektif sorumluluk toplumu önceleyen tek taraflı bir bakış açısı değil, aynı zamanda bireyin hayatını da kolaylaştıran bir niteliğe sahiptir. Bu noktada kolektif sorumluluk, bireyden salt bir fedakârlık istemekten ziyade dolaylı olarak içinde yaşadığı toplumun daha nitelikli ve sağlıklı olmasına katkı sunmasından ibarettir. Dolayısıyla sorumluluk, toplumun bütünü için gerekli ve yararlı olduğu kadar sorumluluk hisseden ve sorumluluğun gereğini yerine getiren her bir fert için de gerekli ve yararlı bir görevdir. Bu görev yerine getirilmediğinde toplumun yaşadığı olumsuzlukları fertler de hayatlarında hissedeceklerdir.

Dolayısıyla sorumluluk bir toplumda yaşayan insanların karşılıklı ilişkileri içerisinde hayat bulur (Okumuş, 2006, ss. 226-227).

3. Dini Boyutlarıyla Sorumluluk

Sorumluluk kelimesinin İngilizce kökünde (*responsibility*) bir soruya verilen yanıt (*response*) yer almaktadır. Bunu İslam dini özelinde düşündüğümüzde A'raf suresinin 172. ayetinde bildirilen Allah'a verilen söze dikkat edilmesi elzem olacaktır. Belirtilen ayette görüleceği üzere Allah, kâinatın yaratılışından önce Hz. Âdem'in soyuna "Ben sizin Rabbiniz değil miyim?" diye sormuş ve onlardan "evet" yanıtını almıştır. İnsanoğlunun vermiş olduğu bu "evet" cevabı aslında onların bütün sorumluluklarının kaynağı niteliğindedir. Çünkü insanoğlu "evet" diyerek kendisine verilen emaneti yüklenmeyi kabul etmiştir. Almış olduğu bu emanetin en önemli yanı, Allah'ın birliğini kabul edip O'nun emir ve yasakları doğrultusunda hareket ederek iyi bir kul olmayı gerekli kımasıdır. Bu gerçeklikten hareketle İslam dininde sorumlulukların haklardan önce geldiğini söylemek mümkündür. Bu durum birçok ülkenin toplumsal düzeni temin etmek üzere kurduğu sistemde de yer alır. Toplumda bazı haklara sahip olmak için birtakım sorumlulukların önceden yerine getirilmesi gerekir. Araç kullanabilmek için önce ehliyetin olması gerektiği bu duruma örnek verilebilir (Nasr, 2002, s. 159).

İslam dinine göre birey, yapıp etmelerinden sorumludur. Böylesi bir sorumluluğun öncesinde Allah tarafından ona iyi-kötü, doğru-yanlış arasında ayırım yapabilecek özgür irade verilmiştir. İnsan, kendisine verilen bu özgür iradesi sayesinde davranışlarının yönünü belirleme hak ve hürriyetine sahiptir. Kendi kararlarını kendi alabilen birey bu sayede davranışlarından sorumlu tutulmuştur (Demirci, 2003, s. 110). İnsanın kendi davranışlarında özgür kararlar alabiliyor olması ilk bakışta çekici bir unsur gibi görünse de beraberinde yüklediği sorumluluk oldukça ağırdır. Nitekim bahse konu sorumluluğun önce göklere, yere ve dağlara teklif edildiği, onların sorumluluktan kaçındığı, insanın ise bu sorumluluğu yüklediği Kur'an'da bildirilmektedir (el-Ahzâb, 33/72).

Kur'an-ı Kerim'de doğrunun ve eğrinin net bir şekilde ortaya koyulduğu, insandan doğru olanı seçmesinin beklendiği ancak

bununla birlikte kendisinin yapacağı seçimler konusunda zorlanmayacağı buyrulmaktadır (el-Bakara, 2/256). Sorumluluk bağlamında Kur'an-ı Kerim'de Müslümanlara önerilen bu bakış açısı, aslında birey açısından temel çıkış noktası olarak kullanılabilir. Anılan bakış açısının toplumsal hayata uygulanması, bireyin kendi davranışlarında iç disiplinli olmasına zemin hazırlaması kuvvetle muhtemeldir. Diğer taraftan bireyin davranışının -dışarıdan zorlama olmaksızın- kendiliğinden ortaya çıkması konunun ahlakiliğinin de gündeme geldiği şekilde yorumlanabilir. Nitekim Gazzâlî'nin ahlak tanımını bu doğrultuda örneklik teşkil etmektedir (el-Gazzâlî, 2011, s. 125).

Allah, kullarına verdikleri sözü yerine getirmelerini emretmiş, bunun nedeni olarak da verilen her sözün bir sorumluluk getirdiği realitesini ön plana çıkarmıştır (el-İsrâ, 17/34). Hz. Âdem ve Hz. Havva'nın şeytanın yanıltmasıyla cennette yaklaşılmaması yasaklanan ağaca (el-Bakara, 2/35) yaklaşmaları insanın sorumluluklarını yerine getirmesinin gerekliliğini çok güçlü bir şekilde ortaya koymaktadır. Böylece yaşanan dünyada uyulması gereken bazı ilke ve kuralların varlığı, bu ilke ve kurallara uyulmadığında ortaya çıkacak durumun da insanın sorumluluğunda olduğu görülmektedir. Dolayısıyla sorumluluklarının bilincinde olan bir bireyden kendisini yalnızca yönlendirecek nefsanî arzular, kadın, oğul ve mala düşkünlük gibi unsurlara karşı dikkatli olması gerekmektedir (Âl-i İmrân, 3/14). İnsandan beklenen dünyadaki bu geçici menfaatlerin ötesine geçerek Allah rızasını amaçlaması ve iyi olanı tercih ederek istenen yönde davranış göstermesidir.

Allah tarafından insana irade ve sorumluluk verilmesi, aynı zamanda yaşanan hayata bir gerekçe ve anlam da katmaktadır. Kur'an'da dünya hayatının bir imtihan yeri olduğunun zikredilmesi (el-Ankebût, 29/3) ve cennete gidebilmenin bir takım sıkıntı ve sorunların üstesinden gelebilmekle (el-Bakara, 2/214) ilişkilendirilmesi bireyin hayatına anlam ve istikamet belirlemektedir. Hayatının anlamını arayan insan için İslam'ın bakış açısı oldukça olumludur. İslam'a göre hayat oldukça anlamlı, yaşanan her saniye değerlidir. Dinin hayatın anlamına dair ortaya koyduğu temel bakış açısı ahiret temellidir. Din, hayatın anlamını "hayatın devamlılığı" ve "hayatta yapılanların hesabının verileceği"

temaları üzerinde bina etmektedir (Yaran, 2022, ss. 22-26). Hayatın ölümle son bulmayıp ahiret hayatıyla devam edeceği düşüncesi, bireye dinin emrettiği doğrultuda davranışlarının daha kontrollü bir şekilde ortaya çıkmasına imkân sağlar. Bu durum, orta vadede bireyi daha bilinçli ve daha sorumlu hareket etmeye sevk eder. Ortaya konacak davranışlarda Allah'ın rızasına uygunluk niyeti, bireyin bilinçli farkındalığını artırarak dengeli eylemler üretmeye katkı sağlar (Özasma, 2022, s. 402).

Kur'an'da insanın sorumluluklarını standardize edecek ölçüt de belirlenmiştir. Bu ölçütün ne olduğu Bakara suresinin 286. ayetinde görülebilmektedir. İlgili ayet incelendiğinde Allah'ın, her kulunu ancak gücü nispetinde sorumlu tutacağı anlaşılmaktadır (el-Mü'minûn, 23/62). Aynı ayette sorumlulukların istisna durumları da bildirilmiş ve Allah'ın, kullarına unutmaya ya da hataya düşme sebebiyle sorumluluk yüklemeyeceği buyrulmuştur.

Kur'an'da hem bireysel hem de kolektif sorumluluğa dikkat çekilmektedir. Birey ve toplumu birbirinden bağımsız ayrı birer gerçeklik olarak görmeyen Kur'an-ı Kerim, birey ve toplumu birbirini tamamlayan, toplumun bireyden, bireyin de toplumdan anlam kazandığı, bireyin sorumluluğunun hem kendisi hem de içinde yaşadığı toplumla ilişkili olarak belirlendiği bir bakış açısını önerir. Dolayısıyla toplumdan bağımsız yaşayan bireyin ya da bireylerden yoksun toplumun mümkün olmayacağını altı çizilmiş ve bir arada yaşama kültürüne dikkat çekilmiştir. Kur'an'da dikkat çekilen kolektif sorumluluk, dünya-ahiret bağlamında ele alınarak bireyin davranışlarından hesaba tutulacağına vurgu yapılmıştır. Sorumluluk bağlamında Kur'an-ı Kerim'in temel mesajlarından biri de "her koyun kendi bacağından asılır" diyen bireysel yaklaşımın reddedilmesidir. İnsanların bir arada ve birlikte yaşamaları onların sorumluluklarını da etkilemektedir. Dolayısıyla Kur'an'ın mesajlarını dikkate alan her bir fert iman ve takvaları ölçüsünde insanlık için sorumluluk üstlenmelidir (Okumuş, 2006, ss. 245-246). Bu sorumluluğun olabilecek en iyi verimliliği temin etmesi ise bireyin dini konularda donanımlı bir şekilde yetişmesiyle mümkün olacaktır.

Hz. Peygamber (s.a.s.), her Müslümanın sahip olduğu sorumluluklara işaret ettiği hadisinde herkesin kendi temsil ettiği

alanda sorumluluklarının olduğunu vurgulamıştır. Bu kapsamda idareci, aile, kadın ve hizmetçi örnekleriyle sorumluluğun mahiyeti ile ilgili ayrıntılı değerlendirmeler yapmıştır. Hz. Peygamber'in (s.a.s.) sorumlulukla ilgili bu hadisi İslam dininin sorumluluğa verdiği önemi net bir şekilde ortaya koymaktadır. Diğer taraftan hadiste belirli şahıslar değil tüm insanlığı kapsayacak şekilde ifadeler kullanılarak tüm insanlara kendi sorumluluklarının bilincinde olması gerektiği hatırlatılmıştır (Önder, 2009, ss. 409-410).

C. Sorumluluk Bilinci ve Din Eğitimi

Bireysel, toplumsal ve dini açıdan ele alınan sorumluluk bilinci, din eğitiminin kadrajına giren önemli bir yeterliliklerdir. Din eğitimi ile bireyin davranışlarında dini ilke ve kurallar çerçevesinde kalıcı izli değişiklikler yapılması hedeflenir (Tosun, 2015, s. 23). Bu değişikliklerin bireyin kendi davranışları üzerinde ve onun deneyimlemesiyle olması gerekir. Dolayısıyla din eğitimi faaliyetleri bireye rağmen yapılamaz. Din eğitimi alan bireyin söz konusu eğitimi almaya istekli olması gerekir. Din, doğası gereği inananlarının mutlu ve huzurlu bir hayat sürmesini ister. Bunun temin edilmesi için Yarattığı gönderdiği kutsal kitaplar ve Peygamberler vasıtasıyla her bireye nasıl davranması gerektiğini tavsiye eder. Birey söz konusu tavsiyelere uygun hareket etmek ya da farklı davranışlar ortaya koyma konusunda hür iradesiyle hareket eder.

Eğitim, yetişkin olan neslin yetişmekte olan nesli belli bir plan ve gaye doğrultusunda yetiştirmesi adına çaba göstermesini ifade eder (Ayhan, 1997, s. 47; Fersahoğlu, 2003, s. 12). Bu yönüyle eğitimi toplumlarda var olan değer, ilke ve kuralların sonraki nesle aktarılması süreci olarak da tanımlamak mümkündür. Toplumda var olan ilke, kural ve değerlerin oluşmasında etkili olan bir unsur da din olduğu için, eğitim faaliyetlerinin önemli bir alanını din ve dini olan içerikler oluşturmaktadır. Bu yönüyle bireysel ve toplumsal açıdan oldukça değerli bir kavram olan sorumluluğun öğretilmesinde din eğitimi biliminin verilerinden yararlanmak göz ardı edilmemesi gereken bir gerçekliktir.

Din eğitimi açısından sorumluluk kavramının ele alınması, kavram öğretimi dikkate almayı gerektirmektedir. Bir şeyin zihindeki tasavvurunu ifade eden kavramların öğretimi zihinsel

bir süreç olmanın yanı sıra iletişimi sağlayan dilsel bir ifade olarak da dikkat çekmektedir. Kavramlar bireyin çevresiyle etkileşimi sürecinde zihinsel düzlemde oluşurlar. Dolayısıyla kavram öğretiminde bilişsel, sosyal ve dilsel unsurların tesirinden söz etmek mümkündür (Akyürek, 2004, ss. 38-42). Sorumluluk kavramının öğretilmesinde de bilişsel, sosyal ve dilsel açıdan değerlendirme yapılmasında yarar vardır. Sorumluluğun birey ve toplum açısından yansımaları önceki başlıklarda özetle ele alınmıştır. Bahse konu kavramın eğitimsel açıdan ele alındığında, bireysel ve sosyal açıdan birçok kazanımı gerçekleştirebilecek kapsama malik olduğu göze çarpmaktadır. Bu sebeple sorumluluğun öğretimi din eğitimi faaliyetlerinde belirlenen hedeflere konu olacak kadar önemli bir realitedir.

Sorumluluk bir değer olduğu için onun öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarından da faydalanılabilir. Değerlerin öğretiminde iki temel yaklaşımdan söz edilebilir. Bunlardan ilki hitap edilen kitlenin pasif bir alıcı olarak görüldüğü aktarım yaklaşımlarıdır. Bu tür yaklaşımlara göre değerler hitap edilen kitleye sözel olarak anlatılır. İkinci yaklaşım türü değer geliştirme olarak bilinir. Belirtilen yaklaşıma göre değerlerin öğretiminde hitap edilen kitle aktif rol alır. Kendisine aktarılan değerleri pasif bir şekilde öğrenen değil, kendi değerlerini kendi keşfeden, hayatını standardize eden ölçütlerin bilincinde olan bireylerin yetişmesi amaçlanır. Bazen de değer aktarım yaklaşımı ile değer geliştirme yaklaşımları birlikte ele alınarak bütüncül değer eğitimi faaliyetleri yürütülebilir (Algur, 2022, ss. 174-190). Günümüzde adı sıkça duyulan “karakter eğitimi” bu kapsamda örnek verilebilir. Sorumluluk değerinin öğretiminde de hangi yaklaşımın daha ideal olduğundan ziyade hitap edilen kitle ya da kişiler, hitap eden din eğitimcisinin yeterlikleri, ortam ve zaman gibi çeşitli değişkenlerin dikkate alınarak en etkili yaklaşımın benimsenmesi yerinde olacaktır. Zira camide vaaz verirken esas alınacak yaklaşım ile 4-6 yaş Kur’an Kursunda benimsenecek yaklaşımın aynı olması beklenemez.

Sorumluluk kavramı din eğitiminin hedefleri, içerikleri, öğretim süreçleri ve gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerinin değerlendirilmesi açısından dikkate alınmalıdır. Öğretim sürecinde kaynak konumundaki din eğitimcisinin ve hedef kitle olarak din

eğitimi alan bireylerin dikkate alması gereken bir takım görev ve yükümlülükleri vardır. Bunların ayırında olmak en başta din eğitimi sürecinin varlığı açısından kaçınılmaz bir gerçekliktir. Diğer taraftan öğretime konu edilen din olgusu, dinin özünde yer alan aşkın bir varlık ile iletişim kurma süreci ve bu sürecin bir gereği olarak insanın yaratıcısına karşı yapmakla yükümlü olduğu ödevlerinin bulunması sorumluluk kavramının öğretimini gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla iyi bir insan, iyi bir Müslüman, iyi bir dindar olmak için sorumluluğun farkında olunması ve bu farkındalık çerçevesinde bilişsel bir altyapının mevcut bulunması elzem olacaktır.

Sorumluluk kavramını ahlaki alan içerisinde de ele almak mümkündür. İnsanın yapıp etmelerini iyi-kötü, doğru-yanlış ölçütlerine vurarak dengede tutmaya çalışması onun ahlak alanına girdiğini gösterir (Çakmak, 2017, s. 10). Sorumluluk kavramını ahlaki açıdan ele aldığımızda, onun, bireysel açıdan öz yeterlik, özdenetim ve bireyin kendine saygısı açısından önemli bir gereklilik olduğunu görmek mümkündür. Toplumsal açıdan bir arada yaşama kültürünün devamı, ancak her bireye düşen yükümlülüklerin yerine getirilmesi suretiyle sorumluluk bilinciyle mümkün olacaktır. Ancak ahlaki olma iddiasıyla sorumluluk kavramı ele alındığında muhatap kitlelerin bir takım istenen davranışları dışardan kontrol ederek değil bireyin bizzat kendi istemesiyle, -Gordon'un ifadesiyle- iç disiplinli olarak ortaya koyması gerekir (Gordon, 2015). Amiyane tabirle her insanın yanına bir kolluk kuvveti koymak mümkün değildir ama her insanın kendi iç dünyasında tutarlı bir kişilik ve kimlik geliştirmesine katkı sunulabilir. Sorumluluk bilincinin bireyde iç disipline sahip bir şekilde yerleşmesi, toplum üyelerinin her birinin yapması gereken görev ve sorumluluklara karşı gayet istekli ve motive olmasını sağlar.

Günümüz toplum yapısında her geçen gün artan şehirleşmenin bir yansıması olarak bireyler, şehirlerde kalabalıklar içinde yalnız yaşamak durumunda kalmaktadır. İnsanların gittikçe sosyal kurumdan uzaklaşması, hayatını sanal alemde ve içe dönük bir şekilde yaşaması bireyselliğin ve bencilliğin her geçen gün daha fazla yaygınlaşmasına sebebiyet vermektedir. Bir insanın kendi özel alanında bireysel olarak yaşama ve istediklerini yapma hürriyeti elbette vardır, olmalıdır da. Ama bu durum toplumsal normları,

bir arada yaşama kültürünü, örf, adet ve değerleri görmezden gelecek bir boyuta ulaşırsa o zaman toplumda öngörülemez bir yapı meydana gelir. Din eğitimi faaliyetleriyle bir yandan bireye ahlaki davranışlar göstermesi yönünde katkı sunulurken diğer yandan onun içinde yaşadığı toplumsal yapının iyi bir üyesi olması düzleminde adım atılmış olur. Sorumluluk bilinci kazandırma noktasında atılacak adımları, yürütülecek öğretim faaliyetlerini de bu kapsamda değerlendirmek mümkündür.

Toplumsal düzeyde sorumluluk almanın ve diğerkamlık göstermenin en belirgin örneklerinden biri birçok konuda olduğu gibi Hz. Muhammed'in (s.a.s.) kişiliği ve uygulamalarıdır (Göl, 2021, s. 3). Hz. Muhammed ve ashabının kendi yaşadıkları dönemde sorumluluk üstlenerek toplumun daha yaşanabilir kılınması, birlikte yaşama kültürünün geliştirilmesi adına aldıkları sorumlulukları günümüz toplumları açısından referans niteliğindedir (Yılmaz, 2018, ss. 281-282).

İnsan hayatını klavuzlayan, ona yön veren birçok değer ilk olarak öğrenildiği ortam olarak aile, sorumluluk değerinin de ilk öğrenilme yeridir. Çocuk bu değer ne anlam ifade ettiğinin bilincinde değilse de yansımalarını kendisini ve ailesinin hayatında somut olarak yaşayarak içselleştirir. Aile içerisinde her bir ferдин kendi görev ve sorumluluklarını bilerek, davranışlarını yönetmesi, çocuğun ve ailenin hayatını daha nitelikli hale getirir. Dolayısıyla ailede sorumluluk eğitiminin temelinde model alma ve yaşayarak öğrenme olduğu kolaylıkla söylenebilir. Çocuğun büyüme ve gelişim döneminde ebeveynini taklit ederek şahsiyetini geliştirdiği düşünüldüğünde anne babanın söz ve davranış tutarlılığının veya rol model olmasının ne ölçüde kıymeti harbiyesinin olduğu anlaşılır. Bu itibarla anne babaların çocuklarına ahlaki ve dini değerleri kazandırmak istemeleri halinde öncelikle bu konuda onlara doğru modellik yapmaları önerilir (Tunçer, 2020, ss. 131-132). Bu şekilde aile içerisinde geliştirilen hak ve sorumluluk bilinci tabii olarak bahse konu bilincin toplumda da yerleşmesini sağlayacaktır (Tunçer, 2017, ss. 57-58).

Zaman geçtikçe aile dışına çıkan çocuğun hayatında arkadaş, öğretmen ve akran grupları gibi çok çeşitli sosyal unsurlar etkili olmaya başlar. Bireyin öğrenmelerinde informal boyut

olarak nitelendirilebilecek bu boyutta çocuğun sokakta, evde ve okulda akranlarıyla oynadığı oyunlarda kuralların varlığını öğrenmesi, kurallara uygun hareket etmediğinde oyun dışı kalmayı deneyimlemesi, sorumluluk bilincinin oluşması yönünde değerli yaşantılar olarak dikkat çekmektedir.

Bireyin kendi sorumluluklarını öğrenmesi kadar, maruz kaldığı ortamdaki uyarıcıları iyi-kötü, doğru-yanlış ayrımına tabi tutabilecek yeterlik ve yetkinliğe gelmesi de oldukça önemli bir durumdur. Zira bireyin hayatını belirli ilke ve kurallar dahilinde yürütmesi bizzat onun sorumluluğundadır. Bu sebeple sorumluluğun öğretimi aile ve toplumda olduğu üzere sadece informal düzeyde kalmamalı, formal eğitime de konu edilmelidir. Formal eğitim faaliyetleri daha sistemli ve programlı bir şekilde yürüdüğü için farklı sosyal ortamlarda yetişen bireylerin sorumluluk bilincine daha sistemli katkı sunma imkânı doğar.

Bilindiği üzere Türkiye’de formal eğitim faaliyetleri Milli Eğitim Bakanlığı gözetiminde gerçekleştirilmektedir. Okullarda yürütülen zorunlu eğitim müfredatları incelediğinde birçok derste sorumluluk bilinci kazandırmak üzere kazanımların yer aldığı görülebilir. İlkokulda Hayat Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, ortaokulda benzer şekilde Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, seçmeli dersler, lise düzeyinde de sorumluluktan söz edilmesi uygun kazanımların olduğu sosyal alandaki derslerle öğrencilere katkı sunulmaya çalışılmaktadır. Anılan her bir derste sorumluluk kavramının nasıl verildiğinin incelenmesi bu çalışmanın hacmini aşmaktadır. Ancak fikir vermesi için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi müfredatından birkaç örnek verilmesinde yarar vardır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-8. sınıf Öğretim Programında “Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle milli ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren... bireyler olmalarını sağlamak...” şeklinde bir hedeften söz edilmiştir (MEB, 2018a, s. 1). Yine ilgili program tanıtımında programın esas aldığı kök değerlerden birinin de sorumluluk olduğu belirtilmiştir (MEB, 2018a, s. 3). Programın üzerine bina edildiği temel amaçlar ve kök değerlerde sorumluluk değerinin kendine yer bulması,

söz konusu değer alanının örgün eğitime devam eden öğrenciler açısından göz ardı edilemeyecek derecede önemsendiğini göstermektedir.

Programlarda yer alan kazanımlar incelendiğinde altıncı sınıfın 6.5. Temel Değerlerimiz Ünitesinde yer alan “6.5.1. Toplumumuz birleştiren temel değerleri fark eder.” kazanımında “Vatanımıza, milletimize, bayrağımıza ve Milli Marşımıza karşı görev ve sorumluluklarımıza yer verilir.” açıklamasıyla öğrencilerde sorumluluk duygusunu geliştirmek adına yapılması gerekenlere işaret edilmiştir (MEB, 2018a, s. 30). Yedinci sınıfın 7.3. Ahlaki Davranışlar Ünitesi’nde yer alan “7.3.1 Güzel ahlaki tutum ve davranışları örneklerle açıklar.” kazanımının açıklamasında kazanımın adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sevgi, saygı, sabır ve sorumluluk değerlerinin ilişkili olduğu tutum ve davranışlarla birlikte ele alınacağı zikredilmiştir (MEB, 2018a, s. 33). Sorumluluk değeri, ortaöğretim programlarında da kendine yer bulmuştur. Örneğin onuncu sınıfın 10.2. Hz. Muhammed ve Gençlik Ünitesinde yer alan “10.2.4. Bazı genç Sahabilerin öne çıkan özelliklerini örnek alır.” kazanımında “sorumluluk sahibi bir genç Esmâ binti Ebubekir” konusuna yer verileceği belirtilmiştir (MEB, 2018b, s. 21). Görüldüğü üzere sorumluluk değer çeşitli sınıf düzeylerinde kazanım olarak da kendine yer bulmuştur. Bu kazanımların, derslerin yürütülmesi sürecinde öğretmenlerin benimseyeceği örtük programlarla desteklenmesi durumunda bahse konu değerın öğrenciler tarafından etkili bir şekilde öğrenilebileceği söylenebilir.

Sorumluluk, Milli Eğitim bünyesinde yürütülen çeşitli derslerin yanı sıra okullarda yürütülen örtük programa dayalı değer öğretimi faaliyetlerinde de kendine yer bulmaktadır. Ayrıca farklı öğretim kademelerinde gerçekleştirilen sosyal sorumluluk projeleriyle -lisans düzeyinde gerçekleştirilenler başta olmak üzere- bireye sorumluluk bilinci yaparak-yaşayarak öğretilmeye çalışılmaktadır. Yaygın din eğitimi faaliyetlerinde de sorumluluk değerinin öğretilmesine katkı sunacak çeşitli etkinliklere rastlamak mümkündür.

Sonuç

Bu bölümde sorumluluk değeri ve bu değeri içselleştiren bireyde oluşan sorumluluk bilinci üzerinde öz bir şekilde değerlendirmeler

yapılmaya çalışılmıştır. Bireysel ve toplumsal açıdan oldukça önemli bir konuma sahip olan sorumluluk, hayatın birçok alanında karşımıza çıkmaktadır. Bireyin kendini tanıması, ilgi ve ihtiyaçlarını bilmesi, ihtiyaçlarının karşılanabileceği bir ortamı oluşturması için sorumluluk bilincine kavuşmasının gerektiği üzerinde durulmuştur. İnsanın içsel yönünü ifade eden psikolojik boyutu, kendi davranışlarından haz alma ve yaptıklarından bilişsel ve duyuşsal doygunluk yaşaması sorumluluk bilincinin gereği yerine getirildiğinde mümkün olur.

Sosyal bir varlık olmasının gereği olarak hayatını yaşarken başkalarına da muhtaç olan insanın, içinde yaşadığı sosyal dokuya uyum sağlaması, hayatını huzurlu ve mutlu bir şekilde ikame edebilmesi için kendi görev ve sorumluluklarının bilincinde olması gerekir. Bu sorumluluklar ahlaki, dini, hukuki ya da insani nitelikte olabilir. Önemli olan bireyin bu sorumluluklarının bilincinde olması ve bunların gerektirdiği şekilde hayatını yaşamasıdır. Sorumluluk alanında karşımıza çıkan diğer bir nitelik ise sorumluluk ve din arasındaki ilişkiye dairdir. Din olgusunun inanırlarından istediği temel yükümlülük dinin ilke ve kurallarına uygun bir şekilde yaşanmasıdır. İnanan bireyden iyi-kötü, doğru-yanlış ayrımında dinin gösterdiği yol güzergahında hayatını yaşaması istenir. Bu isteğin takibi ve denetimi ise bireyin kendisine bırakılarak özgür iradesiyle seçim yapması istenir. Dini kaynaklara bakıldığında insanın sorumlu tutulmasının temel gerekçesi de bahse konu özgür iradesi olarak ifade edilmiştir. Dolayısıyla "Din nedir?" diye sorulduğunda "Din sorumluluktur." şeklinde bir cevap verilmesi belki dinin birçok yönünü kapsamayacaktır ama din ve sorumluluk arasındaki güçlü bağı net bir şekilde dile getirecektir. Bu yüzden gerek dinin bireylere anlatımında gerekse sorumluluk bilincinin kazandırılmasında hem dinin sorumluluk bilincine hem de sorumluluk bilincinin dinin yaşanmasına katkı sunacağı aşıkardır. Bu gerçeklikten hareketle din ve sorumluluk ilişkisinin hiçbir zaman göz ardı edilmemesi gerektiği bilinmelidir.

Çalışmada ele alınan bir diğer konu ise sorumluluk bilincinin ya da sorumluluk değerinin nasıl öğretileceği ya da öğrenileceği meselesidir. Burada sorumluluk kavramının nasıl öğretileceğini anlatmak aslında din eğitiminde karşımıza çıkan çeşitli yöntemlerin

her birine dair birtakım örneklendirmeler yapmayı gerekli kılar. Ama böylesi bir içeriğin bu çalışmanın hacmini aşacağı düşünüldüğü için yalnızca bazı ilke ve kurallardan bahsedilmiştir. İşaret edilen hususlardan bir tanesi insanın sorumluluk bilinci kazanması için kendisine verilen katkuların aslında onun tüm eğitim hayatında önemli parametreleri oluşturmak adına dikkate değer olduğunu görmektir. Zira sorumluluklarının ayırıcılığı olan bir birey tüm hayatında bu bilinci kullanabilir ve hayatını yönlendirebilir. Dolayısıyla sorumluluk bilincinin kazandırılması sadece ailenin değil toplumda öğretim faaliyetlerinin içerisine giren her ferdin temel meselelerinden biri olmalıdır.

Sorumluluğun öğretimi öncelikle ailede başlar. Sorumluluk daha çok ailede yaşanarak ve çocuğa model olarak öğretilir. Ebeveyninden ve aile büyüklerinden sorumluluğun ne demek olduğunu gözlemleyerek öğrenen çocuk, kendi yaşantısında da sorumluluk kavramının gereğini yerine getirme kaygısı içerisinde olur. Sorumluluk bağlamında ele alınacak başka bir husus ise sorumluluğun insan hayatını düzene sokması ve toplum içerisinde değer verilen bir birey haline gelmesini sağlamasıdır. Böylece sorumluluk bilincine sahip bireylerden müteşekkil bir toplum ve bu toplum içerisinde yaşayan her bir birey hem toplumsal yapının gereklerini yerine getirmede istekli ve kararlı olur hem de bu toplumsal yapının verdiği katkı sayesinde kendi davranışlarında hatta karakterinde yerleşen bir niteliğe sahip olur. Böylece sorumluluk sahibi olmak dışardan denetlenen, yönlendirilen bir husus olmanın bir adım ötesine geçerek bireyin iç dünyasında onu yönlendiren meleke haline gelebilir.



KAYNAKÇA

- Akyürek, S. (2004). *Din öğretiminde kavram öğretimi*. Değerler Eğitim Merkezi Yayınları.
- Algur, H. (2022). Değer eğitimi yaklaşımları. İçinde M. Çakmak (Ed.), *İş Ahlakı ve Değerler Eğitimi* (2. bs, ss. 169-194). Pegem Akademi Yayınları.

- Arslantürk, Z. (2006). Sorumluluk şuurunun sosyo-kültürel arkaplanı. İçinde B. Çetiner (Ed.), *Kur'an-ı Kerim'de Mes'ûliyet* (ss. 327-360). Ensar Neşriyat.
- Ayhan, H. (1997). *Din eğitimi ve öğretimi* (3. bs). Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Ayten, A. (2006). *Psikoloji ve din*. İz Yayıncılık.
- Ayverdi, İ. (2006). Sorumluluk. İçinde *Misalli Büyük Türkçe Sözlük* (C. 3). Kubbealtı Neşriyat.
- Cengil, M. (2015). Hitit üniversitesi ilahiyat fakültesi öğrencilerinde sorumluluk duygusu ve sorumluluk davranışı üzerine bir araştırma. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XX(33), 7-23.
- Çakmak, M. (2017). Ahlak ve insan. İçinde M. Çakmak (Ed.), *İş Ahlakı ve Değerler Eğitimi* (ss. 9-36). Pegem Akademi Yayınları.
- Demirci, M. (2003). *Kur'an-ın temel konuları* (2. bs). Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- el-Gazzâli. (2011). *İhyâu ulûmî'd-dîn* (A. Serdaroğlu, Çev.; C. 3). Bedir Yayınevi.
- Fersahoğlu, Y. (2003). *İslam eğitimine giriş*. Marifet Yayınları.
- Gordon, T. (2015). *Çocukta dış disiplin mi? İç disiplin mi?* (Emel Aksay, Çev.; 8. bs). Aura Kitapları.
- Göl, Y. S. (2021). *Hız Muhammed'in (sas) hayatında rahmet tezahürleri*. Sonçağ Akademi.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2014). Psikolojik iyi oluş. İçinde T. Doğan (Çev.), *Pozitif Psikoloji*. Nobel Yayıncılık.
- Korlaelçi, M. (2009). Fârâbî'de sorumluluk. *Felsefe Dünyası*, 50, 7-26.
- MEB. (2018a). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=318>
- MEB. (2018b). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*. Milli Eğitim

Bakanlığı. https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/15104708_201813015378536-DKAB_9-12_SYnYf_DOP_2018.pdf

- Nasr, S. H. (2002). *İslam'ın kalbi*. Gelenek Yayıncılık.
- Okumuş, E. (2006). Kur'ân'da kolektif sorumluluk. *Kur'ân-ı Kerim'de Mes'ûliyet (Sempozyum)*, 225-246.
- Oxford. (t.y.). Responsibility. İçinde *Oxford English Dictionary*. Geliş tarihi 16 Mart 2024, gönderen <https://www.oed.com/search/dictionary/?scope=Entries&q=responsibility>
- Önder, M. (2009). "Hepiniz yöneticisiniz" hadisi bağlamında Hz. Peygamber'in sorumluluk eğitimi. *EKEV Akademi Dergisi*, XIII(40), 407-426.
- Özasma, H. İ. (2018). Değerler. İçinde İ. Çapcıoğlu & M. Yıldız (Ed.), *Birey Toplum ve Değerler* (ss. 10-29). Grafiker Yayınları.
- Özasma, H. İ. (2020). *Pozitif psikoloji ve islam düşüncülerinde erdemler*. Sonçağ Akademi.
- Özasma, H. İ. (2022). Erdem, bilişsel farkındalık ve duygu dengesi. İçinde M. Çakmak & H. Algur (Ed.), *İnsan, Din ve Erdemlilik* (ss. 396-405). Ensar Neşriyat.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak döküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250.
- TDK. (t.y.). Sorumluluk. İçinde *Güncel Türkçe Sözlük*. Geliş tarihi 22 Mart 2021, gönderen <https://sozluk.gov.tr/>
- Tosun, C. (2015). *Din eğitimi bilimine giriş* (8. bs). Pegem Akademi Yayınları.
- Tozlu, N. (2014). *Eğitimden felsefeye-1*. Bayburt Üniversitesi Yayınları.
- Tunçer, M. (2017). İslam dininin kadına ve aileye bakışı. İçinde N. Elmas (Ed.), *Kadın ve Aile Hayatı* (ss. 57-87). Pegem Akademi Yayınları.
- Tunçer, M. (2020). Kur'an'a göre aile yapısı. İçinde N. Elmas (Ed.), *Aile Kitabı* (ss. 123-148). Sonçağ Akademi.

Yaran, C. S. (2022). *İslam'da ahlakın şartı kaç?* (3. bs). Rağbet Yayınları.

Yıldız, K. (2009). Sorumluluk. *Diyanet İslam Ansiklopedisi*. <https://islamansiklopedisi.org.tr/sorumluluk>

Yılmaz, A. (2018). *Didaktik bir bakış açısıyla Hz. Muhammed*. Pegem Akademi Yayınları.



NARSİSİZM VE TÜKETİM İLİŞKİSİNİN DİNDARLIĞA ETKİSİ: ELEŞTİREL BİR BAKIŞ

Abdullah TANRIVERDİ¹

Giriş

Narsisizm, Yunan mitolojisinde suda kendi yansımını görüp ona âşık olan mitolojik bir karakter olarak betimlenen *Narcissos*'tan türemiş bir kavramdır. Kavram, mitolojik özellikler taşısa da günümüzdeki önemi bazı sosyal ve psikolojik problemlerin temelinde yer almasından kaynaklanmaktadır. Zira modern çağlarda hümanizm vb. felsefi akımların etkisiyle hayatın ve evrenin merkezinde kendisini gören insan, yeni bir değer sistemi inşa etme çabası içerisine girmiştir. Narsisizmin söz konusu çabanın ve varsayımların temel problem alanlarından birisi olarak belirginleştiği ifade edilebilir. Bireysel hakikat anlayışının temele alındığı ve

¹ Arş. Gör., Erciyes Üniversitesi, tanriverdi@erciyes.edu.tr

hakikatin kişilere göre değişiklik arz ettiğinin varsayıldığı post-modern yaklaşımlar da denkleme dâhil olduğunda, tek tek bireylerin kendi hakikatlerinden bahsedildiği ileri narsisist bir yönelim ortaya çıkarabilmektedir. Bu sebeple içerisinde yaşanılan çağ, aralarında Twenge ve Lasch'in de yer aldığı bazı yazarlar tarafından *ben asrı*, *narsisizm çağı* gibi nitelermelerle isimlendirilebilmektedir (Lasch, 2018; Twenge & Campbell, 2015).

Tüketim kelimesi ise Türkçede üretim sonucunda ortaya çıkan herhangi bir şeyin kullanılarak eskitilmesi, yıpratılması ve harcanması gibi anlamlara gelmektedir (TDK Sözlük, t.y.). Tüketim kültürü ise üç temel bileşeni içerisinde barındıran ve aşırı tüketime vurgu yapan bir kavram olarak gözükmektedir. Söz konusu bileşenler; kapitalist meta üretiminin genişlemesi, mallardan elde edilen tatminin sağladığı statü üzerinden insanların sosyal bağlar veya ayrımlar yaratmaları ve tüketimin duygusal zevkleri de içerecek şekilde bedensel heyecan ve estetik zevkler üretilmesine vasıta olmasıdır (Featherstone, 1991, s. 13). Bu açıdan bakıldığında, tüketim kültürünün bir ucu fazla üretim ise diğer ucunun söz konusu üretim fazlasının tüketimi olduğunu söylemek mümkün gözükmektedir. Böylece üretimin ve karın devamlılığı adına insanların ihtiyaçlarının üzerinde bir tüketime yönelmeleri bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır (Bocock, 1993; Featherstone, 1991; Keynes, 2016). Söz konusu yönelimin sağlanması adına yazılı ve görsel medya, sosyal medya, televizyon vb. kitle iletişim araçlarıyla algı yönetimi ve manipülasyon gibi ikna yöntemleri kullanılabilir. Bu noktadaki yöntemler arasında bireylerin narsisistik ego tatminlerini belirli ürünlerle bağdaştırarak tüketime yönlendirme çabasının oldukça yaygın olduğunu ifade etmek mümkündür (Gültekin, 2018).

Semavi dinler açısından konuya bakıldığında, bu dinlerin ortaya koydukları emir ve yasaklarla bireysel ve toplumsal huzuru sağlamayı hedefledikleri ifade edilebilir. Bunlar arasında özellikle İslam dini açısından konuya bakıldığında aşırı tüketim ve narsisist eğilimlerin olumsuz karşılandığı görülmektedir. Bu bakımdan söz konusu durumla farklı açılardan bağdaştırılabilecek kibir, cimrilik, savurganlık gibi davranışlar söz gelimi İsrâ suresi 29 ve 37. ayetlerde yasaklanmaktadır. Bununla birlikte kapitalist sistemde dinin de bir tüketim aracı olarak kullanılmaya çalışıldığı görülebilmektedir.

Söz konusu sistemde piyasaya sürülen dinî ürünler, artan bir ticaret hacmine ulaşabilmektedir. Bu duruma kutsal yerlere düzenlenen lüks seyahat organizasyonları, dini giyimin modasının oluşturulması veya “dini” adı altında pazarlanan çeşitli ürünler örnek gösterilebilir.

Literatürde narsisizm ve din, tüketim kültürü ve narsisizm arasındaki ilişki üzerine bazı çalışmalar yapılmış olmasına karşın doğrudan narsisizm, tüketim ve dindarlık ilişkisi başlığını taşıyan bir çalışmaya ulaşılamamıştır (Aytaç, 2019; Kartopu, 2013; Korkmaz, 2020; Ulu & Okumuş, 2022). Dolayısıyla bu çalışmanın amacı ilgili konudaki literatürü teorik düzeyde ele alarak eleştirel bir katkı sağlamaktır. Bu anlamda, oldukça hassas ve bir o kadar da gündem işgal eden konunun eleştirel bir gözle ele alınması duruma ilişkin farkındalık oluşturmada mütevazı düzeyde de olsa yardımcı olabilecektir. Makaleye göre tüketim kültürünün narsisizm ile güçlü bir bağı olduğu ifade edilebilir. Din kavramı bu makalede ağırlıklı olarak İslam özelinde ele alınmaktadır. Bu doğrultuda İslami literatürde çeşitli açılardan eleştiriye tabi tutulan söz konusu olguların belli ölçüde dindarlık anlayışlarını ve dini pratikleri yerine getirme biçimlerini de etkileyebildikleri söylenebilir. Çalışma, nitel yönelimli olup yorumlayıcı bir yaklaşım takip edilmiştir. Çalışmanın verilerine literatür taraması ile ulaşılmıştır.

Çalışmanın temel problemi “Narsisizm ve tüketim ilişkisi dindarlığı nasıl etkilemektedir?” sorusudur. Söz konusu temel probleme bağlı olarak ortaya çıkan alt araştırma soruları şu şekildedir:

- Narsisizm ve tüketim alışkanlıkları arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Dindarlık ve narsisist eğilimler arasında nasıl bir ilişki söz konusudur?
- Tüketim alışkanlıkları ve dindarlık arasında nasıl bir ilişki vardır?

A. Narsisizm

Narsisizm kavramını psikoloji literatüründe güçlü bir şekilde vurgulayan ilk kişi olan Freud, kavramı klinik bir tanı olarak ilk

kullanan kişinin Paul Nücke olduğunu ifade etmektedir. Ona göre, Nücke bu kavramı, bir patoloji olarak kendi bedenine cinsel bir objeye davrandığı gibi davranan bir kişiyi betimlemek için kullanmıştır (akt. Freud, 2018, 73). Bununla birlikte kavramı derinlemesine ele alan, psikanaliz sistemine dâhil eden ve insanı anlama konusunda önemle vurgulayan kişi Freud'tur. Bir kişilik bozukluğu olarak narsisizmi ele alan Freud, narsistik nesne seçimine vurgu yapmakta ve nesne seçiminde kişinin; (a) kendisinin olduğu şeyi (yani kendini), (b) kendisinin bir zamanlar olduğu şeyi, (c) kendisinin olmak istediği şeyi ve (d) bir zamanlar kendisinin parçası olmuş bir şeyi veyahut da bunların yerine bazı ikame nesnelere seçebileceğini ifade etmektedir (Freud, 2012, ss. 36-37).

Psikolojide daha sonra oluşan ilgili literatüre bakıldığında narsisizmin aşırı öz sevgi, öz-saygı, büyülenme ve benmerkezcilik gibi anlamlarda kullanıldığı görülmektedir (Budak, 2017, s. 509). Narsisizm, öz-saygı anlamında düşünüldüğünde belli ölçüde kişide bulunması sağlıklı addedilen bir durumdur. Zira kişinin hayatta kalabilmesi ve bunun için gerekli temel fonksiyonları icra edebilmesi, belirli düzeyde öz-saygıyı ve benliğini belli ölçüde sevmeyi gerektirdiği ifade edilebilir. Bununla birlikte öz-saygı/sevgi çok ileri boyutlara ulaşmış kişinin kendisine tapınması ve kendisine âşık olması gibi sonuçlara varabilmektedir.

Kişinin kendi egosuna ilişkin aşırı öz-sevgisi narsisizmin bir kişilik bozukluğuna dönüşmesine yol açabilmektedir. Bu anlamda narsisist eğilimler taşıyan kişilerin de patolojik düzeyde olmasa da benzer özellikler ortaya koyabilmesi bakımından söz konusu bozukluğun semptomlarını ortaya koymakta fayda bulunmaktadır.

a. Büyükleme: Başarılarını ve yeteneklerini abartmaktadır. Gösterdiği başarılarla oransız bir biçimde, üstün biri olarak görülme beklentisi taşımaktadır.

b. Üstünlük düşleri görme: Sınırsız başarı, güç, zekâ, güzellik ya da yüce bir sevgi düşleriyle meşgul olmaktadır.

c. Özel olduğuna inanma: Eşi, benzeri bulunmaz biri olduğuna ve ancak özel ya da üstün diğer kişilerce (ya da kurumlarca) anlaşılabilceğine ve ancak onlarla ilişki kurması gerektiğine inanmaktadır. Gittiği her yerde hemen özel ilgi göreceğini, üstün bir

yeri hak ettiğini düşünmektedir.

d. Onay bekleme: Benlik saygısı, dışarıdan gelecek ilgi, beğeni, onaylarla beslenmektedir. Eleştiriye dayanamayıp sürekli övgü beklemektedir.

e. Hak duygusu: Her ne istiyorsa yapılacağına ilişkin anlamsız beklentiler taşımaktadır.

f. Menfaatçilik: Kendi çıkar ve amaçlarına ulaşmak için başkalarından yararlanmaktadır. Kendisini yüceltmek, daha üstün görmek ve göstermek için başkalarını kullanmaktadır.

g. Empati yoksunluğu: Başkalarının duygularını ve gereksinimlerini anlamak istememektedir.

h. Kıskançlık duygusu: Sıklıkla başkalarını kıskanmakta ya da başkalarının kendisini kıskandığına inanmaktadır.

i. Kendini beğenme: Başkalarına saygısız davranarak kendini beğenmiş davranışlar ya da tutumlar sergilemektedir (American Psychiatric Association, 2013, ss. 333-334; Öztürk & Uluşahin, 2016, s. 432).

Söz konusu özellikler abartılmış kendilik algısının yansımaları olarak düşünülebilir. Dolayısıyla da narsisist eğilimli kimselerde de patolojik olmasa da benzer tezahürler görmek mümkündür. Bu bağlamda, narsisist, insanlarla ve nesnelere ilişkilerini kendi 'ben'i ve o 'ben'e aitlik üzerinden algılayabilmekte ve benliğinin sınırlarını doğru tayin edememesinden ötürü, farklı kişileri de kendi yansımaları olarak görebilmektedir. Bu durumun kaynağında narsistin kendi arzu ve gereksinimleri ile diğer insanlarınkiler arasındaki farkı idrak edememesi yatmaktadır. Zira narsisist, kendisi dışındaki kişi ve nesnelere mülkiyetinde olmadığını fark edememektedir (Geçtan, 2019, s. 170). Bu doğrultuda narsistin diğer insan ve nesnelere ilişkilerinde mülk edinme ve sahiplik temelli bir bakış ortaya koyduğu düşünülebilir. Dolayısıyla sahip olma eğilimi ile narsisizm arasında bir ilişki olduğu söylenebilir.

B. Psikolojik Açıdan Modern Tüketim Anlayışı

Modern tüketim anlayışını belirgin bir şekilde ifade eden

kavramın tüketim kültürü kavramı olduğunu belirtmek mümkündür. Söz konusu kavram ise Bauman'a göre bir toplumun üyelerinin diğer herhangi bir kültürden çok tüketmeyi benimsedikleri ve çoğu zaman ellerinden geldiğince onun kurallarına uydukları bir sistemi ifade etmektedir. Bu kültürün benimsendiği toplumsal yapıyı ifade eden tüketim toplumunda tüketici bir yaşam tarzı ve stratejisi teşvik edilmekte veya zorlanmaktadır. Bu bağlamda tüketim kültürünün ilkelerine uyum sağlamanın ve onları sıkı sıkıya izlemenin sorgusuz sualsiz onaylanmış tek seçim olduğu bir toplum yapısı ortaya çıkmaktadır (Bauman, 2007, ss. 52-53). Tüketimin bu denli öncelikli olduğu bir düzenin ortaya çıkmasının siyasi, ekonomik, psikolojik birtakım nedenleri olduğunu ifade etmek mümkündür. Dolayısıyla farklı alanlardan tahlillerle konu çeşitli yönlerden ele alınmıştır.

Konunun psikolojik olarak ele alınışında Erich Fromm'un (1994, 2016) belirgin bir yeri olduğunu söylemek mümkündür. Ona göre, bir şeye sahip olma eğilimi kişinin çocukluğuna kadar götürülebilecek bir husustur. Bebeklikte kişi, sahip olmak istediği şeyleri ağızına götürmektedir. Nitekim klan tarzı topluluklarda yaşayan insanlarda da benzer şekilde bir insanı veya bir totem hayvanını yiyince ondaki insani veya tanrısal güçlere sahip olduğuna dair bir inanış bulunduğunu ifade etmektedir (Fromm, 2016, s. 47). Modern dönemde ise söz konusu durumun yansıması olarak tüketici birey çeşitli manipülasyonların da etkisiyle bir şeyleri elde etmeye yönelik sürekli bir talep taşımaktadır. Çağdaş dünyanın aşırı üretim toplumunda muhtemelen en başta gelen sahip olma şeklinin tüketim olduğunu ifade eden Fromm tüketilen şeyin tüketen kişiden geri alınmamasının kişinin korku duygusunu azaltacağını ifade etmektedir. Bununla birlikte ona göre tüketilen nesnenin tüketildiği andan itibaren bir tatminsizlik duygusuna yol açacak ve bu tatminsizliğin sonucunda kişi tekrardan ve daha da çok tüketmeye yönelecektir. Böylece söz konusu durum bir kısır döngüye dönüşerek kişide varoluşunun anlamının ancak tüketerek ve sahip olarak mümkün olacağı düşüncesinin ortaya çıkmasına sebep olabilecektir (2016, ss. 48-49). Bu durum ise tüketimin temel değerlerden biri haline geldiği bir toplumsal yapının oluşumuna yol açabilecektir. Zira fertler arasında tüketmeden anlam kazanılamayacağı düşüncesinin hâkim olduğu bir toplum da tüketim kültürü haline gelecektir. Toplumsal yapıya yön veren bir

değer olarak konumlanabilecektir.

Tüketim kültür haline geldiğinde buna bağlı olarak insanlarda maddi olana dair hırsın yükselmesi çok mümkündür. Söz gelimi, tüketim kültürünün en güçlü etkilerine maruz kaldığı ifade edilebilecek olan Amerikan toplumunda 1967 yılındaki üniversite öğrencilerinin %45'i maddi olarak güçlü olmanın önemli olduğunu ifade ederken bu oran 2004 yılında %74'e çıkmaktadır. Bir başka araştırmaya göre ise 1970'lere oranla 1990'ların lise öğrencileri para kazanmanın iki kat daha fazla önemli olduğunu ifade etmektedirler (Twenge, 2013, s. 139). Sayar'a göre ise kişiler paraya sahip oldukça tüketime yönelmekte ve böylece gerekli paraya sahip olabilmek için daha fazla mesai yapabilmektedir. Bu doğrultuda, bireyin hayattaki başarısının giderek tek kıstası sahip oldukları olmakta ve böylece yaşamın temel problemi de ekonomik mücadele olarak algılanmaktadır. Buna bağlı olarak kişinin çocukları da "piyasadan" geri kalmamaları için sürekli zihinsel yönden zorlanmakta, duyguları ihmal edilmekte ve gelecek ekonomik şartları için bugünlerinden çalmaları istenmektedir (Sayar, 2020, ss. 24-25). Bu noktada kişilerin eğitim düzeyinin yükseltilmesi yolunda önemli bir çaba olduğuna dikkat çekildiği görülmektedir. Ancak Fromm bu durumun yine tüketim kültürünün piyasa algısının bir etkisi olduğunu düşünmektedir. Zira çağdaş toplumda insanları öğrenmeye ve eğitime doğru sevk eden motivasyon bilgiye duyulan merak ve arzu değil daha çok bilginin alım-satım değerinde sağladığı katkılardır (1994, s. 97). Bu doğrultuda son yıllarda Türkiye'de eğitime yönelmenin arkasındaki motivasyonu sorgulamak fayda arz edebilir. Söz konusu yönelimin ardındaki temel motivasyonlardan birisi şayet maddi menfaatler ise Fromm'un ifadelerinin Türk toplumsal yapısı için de belli ölçüde geçerli olduğu kabul edilebilir.

Maddeyi öne çıkarma ve buna bağlı olarak manipülasyona da başvurarak tüketime yöneltme konusunda sinema, medya, reklamcılık gibi farklı sektörler üzerinden insanların yönlendirilebildikleri ve Türk toplumunun da bu durumun etkisinde kalabildiği ifade edilmektedir (Girgin, 2014; Gültekin, 2018; Ş. Yavuz, 2013). Netice olarak insanlar, yüksek pahaya sahip bir popüler figürün yüz ifadesini, saç ve giyim modelini taklit ederek pazarda daha yüksek paha etmeye yani daha başarılı olmaya gayret

edebilmektedir. Çeşitli alanlardan ünlülerin, rol model olarak sunulduğu narsisist tüketim çağında, söz konusu kimseler, ortalama insanı da pazarlamacı yaklaşımın dişlisi haline getirebilmektedir. Bu durum ise insanın pazardaki pahası üzerinden değer gördüğü bir sistem ortaya çıkarmakta ve sonuçta insan olma onuruna zarar gelmekte ve erdemlerin içi boşalmaktadır (Fromm, 1994, ss. 92-93). Bu anlamda özellikle sosyal medyanın güçlü bir etkisi olduğunu ifade etmek mümkündür. Çok sayıda takipçisi olan bazı kanallarda popüler tüketim kültürünün unsurları sahnelenebilmekte ve bu yolla topluma etki edebilmektedirler. Söz konusu etkiye bağlı olarak insanın indirgemeci bir bakış açısıyla ele alındığı ifade edilebilir.

İnsanın indirgemeci bir yaklaşımla bir pazar ürünü gibi ele alınması dikkate alınarak kimi yazarlar tarafından “kişilik pazarı” denilen bir olguya da dikkat çekilmektedir (Fromm, 1994, s. 90). Fromm tarafından öne sürülen bu yaklaşıma göre, kişilik pazarında birey, kendisini ve diğer insanları hem satıcı hem de satın alınma potansiyeli taşıyan “eşyalar” olarak görmekte ve pazarda talep edilebilir olmak en belirleyici unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda Türkçede de çokça karşılaşılan bir yerlerden kabul almak anlamında kullanılan “kendini satmak” tabirini hatırlamak mümkündür. İnsanın kendisine eşya muamelesi yaptığı bu anlayış biçiminin tüketim kültürü içerisinde insanın artık kendi öz benliğini dahi bir alım-satım nesnesine dönüştürebildiğini ifade etmek gerekmektedir. Bu durum İslam dini açısından en yüce mertebelerde bulunan insanın en düşük mertebelere kendisini indirgemesi olarak anlaşılabilir. Nitekim Kur’an’da *Tin* suresinde bu ikileme dikkat çekilmektedir. İnsanın en yüce mertebelere (*ahsen-i takvim*) ulaşma ve en düşük derecelere (*esfel-e sâfilîn*) alçalma potansiyeli taşıdığına dikkat çekilmektedir.

Kur’an’da geçen bu bakış açısından da yararlanan Merter’in (2013, 2014) açıklamaları insanın sözü edilen potansiyellerini anlamak açısından katkı sunabilir. Bu düşünceye göre insanın içinde bulunduğu varoluşsal katmanda sıkışıp kalması ve daha üst varoluşsal boyutlara erişememesi ile aşırı tüketim arasında bir bağlantı bulunmaktadır. İnsanın yüksek değerlerin bulunduğu üst bilinçdışı âlemiyle temas kurma arayışında olduğunu savunan bu görüşe göre söz konusu durumun gerçekleşmemesi varoluşsal bir

bunaltı ile neticelenmektedir. Varoluşsal bunaltının çözülmemesi ise tüketim gibi insanı anlık tatmin edici bazı hazlara yönelmeye yol açabilmektedir. Neticede ise anlık tatmin yerini daha da tatminsiz olmaya bırakmakta ve sonuçta bir kısır döngü ortaya çıkabilmektedir (Merter, 2013, s. 153). Bu noktadan ele alındığında tüketim konusunun farklı psikolojik ekollerle ilgisi kurulabilecek çok katmanlı bir yapı taşıdığını düşünmek mümkündür.

C. Narsisizm ve Tüketim Kültürü İlişkisi

Tüketimin bir kültür haline gelebilmesi için içselleştirilmesi ve devamlılığının sağlanması için bireylerin tüketici vasfını kazanmaları ve tüketmeye sevk eden birtakım özellikleri benimsemeleri etkili olabilmektedir. Bu doğrultuda tüketimin devamlılığının sağlanmasında bireylerin narsisist yanlarının kullanılabilirliği ve narsisist özelliklerin yaygınlaşarak kişinin biricik ve özel olduğu ve bu hususiyetinin devamlılığının belirli tüketim tarzları ile özdeşleştirilebildiği söylenebilir (Baudrillard, 1986; Lasch, 2018; Twenge & Campbell, 2015). Söz konusu özdeşleştirilme doğrultusunda tüketimin artırılması adına narsisizmin teşvik edildiği ve narsisizmin teşvik edilerek tüketimin artırıldığı karşılıklı bir ilişki olduğu düşünülebilir. Bunun yanında narsisizm tüketim etkileşiminin oldukça görünür olduğu bir diğer alanın da narsisist imajlar ve hazların tüketim ile ilişkisi olduğunu ileri sürmek mümkündür.

1. Narsisizme Teşvik ve Tüketim

İçinde yaşanan dünyada medya ve sosyal medya başta olmak üzere, çeşitli iletişim organları vasıtasıyla, insanların Jung'un ifadesiyle *gölge* yönlerini (Bahadır, 2010; 1989, s. 246) harekete geçirecek manipülasyonlar söz konusu olabilmektedir (Gültekin, 2018). Bu noktada, toplumun her kesimden yeni "üyeler" tüketime kazanılmaya yahut da eski "üyelerin" tüketicilikleri arttırılmaya çalışılabilmektedir. Bu durumun ortaya çıkabilmesi için farklı teknikler kullanılabilir. Söz gelimi tekno veya metalik tarzı müziğin kişiyi olumsuz açıdan zihinsel hal değişimine uğratabileceği ve bu gerilimin üstesinden gelebilmek için de birçok insanın "tüketim"e yönelikleri ifade edilmektedir (Merter, 2013, ss. 260-

261). Tüketimi artırmak adına bu manada pek çok insanî hususiyet istismar edilebilmektedir. Dolayısıyla tüketim alışkanlıklarını etkilemek isteyen “piyasa”da insanın çeşitli zaafı birer enstrüman olarak kullanılabilir.

Narsisist tüketimi güçlendiren bir diğer faktör ise toplumda öne çıkan birçok kişinin izleyici veya takipçilerinin hedonist duygularını harekete geçirecek şekilde satın alınacak çeşitli ürünler takdim etmeleridir. Bu anlamda Türkiye’de de birçok sosyal medya fenomeni “influencer”² olarak çalışarak takipçilerini etkilemeye çalışmakta, belli ürünleri önermekte ve “zayıflamalarını, karizmalarını, güzelliklerini vb.” söz konusu ürünlerle elde ettiklerini ifade edebilmektedirler. Bunun yanı sıra reklamlar yoluyla teşvik edilen maddecilik bir değer olarak sunulmuş gerek bilinç gerekse bilinçdışı düzeyde insanların narsistik duyguları tahrik edilebilmektedir. Bunlara “*bir molayı hak ediyorsunuz*”, “*ben buna değerim*”, “*en iyisini hak ediyorsun*” gibi örnekler vermek mümkündür. Bilinçdışı düzeyde ise insanın içgüdüsel birtakım duygularını harekete geçirecek sübliminal mesajlar verilerek bu etkinin güçlendirilebildiğini belirtmek mümkündür (İzgören, 2017; Twenge & Campbell, 2015, s. 229). Bu anlamda, reklamlar başta olmak üzere çeşitli vasıtalarla belirli bir tüketim standardını yerleştirme ve beğenileri biçimlendirme konusunda kapitalizmin narsisizmi kullandığı düşünülebilir. Bu doğrultuda, Giddens’a göre, kapitalizm narsisistin istediği şeyler olan “çekicilik, güzellik ve kişisel popülerlik”e erişimin yolunu uygun mal ve hizmet türlerinin tüketilmesi olarak sunmaktadır (1991, s. 172). Söz konusu sunumun kabul görebilmesi için ise ister dini ister toplumsal her türlü değeri tüketimin nesnesi haline dönüştürebilen, egoist, elde etme ve tüketmeye odaklanan ve duyarsızca israfa yönelen bir insan tipolojisinin amaçlandığı ifade edilmektedir (Torlak, 2016, s. 186). İnsanın diğerleriyle kurduğu ilişkide bu şekilde narsisist bir tavır benimsemesi diğerleri ile ilişkilerinde tüketim odaklı hareket etmesinin de yolunu açmaktadır.

Merter (2014, s. 168) tarafından öne sürülen “nefs psikolojisi”

² Sosyal medya üzerinde istikrarlı takipçileri olan, fikrine güvenilen ve onayları alınan bu kişiler sosyal medya üzerinden takipçilerini yönlendirerek ve onlara önerilerde bulunmaktadır.

açısından bakıldığında, tüketim toplumunda insanlar, dar bir ontolojik alana sıkışmakta ve tek gelişim katmanı olarak gördükleri maddi âlemden mümkün olduğu kadar çok şeyi sahip olmayı temel amaç haline getirmektedirler. Bu duygunun dış dünyaya yansıtılması ise insanın duyguları dâhil her şeyin bir tüketim nesnesi gibi algılanması sonucunu doğurabilmektedir. Dolayısıyla da insanın bizzat kendisi dâhil her türlü varlık tüketime konu olabilmekte ve sevgi, vefa, fedakârlık gibi erdemli duygular ortadan kalkabilmektedir. Konuyla ilgili ilginç bir husus ise Freud sonrasındaki psikoterapi ekollerinin de kişilerin narsisist eğilimlerinin güçlenmelerine yol açabildikleri düşüncesidir (2013, ss. 174-175). Buna göre psikoterapi ekollerinin insanların problemlerini çözmek için yola çıkmalarına rağmen kimi durumlarda problemin tetikleyici veya besleyici bir unsuruna dönüşebilmektedir. Konu bu bakımdan ele alındığında terapi anlayışları ortaya koyulurken anlam ve değeri dikkate alınmadan hareket edilmesinin bu riski doğurduğu söylenebilir. Dinin sunduğu anlam-değer çerçevesini dikkate alınmanın bu manada olumlu katkı sunabileceği düşünülebilir.

2. Narsisist İmajlar, Hazcılık ve Tüketim

Tüketim konusunda narsisizmin harekete geçirilmesinde etkili olan alanlardan birisi de imajlardır. Bu manada televizyon, telefon, bilgisayar, tablet, dergi, gazete, reklam panosu gibi birçok vasıta üzerinden çok sayıda imaj oldukça fazla insana ulaşabilmektedir. İmajlarla verilen mesajlarla insanlara belirli normlar telkin edilebilmekte ve böylece belirli türdeki tüketim alışkanlıklarına yönlendirme yapılabilmektedir. Bu manada narsisist beğeniye layık olanlar söz konusu tüketim standartları arasında bir eşleştirme yapılabilmektedir. Böylece kişi ortaya koyduğu imajların beğenisi üzerinden narsisist bir haz elde edebilmektedir. Nitekim Baudrillard'ın (1986) da vurguladığı üzere tüketim toplumunda birey tüketim nesneleri kullanarak her yerde öncelikle kendini beğenmeye, kendinden hoşlanmaya özendirilmektedir. Bu prensipten ciddi anlamda beslenen narsisist kültür, kişinin kendisinden hoşlanabildiği maddi standartları yakalamasını ve bunları sergilemesini salık vermektedir. Dolayısıyla kişinin kim olduğu, gerçekte ne hissettiği veya ne düşündüğü, ne yaşadığı, gerçekte neye ihtiyaç duyduğu değil; nasıl görüldüğü, insanların

karşısına nasıl bir görüntüyle çıktığı önem arz edebilmektedir (Kızıltan, 2016, ss. 43-44). Hal böyle olunca gösteriş yapılmadıktan sonra sahip olunan zenginliklerin anlamını kaybedeceği (Twenge & Campbell, 2015, s. 199), ne kadar çok imaja veya göstergeye sahip olunursa o kadar mutlu olma hakkına sahip olduğu vurgulanmaktadır (İzğören, 2017).

İmaj ve göstergeler üzerinden tanzim edilen bir hayat tarzında kişinin bedeni kutsanmakta, onun "ideal form"da olması yönünde ciddi harcamalar yapılabilmektedir (Alptekin & Delibaş, 2021). Söz gelimi, kendi bedenini kutsayan bir narsisizme sürüklenmiş kişi için yaşlılık bir gerileme ve kutsanan bedenin yok olacağı habercisi olarak görülmektedir. Dini anlamda ebedi hayata geçiş olarak yorumlanan ölüm ve geleneksel dönemlerde bilgelikle bağlantılı olarak görülen yaşlılık, bedensel narsisizmin yükselişi ile birlikte kaçınılması gereken bir olgu olarak değerlendirilebilmektedir. Kişi yaşlanmaya engel olamamasına rağmen hiç olmazsa daha genç bir görünüm elde etmek için ciddi paralar harçayabilmekte, estetik ameliyatlara ve çeşitli kozmetik ürünlerine başvurabilmektedir. Bu bağlamda imajın en önemli değerlerden biri olarak kabul gördüğü bir çağda narsisist duyguları tahrik edilen kişiler imajlarını korumak adına gereken her türlü davranışı sergileyebilmektedir. Bu doğrultuda, kişinin bireysel tükenişini görmemek/bastırmak için farklı tüketimlere yönelebileceği anlaşılmaktadır. Söz konusu tüketimler için yeterli kaynağı olmayanlar için de kredi kullanma konusu gündeme gelmektedir.

İçinde yaşanan çağda kapitalist sistem insanların daha kolay tüketmeleri için uygun bir zemin sağlamaktadır. Özellikle kolay kredi kullanımı ve kredi kartları bu manada kolay tüketim için oldukça işlevsel bir rol oynamaktadır. Kredi alma konusundaki kolaylık insanların aslında olduklarından daha zenginmiş gibi bir hayat sürmelerine yol açmaktadır. Bu durumda kişinin aslında ekonomik gücünün ötesinde olan şeyleri satın alması bireyin kendisine hayranlığını pekiştirerek; kendisinin zengin, başarılı ve özel olduğunu düşündürten bir narsisist yanılısına yaşamasına neden olmaktadır (Twenge & Campbell, 2015, s. 181). Bu konuda araştırma yürüten Twenge ve Campbell'ın görüşmecilerinden birisi yaşadığı evi mükemmel hale getirmek ve dış görünüşü için 38 bin dolar

kredi çektiğini belirtmektedir. Bu araştırmacılara göre, narsisistler, kendilerine itibar ve mevki temin edeceğine inandıkları pahalı arabalar, mücevherler gibi yüksek ücretler karşılığında erişilebilecek ürünleri elde etmek istemekte ve bu konuda “başkalarından geri kalmak” “yetersiz” hissetmelerine yol açabilmektedir. Bu bağlamda Amerika’da yapılan bir araştırmada lise öğrencilerinin önemli bir kısmının “iyi maaşlı bir işe sahip olma”nın “ahlaklı ve onurlu olmak”tan daha önemli olduğunu belirtmeleri; yine aynı ülkede ayakkabı, mücevher ve saate harcanan paranın yükseköğrenimden daha fazla olduğunun ifade edilmesi de dikkat çekicidir (2010, ss. 157-159). Bu araştırmalar her ne kadar Türkiye’de yapılmamış olsa da küreselleşen bir dünyada yaşanıldığı gerçeği göz önünde bulundurulduğunda Türkiye’nin de hiç olmazsa bu yolda seyrettiği veya bu gelişmelerden önemli ölçüde etkilendiği düşünülmektedir.

Yüksek düzeyli tüketimin gereklerinden birisinin de daha fazla kazanca sahip olma arayışı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda daha fazla tüketmeleri gerektiğine “ikna edilen” kişiler daha fazla çalışıp sevdikleriyle daha az zaman geçirmekte ve bunu telafi etmek için de sevdiklerine pahalı hediyeler alma yoluna gitmektedirler. Bu durum ise sevginin maddileşip tüketim döngüsünün çarkları arasında yerini almasına neden olmaktadır (Hochschild, 2003, s. 209; Schor, 1998). Dolayısıyla, tüketim toplumunda kişinin maddi düzeyi ne olursa olsun daha fazla kazanıp daha fazla harcama zorunluluğu hissettiğini belirtmek mümkündür. Çağdaş dünyada maddi anlamda yüksek statü sembollerine erişebildiğini göstermenin eskiye nazaran çok daha önemli bir narsisist tatmin aracı haline geldiğini belirtmek mümkündür. *Narsisizm kültürü* isimli kitabın yazarı Lasch bu konuda şu tarz çatışmaların yaşatıldığını ifade etmektedir. “Komşularınızın yanında pejmürde mi görünüyorsunuz? Onlarınkinden daha düşük bir arabanız mı var? Çocuklarınız; sağlıklı mı? popüler mi? okulda başarılılar mı?” (Lasch, 2018, s. 73; Twenge & Campbell, 2015, s. 234). Bu noktada Türkiye’de de söz konusu duruma örnek teşkil edebilecek bazı manzaralar akla gelmektedir. Söz gelimi, çocukların tahtla getirildikleri sünnet törenleri, pahalı düğünler, baby-shower törenleri, doğum sonrası paylaşılacak fotoğraflar için tutulan lüks kuaförler, düğün albümü için tutulan pahalı mekânlar ve fotoğrafçılar, yeni modeli çıktıkça değiştirilen akıllı telefonlar ve arabalar, pahalı ayakkabılar, eskimediği halde

sürekli yenisiyle değiştirilen ev eşyaları, pahalı ev dekorasyonları vb. bunlar arasındadır.

Bu durumun önemli nedenlerinden birisinin, tüketim kültüründe narsisist tatmin ve hazzın önemli esaslarından olan “göstermek” yani ölçüsüzce ve savurganca para harcamak olduğu düşünülmektedir. Zenginler kendilerini sadece varlıklı olanlardan ayıracağını düşündükleri “hususî” eşyalara yüklü paralar harcayabilmektedir. “Kimsenin gücünün yetmediği” şeylere sahip olarak “daima önde kalabilmek” gayreti birçok davranışı belirleyen amaç haline gelebilmektedir. Bu amaç ise son derece narsisist bir düşünce tarzının göstergesi olarak okunabilecek bir mahiyet taşımaktadır. Para, kişinin diğerlerinden üstün olduğunu ortaya koymanın vesilesi olarak okunmakta ve narsisist için zengin yaşamak “cennet” olarak görülmektedir. Zira narsisistin hak ettiğini düşündüğü özel muameleye erişmesi para sayesinde kolaylaşmakta ve tüketim kültüründe paranın, kişisel konforu ve diğer insanların saygısını kazandırdığı düşünülmektedir (Twenge & Campbell, 2015, ss. 236; 243). Bu yaklaşım biçiminde, narsisistin hak ettiğini düşündüğü özel muamele için daha çok tüketmesi anlayışı öne çıkmaktadır. Zira diğer insanlar ve kurumların görevlileri tarafından nazik karşılımlar ve taltiflere mazhar olabilmenin yolu olan statünün gösterilmesi bu yolla kolaylaşmaktadır. Bu düşünce biçimi ise tüketim ve narsisizm arasındaki ilişkinin farklı boyutlarına dikkat çekmektedir. Bahsi geçen boyutlardan oldukça önemli bir tanesi de bu iki olgunun dindarlık üzerindeki etkileridir.

D. Narsisizm, Tüketim ve Dindarlık

Narsisizm ve aşırı tüketim odaklı olan kültürün çeşitli açılardan tartışılan özelliklerinin semavi dinler açısından makbul hususiyetler olduklarını söylemek pek mümkün değildir. Zira semavi dinler inanan insanlardan erdem odaklı ve aşırılıktan uzak bir hayat yaşamalarını talep etmektedir. Bu bağlamda gerek *Kutsal Kitap'ta 10 emirde* (örneğin Çıkış: 20) gerekse *Kur'an-ı Kerim'de* (örneğin *Hucurat suresi*) birçok yerde erdemler teşvik edilmekte ve inanan kişilerin, bu doğrultuda yaşamayı hedeflemeleri gerektiği belirtilmektedir. Söz konusu yaşamın kişiye içsel tatmin ve mutluluk getireceğini düşünmek makul gözükmektedir. Bu anlamda erdemli

yaşama ile mutluluk ve hayat memnuniyetinin arttığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Ayten, 2014). Yine bu konuda Seligman'ın (2021) pozitif psikoloji bağlamındaki çalışmaları da benzer bir iddiayı savunmaktadır. Buna mukabil, özellikle modern zamanlarda içinde bulunulan hayatın yoğunluğu ve meşgul ediciliği göz önüne alındığında, söz konusu erdemlerin içselleştirilmesi için gerekli zaman ve emeğin harcandığını savunmak kolay gözükmemektedir. Bu zıtlıktan hareket edildiğinde içselleştirilmemiş olan erdemlerin hayata yansması da problemlili olabilmekte ve değerlerini hayata yansıtamayan insanın içsel tatmini yakalaması zorlaşmaktadır. Bahsi geçen tatminsizlik durumları ise kişilerin narsisist anlamda geçici tatmin sağlayan tüketim nesnelere yönelmesini kolaylaştırabilmektedir.

İslam ahlak eserleri açısından narsisizm kavramı değerlendirildiğinde *kibir* kavramına ilişkin tahlillerin yol gösterici olacağı ifade edilebilir. Kuran'da çeşitli yerlerde açıkça yasaklanan (*Nisa*: 36, *İsra*: 37 vb.) söz konusu tutuma ilişkin güçlü bir literatür bulunduğu söylenebilir (el-Muhasibi, 2011; Gazali, 1986 III-IV; Kuşeyri, 2005). Bunlar arasında özellikle Gazali'nin İhya-u *Ulumü'ddîn* isimli eserinde konunun etraflıca ele alındığı görülmektedir. Gazali, *kibri* "kişinin kendisini diğer insanlardan üstün gösterme isteği" olarak tarif ederek bu arzunun temelinde *ucb*, *hukd*, *haset*, *riya* ve *câh* duygularının bulunduğunu ifade etmektedir (1986, s. 760 III). Gazali'nin yaklaşımında narsisist tüketimin gösteriş, üstünlük, hayranlık uyandırma, şöhret gibi birçok unsurunun *kibir* kavramı etrafında toplandığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda *kibir* kavramının bazı alt bileşenleri belirgin narsisist unsurlar taşımaktadır:

a. Ucb: Kişinin kendisini mutlak manada beğenmesini ifade eden bu duygu kişinin içten içe kibirlenmesi sonucunu doğurmaktadır. Ona göre ucba yol açan sebepler şunlardır: Bedensel güzellik, kuvvetlilik, akıl ve zekâda incelik, asil soyluluk, zalim yöneticilere mensubiyetle şereflenmek, evlat-akraba-yardımcılarının çokluğu, zenginlik, isabet edildiği sanılan hatalı görüşler (1986, ss. 799-808 III).

b. Haset: Çekememezlik duygusu anlamına gelen hasette kişi kıskançlık beslediği kimseye karşı kızgınlık duymakta ve bu itibarla üstünlük arzuları harekete geçerek ondaki nimetin

elinden gitmesini talep etmektedir. Hasede yol açan nedenler ise şu şekildedir: Düşmanlık, varlık sahibi kimsenin o kişiyi incitecek şekilde üstünlük taslaması, karşıdaki kişiyi kendi emri altına alma arzusu, şaşkınlık ve hayranlık, amacına ulaşamama korkusu, yüksek makam ve yöneticilik tutkusu, düşük ahlaklılık yani insanların sevinçlerine üzümlüp üzüntülerine sevinme (1986, ss. 432-437 III).

c. Riya ve Câh: Riya, ibadetlerle iyi görünerek insanların sevgisini kazanma arzusunu ifade etmektedir (1986, s. 647 III). Câh ise ibadet vasıta olarak kullanılsın veya kullanılmasın kişilerin gönüllerini kendine bağlama ve böylece kendisine itaat ettirme arzusunu ifade etmektedir (1986, s. 613 III). Câh arzusunun sebepleri ise insanların kendisini kemal sahibi zannetmelerini/kabul etmelerini isteme, gönüllerin kendisine bağlanmasından hoşnut olma, özellikle itibarlı kimselerin kendisini övmesinin sağladığı şöhret, methedilenin methedenden daha üstün olduğu kabulüdür (1986, s. 627 III).

Tüketim kavramına gelindiğinde ise İslam'ın makul bir harcama prensibini tavsiye ettiğini ve aşırı tüketimi kınayarak söz konusu tutumu *israf* olarak nitelendirdiği görülmektedir (Kallek, 2001). Türkçeye de hemen hemen aynı anlamıyla geçmiş olan kavram "gereksiz yere para, zaman, emek vb.ni harcama, savurganlık" olarak ifade edilmektedir (Mutçalı, 1995, s. 387; Rağıp El-İsfahani, 2012, ss. 493-494; Türk Dil Kurumu, t.y.). Bu bağlamda söz gelimi A'raf suresi 31. Ayetinde insanların israftan kaçınmaları ve söz konusu durumun yaratıcının sevgisine engel olacağı ifade edilmektedir. Konuyla ilgili yapılan kimi çalışmalarda dindarlığın hedonik tüketim davranışı ve savurgan tüketim davranışı üzerinde negatif yönde etkisinin olduğu görülmüştür (Ateş, 2019; Avcı & Hacıkeleşoğlu, 2021; Barak & Kaplan, 2021; Ulu, 2018). Bununla birlikte, yapılan bir diğer araştırmada dindarlık ile hazcılık arasında pozitif yönde bir ilişkiye rastlanması da konuyla ilgili olarak dikkat çekici gözükmektedir (Ulu & Tanrıverdi, 2022).

Her ne kadar dini değerlere güçlü bağlılığın aşırı tüketimi önleyici etkisi olsa da dini alandaki bazı faaliyetler göz önüne alındığında tüketim kültürünün bazı durumlarda dini alanda da belli ölçüde etkisini gösterebildiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda İslam dini özelinde bakıldığında lüks tesettür markaları, pahalı başörtüleri, yüksek oranda lüks içeren umre ve hac organizasyonları gibi

faaliyetler (Pişkin, 2017), çeşitli dini cemaat liderlerinde görülen son model lüks arabalar gibi hususlar akla gelmektedir. Bu itibarla beş yıldızlı “dini” tatil köyleri, oteller, son model ve pahalı tüketim eşyaları Müslümanların da amaçları arasına karışabilmektedir (Baltacı, 2019, ss. 129-130). Yine Kâbe’ye ibadet için giden Müslümanların alışveriş merkezlerinde uzun saatler geçirmeleri, Zemzem Tower manzaralı öz-çekimler yapmaları vb. hususlar da dini amaçlı birçok faaliyetin tüketim enstrümanları ile çevrelenebildiğini ve tüketimin İslami renkli biçimlerinin ortaya çıkabildiğini göstermektedir.

Dinin yoğun şekilde teşvik ettiği bir diğer faaliyet alanı da yardımlaşmadır. İslam dini özelinde bakıldığında *Maide* suresi 2. ayet ve *Tevbe* suresi 71. ayet gibi pek çok yerde yardımlaşmanın önemine dikkat çekilmektedir. Yine yapılan çeşitli araştırmalarda bireysel dindarlık ile prososyallik, empatik eğilim ve dini ibadet arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki, dindarlık ile narsisizm arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Güven, 2019; Korkmaz & Hacikeleşoğlu, 2021). Bununla birlikte narsisist tüketim kültürü tarafından söz konusu durumun da istismar edilebildiği anlaşılmaktadır. Özendirme adı altında, yapılan iyilik ve yardımlar ile muhtaç kişilerin fotoğrafları çeşitli platformlarda yayınlanabilmektedir. Muhtaç kişi açısından son derece incitici olabilecek bu durum, yardım eden kişinin de samimiyetine zarar verebilmekte ve üstünlük duygularına yol açarak hayrın gizliliği ilkesini ihlal edebilmektedir. Bu anlamda tasavvuf literatüründe kötülüğün emreden anlamında kullanılan, en alt düzey nefis tabakası olan *nefs-i emmare*nin etkileri akla gelmektedir (Gazali, 1986, ss. 10-11 III; İbrahim Hakkı, 2003, ss. 712-716).

Psikolojik açıdan tasavvufu değerlendiren kaynaklara bakıldığında *nefs-i emmare* ile narsisist eğilimler arasında bir bağ kurmak mümkündür (Ayten & Düzgüner, 2022, ss. 59-62; Kayıklık, 2009, ss. 99-101; Ulu, 2021, ss. 199-200). Bu nefis katmanında kişiler hem kendilerinin hem de diğer insan ve mahlûkatın hakikatini idrak etmekten mahrum kaldıkları ifade edilmektedir. Bundan dolayı temel yönelimleri bencillik olan bu kişilerde narsisizm en üst düzeyde seyretmektedir. İnsan ilişkileri menfaate odaklı değerlendirilmekte ve bu durum da yalnızlığı, kaygıyı, öfkeyi ve bunların sonucu olan tüketim medeniyetini beslemektedir (Merter,

2013, s. 219). Bu anlamdaki olumsuz hislerden kurtulmak için maneviyata yönelen kişileri ise başka problemler beklemektedir.

Kendini gerçekleştirme, nirvanaya ulaşma ya da insan-ı kâmil olma yolunda çalışma birçok kültürde izdüşümü bulan ve insanların maddi dünyayla tatmin olamamasından hareket eden yaklaşımlardır. Söz konusu arayışların altında yatan temel amaç; toplumsal onaya, başarı hırsına, benliğe ve ego gereksinimlerine bağlılığı azaltmak ve kişinin bakış açısını benliğin ötesine genişletmek olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte, başlangıç amaçları böyle olmasa bile spiritüel eğitim kişilerin ruhsal gelişim üzerinden daha başarılı olmayı, daha saygın olmayı veya sevimli hedeflemelerine yol açabilmektedir. Hayatın farklı alanlarında olduğu gibi manevi alandaki ilerleme konusunda da kişisel hırslar gelişebilmekte ve böylece kişilerin kendilerini ruhsal bilgelikten yoksun olduğunu düşündükleri diğerlerinden üstün hissetmelerine neden olabilmektedir. Böylece, yüce değerlere yönelmeyi hedefleyen içsel arınma yolu, kendini gerçekleştirme, üstünlük hissi, kapalı fikirlilik ve spiritüel hazcılık gibi birtakım dünyevi arzu ve heveslere sebebiyet verebilmekte ve narsisist tatmini spiritüel alana taşıyabilmektedir. Dolayısıyla kişinin narsisist yönlerini törpülemeyi amaçlayan uygulamalar tersine bir işlev görerek narsisist benliği besleyen bir mahiyete bürünebilmektedir. Bu durum ise çeşitli yazarlar tarafından spiritüel narsisizm olarak isimlendirilmektedir (May, 2009; Vonk & Visser, 2021).

Türkçe alanyazında spiritüel narsisizm kavramına Merter'in (2013; 2014) eserlerinde rastlanmaktadır. Ona göre, nasıl mitolojideki *narcissus* suda kendi aksini görüp âşık olmuşa, kişi üst bilinçdışı potansiyellerin anahtarı olan "gerçek benlik" in farkına vararak ona âşık olup spiritüel bir narsisizme de yakalanabilmektedir (2013, s. 165). Bu bağlamda kişinin, asıl olan "Hakikat" ten uzaklaşarak kendi "gerçek benlik" ine tapınmasına kadar varabilecek bir risk durumu söz konusu olmaktadır. Yeni Çağ manevi arayışlarında da bu narsisist durumun olduğuna işaret eden Merter'e göre, bu kişiler manevi mertebeleri aşmış ve vehmederlerken aksine *gölge* âleminin veya *emmare* nefsin daha karanlık noktalarına doğru irtifa kaybedebilmektedir (2013, s. 227).

Meditasyon kavramı bu anlamdaki spiritüel arayışlardaki kilit kavramlararasındayeralmaktadır.Araştırmacılar tüketim kültüründe bu konunun da ciddi bir endüstri ve ticari sektöre dönüşebildiğine dikkat çekmektedir. Buna göre, sadece telefonlardaki meditasyon uygulamaları dahi milyon dolarlık sektörler teşkil etmektedirler. *Sensortower* isimli bir uygulama analiz firmasının verilerine göre en popüler 10 meditasyon uygulamasında 2019 yılı itibariyle kullanıcıları tarafından 195 milyon dolarlık harcama yapılmıştır (Williams, 2020). Dolayısıyla farkındalık düzeyini artırma çabası içerisine giren kişiler farkında olmadan kapital sahiplerinin sermaye nesnesi durumuna düşebilmektedirler. Bu konuyla ilgili çeşitli araştırmalar yapan uzmanlar, egoyu aşma eğitimi verdiğini ileri süren bu uygulamaların egoyu şişirme ve narsisist eğilimleri artırma gibi sonuçlar verebildiğini ifade etmektedir (R. Yavuz, 2021). Söz konusu durum ise “spiritüel narsisizm”e bir başka örnek teşkil etmektedir.

Görülebileceği üzere, narsisizmi payanda olarak kullanan tüketim kültürü içinde maddi-manevi her şey bir şekilde tüketim kalıpları içerisine sokulabilmekte ve böylelikle ekonominin çarkları arasında yerini alması sağlanmaktadır. Böylece materyalist bir insan profili ortaya çıkmakta ve insanın asli değerleri olarak görülebilecek erdemler ve onlara bağlı hayat tarzı zarar görebilmektedir. Hal böyle olunca, insanın varoluşsal arayışlarının dahi maddileştiği ve anlamını yitirebildiği bir süreçten bahsetmek mümkün olmaktadır.

Sonuç

Çalışmada netice olarak narsisizm ile tüketim kültürü arasında sıkı bir ilişki olduğu görülmektedir. Sürekli hak iddiasında olma durumunu besleyen narsisist tüketimin neticesi, dünyanın sonunu getirecek bir düzeyde tüketmek ve neticede yok olmaktır. Buna bağlı olarak ayda ya da Mars'ta koloni kurma çabaları da bu bitmeyen narsisist hırsın neticesi olmak yanında, söz konusu aşırı tüketimin dünyayı yok edeceği veya yaşanmaz hale getireceği konusundaki farkındalıkla da alakalıdır. İlginç olan husus gidişatın sonu aşikâr olduğu halde engellemek adına çok az tedbir alınması veya olumsuzlukların görmezden gelinmesidir. Bu durum ise tüketimin hem sermaye sahiplerini hem de devletlerin ilerlemeci

ekonomi anlayışlarını beslemesiyle bağlantılı olarak görülebilecek bir durumdur. Söz konusu hadise ise daha maddeci ve tüketici, daha mutsuz ve depresif, daha fazla bağımlı (alkol, uyuşturucu, internet) bir insan profilinin ortaya çıkmasına yol açmaktadır.

İktisat biliminin, sanayi devrimi sonrasında insanların ihtiyaçlarının sınırsız kabul edilerek sınırlı kaynaklarla sınırsız ihtiyaçları karşılama arayışı sonucunda ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Doğan, 2012, s. 66). Buna karşın İslâmî anlayışa göre insanî ihtiyaçlar sınırlı olup sınırsız olan arzu ve ihtiraslardır, salt narsisist arzuların tatmini için yapılan aşırı tüketim ise israf olarak değerlendirilmektedir (Kallek, 2001). Söz konusu aşırı tüketim faaliyeti kapitalist sistemde pazarlama, reklam ve moda gibi enstrümanlarla İslami açıdan yasaklanan gösterişe özendirme, insanların nefsanî tutkularını ve narsisist yanlarını tahrik etme gibi birtakım stratejilerle sürekli olarak teşvik edilmektedir. Bu durum ise bireysel ahlak ve insani kemalin gelişimine zarar verebilmekte, toplumsal tabakalar arasında kıskançlık ve öfke oluşmasına sebep olabilmekte, doğal kaynakların israfı, çevre kirliliği, küresel ısınma gibi hadiseler üzerinden gezegendeki tüm canlıların varlığını tehlikeye atacak bir düzeye ulaşabilmektedir (Grof, 2014, ss. 335-339). İslâmî üretim tarzında üretimi yönlendiren şey fert ve kamu yararıyla kayıtlı olan tüketimdir ve hedef insanın kemâlidir; buna ise tüketmekle değil daha erdemli olmakla ulaşılabileceği belirtilmektedir (Kallek, 2001, s. 180).

Din konusuna gelindiğinde, bir diğer dikkat çekici husus dinin de narsisist tüketim tarafından araçsallaştırılarak tüketimin nesnesi haline dönüştürülebilmesidir. Dini iç güdümlü ve dış güdümlü olarak ikiye ayıran Allport (2016)'un yaklaşımından hareket edilirse; özellikle dış güdümlü ya da araçsal dinin tüketim kültürü içerisinde işlevsel bir rol oynadığını ifade etmek mümkündür. Dış güdümlü dindarlık doğrutusunda manevi/spiritüel arayışların bile egonun narsisist tatminine vasita haline dönüştürülmesi mümkün gözükmektedir. Söz konusu tutumun farkına varılması ve değiştirilmesi yönünde adımlar atılması olgun bir dindarlık için önem arz etmektedir.

İmam Gazali'nin *kibir* kavramına ilişkin tahlilleri ve bu tutumun değiştirilmesi yolundaki bazı önerileri bu bağlamda vurgulanabilir.

Ona göre güzelliği ile övünen kişinin asıl güzelliğın hayvani olanda değil içsel olanda olduğunu fark etmelidir. Eğer kişi içsel kemal konusundaki eksikliklerini fark ederse övünme konusunda haksız olduğunu anlayabilecektir. Yine mal varlığı ile büyüklenen kişinin bir gün mallarının yok olabileceğini, dünyanın gelip geçiciliğini düşünmesi faydalı olacaktır (1986, ss. 773-785 III). Dolayısıyla inanan kişi ölüm gerçeğini aklında tutarak her şeyin gelip geçici olduğunu aklında tutmalı ve geçici olana bağlanmanın doğuracağı problemlere karşı dikkatli olmalıdır. Bu anlamda sürekli niyetini kontrol etme anlamına gelen eski tabirle “tashih-i niyet” kavramını vurgulamak ve uygulamak fayda sağlayabilir.

Gazali ayrıca dindarlığın olgunlaşmasında gösteriş yaparak övgüye ulaşma arzusunun önemli bir engel olduğunu ifade ederek bu konuda da bazı önerilerde bulunmaktadır. Ona göre kişi kemal sahibi olduğu için övüldüğünü zannetmekten kurtulmalıdır. Övüldüğü vasıf kendisinde varsa söz konusu kemalin yaratıcının lütfu olduğunu düşünüp bu durumu kendisinden bilmemeli, eğer yoksa hakkındaki yalana üzölmelidir. Ayrıca kendisini öven kişinin kendisine bağlılık göstermesine de sevinmemelidir. Zira kâmil mümin için diğer insanlara ümit bağlamak doğru değildir. Kişi yalnızca yaratıcıya bağlanmalı ve O'nun katında mevki sahibi olmaya çalışmalıdır. Son olarak Gazali kişinin kendisinde geçici olan bir şeyden dolayı övüldüğünü fark etmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Ona göre kendisinden gidecek bir şeye sevinmek yanlışır, insanın kendisinden gitmeyecek olan yüce anlamlara yönelmesi daha makuldür (1986, ss. 631-634 III). Gazali'nin söz konusu önerilerinde içsel dindarlığa atıf yaparak yaratıcıyı her eylemin temel hareket noktası yapmak gerektiğine dikkat çektiği söylenebilir. Bu doğrultuda da daha önce belirtildiği üzere geçici olan yerine gerçek anlamda kalıcı olanın temele alındığı olgun bir dindarlık anlayışının benimsenmesi gerektiğini vurguladığı görölmektedir.

Tüm bunlardan hareketle olgun/iç güdümlü din anlayışının tüketim süreçlerindeki aşırılıklardan uzak durma ve “ihtiyaç kadar tüketme” konusunda önemli imkânlar barındırdığı söylenebilir. Bu manada narsisist doyumsuzluk prensibi yerine dinin “kanaat”, “samimiyet/ihlas” ilkelerinin bu imkânın zemininde yer aldığı

ifade edilebilir. Bu yaklaşımdan hareket edildiğinde, kapitalist mantıktaki sürekli daha fazlanın yerine eldekiyle iktifa anlayışının, gerekmedikçe tüketmemenin, gerektiğinde ise ihtiyaç kadar almanın yolu açılacaktır. Bu anlayış ise daha az tüketilen bir dünyada kaynak israfı ve kirliliğin azalmasına katkı sağlayabilecektir. Yine, daha az tükenen ve daha olgun bir insan tipi oluşmasında kanaatli olmanın önemli anlamda yardımcı rolü olabilecektir. “Samimiyet” ilkesinin ise paylaşırken görüntü ve imajlar yerine “sağ elin verdiği sol elin görmediği” hassasiyetin ve diğerkâmlık gibi erdemlerin ortaya çıkmasının zemini olabileceği düşünülmektedir. Zira kişinin eylemlerinde yalnızca yaratıcıyı temel alarak hareket etmesi dini inancının saflığının yanı sıra bu inancın ahlakına yansımalarını saflaştırabilecektir. İslam dininin *eşref-i mahlûkat* olarak nitelendirdiği insandan beklentisi olan insan olma onuruna daha çok yaraşır bir hayat tarzı sürdürübilmenin bu şekilde mümkün olacağı düşünülebilir. Olgun/içsel din anlayışı üzerinden yürütülecek tefekkür faaliyetinin bu konuda önemli düzeyde katkısı olacağı söylenebilir.



KAYNAKÇA

- Allport, G. W. (2016). *Birey ve dini* (B. Sambur, Çev.; 3. bs). Elis Yayınları.
- Alptekin, D., & Delibaş, E. (2021). Estetik uzmanlarının bedenini yeniden inşasına dair görüşlerinin sosyolojik bir değerlendirmesi. *Sosyoloji Dergisi*, 41-42, 163-186.
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-V tanı ölçütleri başvuru el kitabı* (E. Köroğlu, Çev.). HYB Yayıncılık.
- Ateş, S. (2019). *Dindarlık ve tüketim algıları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Avcı, İ., & Hacıkeleşoğlu, H. (2021). The effect of religiosity on hedonic consumption and wasteful consumption behavior. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 55, 353-378. <https://doi.org/10.29288/ilted.871339>

- Aytaç, M. B. (2019). Tüketicilerin narsisizm üzerinden markaya yönelik tutum ve davranışlarının incelenmesi [Doktora]. Aksaray Üniversitesi.
- Ayten, A. (2014). *Erdeme dönüş: Psikoloji ve mutluluk yolu*. İz Yayıncılık.
- Ayten, A., & Düzgüner, S. (2022). *Tasavvuf psikolojisine giriş*. Sufi Kitap Yayınları.
- Bahadır, A. (2010). *Jung ve din*. İz Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2019). Muhafazakâr tüketim: Türkiye’de muhafazakârlığın tüketim eksenli dönüşüm dinamikleri. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 42, 111-135.
- Barak, A., & Kaplan, H. (2021). Dindarlık ve tüketici tarzları arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Türk Din Psikolojisi Dergisi*, 4, 119-153.
- Baudrillard, J. (1986). *Societe de consommation*. Gallimard Education.
- Bauman, Z. (2007). *Consuming life*. Polity Press.
- Bocock, R. (1993). *Consumption*. Routledge.
- Budak, S. (2017). *Psikoloji sözlüğü* (5. bs). Bilim ve Sanat Yayınları.
- Doğan, E. M. (Ed.). (2012). *İktisada giriş*. Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- el-Muhasibi, H. (2011). *Er-Riaye/Nefs muhasebesinin temelleri* (H. Küçük & Ş. Filiz, Çev.). İnsan Yayınları.
- Featherstone, M. (1991). *Consumer culture and postmodernism*. SAGE Publications Ltd.
- Freud, S. (2012). *Narsizm üzerine ve schreber vakası* (4. bs). Metis Yayınları.
- Freud, S. (2018). *Freud's "on narcissism-an introduction"* (J. Sandler, E. S. Person, & P. Fonagy, Ed.). Karnac Books.
- Fromm, E. (1994). *Erdem ve mutluluk* (Y. Ayda, Çev.; 2. bs). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Fromm, E. (2016). *Sahip olmak ya da olmak* (A. Arıtan, Çev.; 4. bs). Say Yayınları.

- Gazali. (1986). *İhyau ulumid-din* (A. Serdaroğlu, Çev.; 1-4). Bedir Yayınları.
- Geçtan, E. (2019). *Varoluş ve psikiyatri* (10. bs). Metis Yayınları.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford University Press.
- Girgin, Ü. H. (2014). *Tüketim toplumu ve sinema* [Yüksek Lisans]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Grof, S. (2014). *Geleceğin psikolojisi*. Ray Yayıncılık.
- Gültekin, M. (2018). *Algı yönetimi ve manipülasyon*. Pınar Yayınları.
- Güven, M. (2019). *Narsisizm alçakgönüllülük ve dindarlık ilişkisi* [Doktora]. Atatürk Üniversitesi.
- Hochschild, A. R. (2003). *The commercialization of intimate life: Notes from home and work*. University of California Press.
- İbrahim Hakkı. (2003). *Marifetname*. İpek Yayın-dağıtım.
- İzğören, A. Ş. (2017). *Eşikaltı büyücüleri / Dehşet, ölüm ve seks üçgeninde reklam ve propoganda* (7. bs). Elma Yayınevi.
- Jung, C. G. (1989). *Memories, dreams, reflections* (A. Jaffe, Ed.; C. Winston & R. Winston, Çev.; Reissue edition). Vintage.
- Kallek, C. (2001). İsrâf. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (1-23, ss. 178-180). Türkiye Diyanet Vakfı. <https://islamansiklopedisi.org.tr/israf>
- Kartopu, S. (2013). Narsisizmin dindarlık eğilimleriyle ilişkisi: Gümüşhane üniversitesi örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 625-649. <https://doi.org/10.9761/JASSS1560>
- Kayıklık, H. (2009). *Tasavvuf psikolojisi*. Akçağ Yayınları.
- Keynes, J. M. (2016). *The general theory of employment, interest, and money* (1st edition). Houghton Mifflin Harcourt.
- Kızıltan, H. (2016). *Narsisizm ve Psikopatolojisi*. www.psikomitoloji.com.
- Korkmaz, S. (2020). Ölçülülük ve aşkınlık erdemi: Affetme, alçakgönüllülük ve dindarlık ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi*

- İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(1), 240-252. <https://doi.org/10.30627/cuilah.719673>
- Korkmaz, S., & Hacikeleşoğlu, H. (2021). Prososyallik, empatik eğilim ve dindarlık arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 50, 535-569. <https://doi.org/10.17120/omuifd.895925>
- Kuşeyri, İ. (2005). *Kuşeyri risalesi* (Ciltli) (D. Selvi, Çev.). Semerkand Yayıncılık.
- Lasch, C. (2018). *The culture of narcissism: American Life in An Age of Diminishing Expectations* (Reissue edition). W. W. Norton & Company.
- May, G. G. (2009). *Will and spirit: A contemplative psychology*. HarperCollins e-books.
- Merter, M. (2013). *Dokuz yüz katlı insan* (12. bs). Kaknüs Yayınları.
- Merter, M. (2014). *Nefs psikolojisi ve rüyaların dili*. Kaknüs Yayınları.
- Mutçalı, S. (1995). *Arapça-Türkçe sözlük*. Dağarcık.
- Öztürk, M. O., & Uluşahin, N. A. (2016). *Ruh sağlığı ve bozuklukları* (14. bs). Bayt.
- Pişkin, M. (2017). Tüketim toplumu'nda din ve dini değerler: Lüks hac ve umre örnek olayı. *İnsan & Toplum Dergisi*, 6(2). <https://doi.org/10.12658/human.society.6.12.M0195>
- Rağıp El-İsfahani. (2012). *Müfredat: Kur'an kavramları sözlüğü* (A. Güneş & M. Yolcu, Çev.; 3. bs). Çıra Yayınları.
- Sayar, K. (2020). *Yavaşla* (21. bs). Kapı Yayınları.
- Schor, J. B. (1998). *The overworked american: The unexpected decline of leisure* (Paperback ed., [9th pr.]). Basic Books.
- Seligman, M. E. P. (2021). *Gerçek mutluluk kalıcı doyuma ulaşma potansiyelini gerçekleştirmek için yeni olumlu psikolojinin kullanılması* (S. K. Akbaş, Çev.). Eksi Kitaplar.
- TDK Sözlük. (t.y.). *Tüketim*. Geliş tarihi 16 Kasım 2022, gönderen <https://sozluk.gov.tr/?kelime=tuketim>
- Torlak, Ö. (2016). *Tüketim-bireysel eylemin toplumsal dönüşümü* (2. bs). İnkilab Yayınları.

- Türk Dil Kurumu. (t.y.). *İsraf ne demek TDK Sözlük Anlamı*. Geliş tarihi 29 Ağustos 2022, <https://sozluk.gov.tr/?kelime=israf>
- Twenge, J. M. (2013). *Ben nesli* (E. Öztürk, Çev.; 6. bs). Kaknüs Yayınları.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2010). *The narcissism epidemic: Living in the age of entitlement*. Free Press.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2015). *Asrın vebası: Narsisizm illeti* (3. bs). Kaknüs Yayınları.
- Ulu, M. (2018). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin psikolojik iyi oluşları ile değer yönelimleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 183-215. <https://doi.org/10.17335/sakaifd.414012>
- Ulu, M. (2021). Mistisizm ve tasavvuf psikolojisi. İçinde M. Cengil & N. Gencer (Ed.), *Din Psikolojisi* (ss. 179-216). Lisans Yayınları.
- Ulu, M., & Okumuş, E. (2022). Genç yetişkinlerde narsisizm ve dindarlık ilişkisi. İçinde N. Gencer & M. Cengil (Ed.), *Birey, Toplum ve Din* (ss. 241-272). Çamlıca Yayınları.
- Ulu, M., & Tanrıverdi, A. (2022). Değer yönelimleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki. İçinde N. Gencer & M. Cengil (Ed.), *Birey, Toplum ve Din* (ss. 273-317). Çamlıca Yayınları.
- Vonk, R., & Visser, A. (2021). An exploration of spiritual superiority: The paradox of self-enhancement. *European Journal of Social Psychology*, 51(1), 152-165. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2721>
- Williams, K. (2020). *Mobile users spent \$195 million in meditation apps last year, up 52% over 2018*. Sensortower. <https://sensortower.com/blog/meditation-apps-2019-revenue-downloads>
- Yavuz, R. (2021, Ocak 13). *Dikkat! Manevi narsist çıkabilir*. www.kemalsayar.com. <https://kemalsayar.com/haftanin-yazisi/dikkat-manevi-narsist-cikabilir>
- Yavuz, Ş. (2013). Türk toplumunun tüketim toplumuna dönüşümünde reklamcılığın rolü. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 36, 219-240.



4-6 YAŞ GRUBU KUR'AN KURSU ÖĞRETİCİLERİNİN EĞİTİM- ÖĞRETİM YETERLİK ALGILARI: KAYSERİ ÖRNEKLEMİ

Zülfi DOĞAN¹ & Süleyman AKYÜREK²

Giriş

Bireyin hayatındaki en önemli ve kritik dönem okul öncesi dönemdir. Çünkü bu dönem fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel gelişim ve öğrenmenin en hızlı olduğu dönemdir. Çocuğun bu dönemde kazandığı tutum ve davranışlar kalıcı nitelikte olduğundan ilerleyen yıllarda bu tutum ve davranışların değiştirilmesi oldukça zor olmaktadır. Bu dönem kişiliğin temelini atıldığı ve şekillendiği bir dönemdir. Bu nedenle planlı olarak yapılandırılmış ve belirli bir

¹ Kur'an Kursu Öğr., Diyanet İşleri Başkanlığı, zulfidogan@gmail.com

² Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, akyureks@erciyes.edu.tr

program dâhilinde düzenlenmiş olan ve eğitimin ilk basamağını oluşturan okul öncesi eğitim diğer eğitim basamaklarına göre daha önemlidir. Ayrıca okul öncesi diğer eğitim basamaklarına kıyasla daha farklı işlevlere de sahiptir (Kuru Turaşlı, 2008).

Okul öncesi dönem aynı zamanda bireyin ileriki yıllarda sahip olacağı dini inanç, duygu, tutum ve davranışlarının temelini de atıldığı dönemdir. Bu dönemde verilecek iyi bir eğitimle çocukta sağlıklı bir din duygusunun gelişimi sağlanabilir. Veya yanlış ve baskıcı eğitimle çocuktaki din duygusunun körelmesine ve çocuğun dinden uzaklaşmasına da neden olunabilir (Köylü, 2004). Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuğun hazırbulunuşluğu, ihtiyaçları, gelişim özellikleri dikkate alınarak din eğitimine de yer verilmesi gereklidir. Fakat yakın zamana kadar okul öncesi eğitim programlarında; bilişsel gelişim, dil gelişimi, motor gelişim, sosyal duygusal gelişim ve öz bakım becerileri alanında kazanımlar bulunurken (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016) çocuğun gelişimi açısından önemli bir boşluğu dolduracak din eğitimine yer verilmemiştir.

2011 yılında din eğitiminde yaş sınırının kaldırılmasıyla birlikte Diyanet İşleri Başkanlığı “Kur’an Kursları Okul Öncesi Din Eğitimi Projesi” hazırlamıştır. Proje kapsamında öğretim programı, öğretici, öğrenci kitapları hazırlanmış ve ülke genelinde 4-6 yaş Kur’an Kursları açılmıştır. Ancak hazırlanan program, ders kitapları ve diğer öğretim materyalleri ne kadar yeterli olursa olsun 4-6 yaş grubu Kur’an Kurslarının belirlenen amaçlara ulaşmasındaki en önemli etken Kur’an kursu öğretmenleridir. Çünkü eğitim sürecini planlayan, düzenleyen, yöneten, değerlendiren Kur’an Kursu öğretmenleridir. Öğreticilerin bu konudaki yeterlikleri Kur’an Kurslarının belirlenen amaçlara ulaşip ulaşamamasındaki temel belirleyicidir.

4-6 yaş grubu Kur’an Kursu öğretmenlerinin diğer Kur’an Kursu öğretmenlerinden daha farklı yeterliklere sahip olması gerektiği söylenebilir. Çünkü onlar gerçekte okul öncesi öğretmenliği yapmaktadır. Okul öncesi öğretmeni diğer öğretmenlerden farklı olarak aileden sonra çocuklara olumlu davranışlar, arkadaş sevgisi, paylaşma duygusu, olumlu ilişkiler kurma becerisi kazandıran, çocuğun kendini ifade etme becerisini geliştiren, öğrenme merakını karşılayan, düşünme becerisini geliştiren, okul ortamını sevdiiren, çocuğa rehberlik yapan ilk kişidir (Koçak,

2015). 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları öğretmenleri bunların yanı sıra çocuklara, yaşlarına uygun şekilde din eğitimi de vermeye çalışmaktadırlar (Gün, 2016). Bu nedenle 4-6 yaş grubu Kur'an Kursu öğretmenlerinin mesleğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebilmesi için belli yeterliklere sahip olmaları gerekir. Görevlerini başarıyla yapabilmeleri için aynı zamanda bu görev ve sorumlulukları yapabileceklerine dair kendilerine inanmaları da önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenlerin kendi yeterliğine ilişkin algıları, onların din eğitim-öğretimine ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarıyla birlikte gösterecekleri çabanın miktarını/niteliğini belirlemektedir (Akyürek, 2012).

4-6 yaş grubu Kur'an Kursu öğretmenlerinin öğretim etkinliklerini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi için üç temel alanda yeterli olmaları gerekmektedir; alan bilgisi, eğitim-öğretim bilgi ve becerisi ve genel kültür (Akyürek, 2005). Buna göre 4-6 yaş öğretmenleri öncelikle alanıyla ilgili bilgi birikimine sahip olmalıdır. Bu bilgiyi etkili bir şekilde iletebilmek için pedagojik formasyona ve bu bilgiyi öğrencinin günlük hayatıyla bütünleştirerek kullanılabilir hale getirmek içinse genel kültür yeterliğine sahip olmalıdır. Öğreticiler bu üç alandaki yeterliliğe sahip olduklarında öğrenme-öğretme sürecini verimli ve etkin bir şekilde yürütebilirler (Işıkdöğan, 2006).

Diyanet İşleri Başkanlığı'nda görev yapmakta olan 4-6 yaş Kuran Kursu öğretmenlerinin yeterlik alanlarıyla ilgili algılarının araştırılması bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada 4-6 yaş grubu öğretmenlerin eğitim-öğretim yeterlik algıları ortaya konmaya çalışılacaktır. Buna göre, araştırmanın temel problemi şudur: *4-6 yaş grubu Kur'an Kursu öğretmenlerinin eğitim-öğretim yeterlik algı durumu nedir?*

A. Yöntem

Araştırmada 4-6 yaş grubu Kur'an Kursu öğretmenlerinin yeterlik algı durumlarını belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelle yapılan araştırmalarda ilişkiler, inanışlar, görüşler, davranışlar, gelişmekte olan yön ve eğilimler üzerinde durulurken, mevcut durum olduğu gibi ortaya konulmakta, soruna ilişkin mevcut durum herhangi bir müdahale olmaksızın betimlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 1999). Nicel desenli bu araştırma anket

verilerine dayanmaktadır. Bununla birlikte öğretici görüşlerine ve Kur'an Kurslarında yapılan gözlemlere de yer verilerek araştırma nitel verilerle desteklenmiştir.

1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kayseri kent merkezinde 4-6 yaş grubu Kur'an Kurslarında görev yapan 312 Kur'an Kursu öğreticisi oluşturmaktadır. Evrenden tesadüfi olarak seçilen grup, örnekleme oluşturmuştur. Araştırmaya Kayseri il merkezindeki Melikgazi, Kocasinan ve Talas ilçe müftülüklerine bağlı Kur'an Kurslarında görev yapan 179 öğretici katılmıştır.

2. Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak olan anketin geliştirilmesi aşamasında, ilk olarak alan literatüründen elde edilen bilgiler doğrultusunda anket taslağı oluşturulmuştur. Oluşturulan anket alan uzmanlarınca incelenip eksiklikler belirlenmiştir. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra anket taslağı 8 boyut ve 74 madde olarak düzenlenmiştir. Anketin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek için Cronbach's Alpha testi uygulanmıştır. Anketin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ,937 olarak bulunmuştur. Bu değer anketin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Kayış, 2009). Hazırlanan anket öğretmenlere uygulanmadan önce anketin anlaşılabilirlik düzeyini belirlemek için 10 öğreticiyle pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama için Kur'an Kursları ziyaret edilerek öğretmenlerle görüşülmüştür. Görüşmeler 50-60 dakika arası sürmüştür. Öğreticilerin görüşleri doğrultusunda anket yeniden gözden geçirilip düzenlenmiştir.

3. Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesi ve tablolaştırılması için SPSS istatistik programından yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlar betimlenmeye ve yorumlanmaya çalışılarak genellemelere varılmıştır. Bu kapsamda, ankette yer alan yeterli boyutlarının aritmetik ortalamaları hesap edilerek analiz ve değerlendirmelerde bulunulmuştur. Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde dikkate alınan puan sınırları şöyledir:

Tablo 1. Beşli Dereceleme Ölçeği Puan Sınırları

Yeterlik Derecesi	Puan	Puan Sınırı
Yetersizim	1	1,00-1,80
Biraz Yeterliyim	2	1,81-2,60
Orta Düzeyde Yeterliyim	3	2,61-3,40
Oldukça Yeterliyim	4	3,41-4,20
Tam Yeterliyim	5	4,21-5,00

Ankette yer alan her bir alt boyuta ilişkin toplam puanlar ile bağımsız değişkenler arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için farklı testler yapılmıştır. İki örneklem grubu arasında ortalamalar açısından fark olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Örneklem t-Testi, ikiden fazla bağımsız değişken arasında fark olup olmadığını belirlemek için Tek Yön ANOVA kullanılmıştır. Grupların yeterlik algı puanları arasında farklılık olduğu belirlenmişse bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için post-hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır. Bir değişkenin iki veya daha çok değişken ile ilişkisini belirlemek ve varsa bu ilişkinin derecesini ölçmek içinse Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

B. Bulgular

Bu kısımda araştırmada elde edilen veriler tablolar halinde sunulurken ilgili bilimsel literatür ışığında yorumlanmıştır.

1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

a. Resmi Statüleri

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğreticilerin Resmi Statüleri

Statüler	f	%
Kadrolu	66	36,9
Sözleşmeli	23	12,8
Ücretli	90	50,3
Toplam	179	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %36,9'u kadrolu, %12,8'i sözleşmeli, %50,3'ü ücretli öğreticidir. Buna göre 4-6 yaş grubu

Kur'an Kurslarında görev yapan öğretmenlerin yarısı ücretli öğretmenlerden oluşmaktadır. 4-6 yaş grubu Kur'an Kursları ile ilgili yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar bulunmuştur (Gün, 2016; Kurt, 2017; Yağcı, 2018).

b. Mesleki Kıdemleri

Aşağıdaki tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %38'i mesleğinin ilk yılında, %21,8'i ise mesleğinin ikinci yılındadır. Bu verilere göre öğretmenlerin yarısından fazlası (%59,8) son iki yılda göreve başlamıştır. Yapılan çapraz tablo analizine göre sözleşmelilerin tamamına yakınının meslekteki ilk yılıdır. Ücretli öğretmenlerin ise %41'i meslekteki ilk yılındayken %30'u ikinci yılındadır. Buna göre ücretli öğretmenlerin %71'i bir ya da 2 yıllık bir deneyime sahiptir. Bu sonuca göre 4-6 yaş grubu Kur'an Kurslarında öğretim sürecinin çoğunlukla göreve yeni başlayan ücretli öğretmenlerle yürütülmekte olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri

Kıdem	f	%
Cevapsız	4	2,2
0-1 yıl	68	38
1-2 yıl	39	21,8
2-3 yıl	29	16,2
3-4 yıl	19	10,6
4-5 yıl	13	7,3
5-6 yıl	7	3,9
Toplam	175	100,0

c. Mezuniyet Durumları

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %9,5'i İ.H.L., %52,5'i İlahiyat ön lisans, %15,6'sı İlahiyat Fakültesi, %21,2'si İLİTAM, %0,6'sı İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü, %0,6'sı ise yüksek lisans mezunudur. Buna göre 4-6 yaş grubu Kur'an Kurslarında görev yapan öğretmenlerin %62'si lisans mezunu değildir.

4-6 yaş grubu Kur'an Kursu öğretmenleri anaokulu öğretmenin öğretilmekle yükümlü olduğu konulara ek olarak çocuklara Kur'an-ı

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğreticilerin En Son Mezun Oldukları Okul

Mezuniyet Türü	f	%
İHL	17	9,5
İlahiyat Ön lisans	94	52,5
İlahiyat Fakültesi	28	15,6
İLİTAM	38	21,2
İDKAB	1	0,6
Yüksek Lisans	1	0,6
Toplam	179	100,0

Kerim'i ve İslam dininin temel değerlerini tanıtır öğretmekle de sorumludur (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2021). Bu açıdan 4-6 yaş grubu öğretmenlerinin anaokulu öğretmeninden daha ileri düzeyde bilgi ve beceriye sahip olması gerektiği söylenebilir. Anaokulu öğretmenleri lisans mezunu olup öğretim programlarında okul öncesi çocuğunu farklı yönleri ile tanımalarını sağlayacak dersler ve pedagojik formasyon dersleri bulunmaktadır (Yüksek Öğretim Kurulu, t.y.). 4-6 yaş grubu Kur'an Kurslarında görev alan öğretmenler ise mezun oldukları okul programlarında (İmam Hatip Lisesi, İlahiyat Ön Lisans, İlahiyat Fakültesi ve İLİTAM) pedagojik formasyon, 4-6 yaş grubu çocuğunun gelişimsel özellikleri ve dini-ahlaki gelişim özellikleri ile ilgili bir eğitim almamışlardır (Anadolu Üniversitesi, t.y.; Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, t.y.; Ondokuz Mayıs Üniversitesi, t.y.). Öğrenme-öğretme sürecini düzenleyen öğretmenlerin bu konulardaki eksiklikleri onların bu süreci iyi yönetememelerine ve kurslardan beklenen verimin alınmamasına sebep olabilir.

d. Çocuk Gelişimi-Eğitimi Sertifikası Aldıkları Kurum

Tablo 5. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Sertifikası Aldıkları Kurum

Sertifika	f	%
Cevapsız	3	1,7
Uzaktan Eğitim	44	24,6
Halk Eğitim	97	54,2
Çocuk Gelişimi Bölümü	7	3,9
Manisa Eğitim Merkezi	1	0,6
Müftülük	3	1,7

Uzaktan Eğitim ve Halk Eğitim	11	6,1
Uzaktan Eğitim ve Çocuk Gelişimi Bölümü	1	0,6
Uzaktan Eğitim, Halk Eğitim ve Çocuk Gelişimi Bölümü	2	1,1
Halk Eğitim ve Çocuk Gelişimi Bölümü	10	5,6
Toplam	179	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %24,6'sı uzaktan eğitim, %54,2'si Halk Eğitim Merkezinden, %1,7'si Müftülük-Halk Eğitim Merkezi işbirliği ile düzenlenen sertifika programlarından, %0,6'sı ise Manisa Eğitim Merkezinde düzenlenen hizmet içi eğitime katılarak çocuk gelişimi ve eğitimi sertifikasını almışlardır. Ayrıca öğretmenlerden farklı iki kurumdan sertifika alanlar da olmuştur. Buna göre öğretmenlerin yarıdan fazlası Halk Eğitim Merkezlerinde düzenlenen sertifika programlarına katılarak çocuk gelişimi ve eğitimi sertifikasını almıştır. Ancak bu programlarda okul öncesi çocuğunun dini gelişim özellikleri ve okul öncesi çocuğuna hangi yöntem ve tekniklerle Kur'an-ı Kerim'in öğretilebileceğine dair bir modül bulunmamaktadır (Sakarya Üniversitesi, t.y.). Öğretmenlerin mezun oldukları okullarda da bu konular ile ilgili bir dersin bulunmaması nedeniyle öğretmenlerin eğitim etkinliklerini ve Kur'an öğretimi teorik bilgiye dayanmayan kendi tecrübelerine göre gerçekleştirdikleri söylenebilir. Bu nedenle okul öncesi dönem din eğitimi modüllerinin de bulunduğu yeni bir sertifika programının hazırlanmasının ihtiyaç olduğu söylenebilir.

e. Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumları

Tablo 6. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumları

Hizmeti İçi Katılım	f	%
Hayır	45	25,1
Evet	134	74,9
Toplam	179	100,0

Tabloya göre öğretmenlerin %74,9'u hizmet içi eğitime katılırken %25,1'i ise hizmet içi eğitime katılmamıştır. Yapılan çapraz tablo analizine göre hizmet içi eğitim seminerlerine katılmayan

öğreticilerin çoğunluğunun ücretli öğretmenlerden oluştuğu anlaşılmıştır. Nitekim yapılan görüşmelerde ücretli öğretmenler il müftülüğü tarafından düzenlenen seminerlere katıldıklarını ancak Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından düzenlenen seminerlere çağrılmadıkları için katılamadıklarını söylemişlerdir. Tablo 2'de görüldüğü üzere 4-6 yaş grubu öğretmenlerin yarısı ücretli öğretmenlerden oluşmaktadır. Ücretli öğretmenlerin hizmet içi eğitim seminerlerine çağrılmamaları öğretmenlerin eksikliklerini fark edememelerine ve kendilerini geliştirme konusunda yetersiz kalmalarına sebep olabilir.

2. Katılımcıların Eğitim-Öğretim Yeterlikleri

a. Öğrenciyi Tanıma Yeterlikleri

4-6 yaş grubu Kur'an Kursu öğretmenlerinin çocuklara yönelik sağlıklı bir din eğitimi süreci düzenleyebilmeleri için öncelikle öğrencileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları ve onların özelliklerini bilmeleri gereklidir. Bu nedenle çocukların gelişim özelliklerini, farklı gelişim basamaklarındaki ihtiyaçlarını, ilgi ve yeteneklerini, arkadaş ilişkilerini ve ailenin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini bilmeleri gerekir. Çocukların özelliklerini bilen öğretici çocuğun bu özellik ve ihtiyaçlarına denk düşecek bilgileri belirleyebilir. Bu bilgilerden hangilerinin ne kadarıyla, ne zaman, ne ile nasıl öğretilbileceğini tespit edebilir (Aydın, 2011). Eğer öğretici öğrencilerin özelliklerini bilmeden etkinlikleri gerçekleştirirse yapılan tüm etkinlikler, işe koşulan tüm unsurlar boşa gidebilir. Öğrenciyi tanıma boyutunda yer alan yeterlik ifadeleriyle öğretmenlerin yeterlik algı puanlarının ortalaması aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 7. Öğreticilerin Öğrenciyi Tanıma Yeterlik Algularına İlişkin Puanların Ortalamaları

Değişkenler	n	\bar{x}	Algı Düzeyi
4-6 yaş grubu öğrencileri tanımak için ilgililerle (veliler, meslektaşlar, yöneticiler) işbirliği yapma	173	3,96	Oldukça Yeterli
4-6 yaş grubu öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini bilme	179	3,87	Oldukça Yeterli

4-6 yaş grubu öğrencilerin arkadaş ilişkilerini bilme	174	3,86	Oldukça Yeterli
4-6 yaş grubu öğrencilerinin dini ve ahlaki gelişimini bilme	179	3,83	Oldukça Yeterli
4-6 yaş grubu öğrencilerin aile çevresini, sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerini bilme	177	3,67	Oldukça Yeterli
4-6 yaş grubu öğrencilerinin bilişsel, sosyal, dil ve psiko-motor, gelişimini bilme	178	3,55	Oldukça Yeterli
4-6 yaş grubu öğrencisini tanıma tekniklerini bilme	176	3,3	Orta Düzeyde Yeterli
Ortalama	177	3,72	Oldukça Yeterli

Yukarıdaki tabloya göre öğretmenlerin öğrenciyi tanıma boyutuna ilişkin yeterli ortalaması, 3,72'dir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenler öğrenciyi tanıma boyutunda kendilerinin "oldukça yeterli" olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin "4-6 yaş grubu öğrencisini tanıma tekniklerini bilme" de kendilerini orta düzeyde yeterli olarak algıladıkları görülmektedir.

Tablodaki veriler genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin gözlem yoluyla ve kendi tecrübelerinden hareketle bilgi sahibi oldukları konularda kendilerini yeterli gördükleri, teorik bilginin ağırlıklı olduğu konularda ise ortalamanın altında yeterli algısına sahip olduklarından bu konularda eksiklikleri olduğunu düşündükleri söylenebilir. Nitekim öğrenciyi tanıma boyutundaki maddelerle ilgili görüşme yapılan öğretmenler 4-6 yaş grubu öğretmenlerinin en büyük eksikliğin çocuğu tanıma konusunda olduğunu, sertifika programlarında çocuğun dini-ahlaki gelişim özellikleri ile ilgili bir modül olmadığını bu nedenle daha çok kendi tecrübelerinden hareketle çocukların dini-ahlaki gelişim özelliklerini bildiklerini, öğrenciyi tanıma teknikleri konusunda teorik bilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir.

İfadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenler bu konudaki eksikliklerinin farkındadırlar. Öğretmenlerin bu eksiklikleri öğrenciyi yeterince tanıyamamalarına ve öğrenme-öğretme sürecini öğrenciyeye göre düzenleyememelerine sebep olabilir.

b. Öğretimi Planlama Yeterlikleri

Öğretim sürecinin başarısı büyük ölçüde öğretimin nitelikli bir şekilde planlanmasına bağlıdır. Dikkatli bir şekilde ve kapsamlı olarak hazırlanan planlar öğrenme sürecinin daha verimli ve etkin olmasını sağlamaktadır (Gözütok, 2004). Bu nedenle 4-6 yaş grubu Kur'an Kursu öğretmenleri konuyu ne ölçüde bildiğini, hangi materyalleri temin edebileceğini önceden belirlemeli ve öğretim sürecini bu bilgilere göre planlamalıdır. Yine öğretmenler planlama yaparken öğrencilerin özelliklerini, işlenecek konunun kapsamını göz önünde bulundurmalı, hangi öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılacağını ve öğrencilerin nasıl değerlendirileceğini de belirlemelidir (Oral, 2011).

4-6 yaş grubu Kur'an Kursu öğretmenleri, öğretim sürecini planladığında neyi, nasıl öğreteceğini bildiği için kendinden emin bir şekilde derse girebilecektir. Diğer bir açıdan da derste yapacaklarını belli bir sraya göre yapacağından sınıftaki zamanını en iyi şekilde değerlendirmiş olacaktır. Bu nedenle tüm öğretmenlerin sınıfa girmeden önce plan yapmaları ve plan yapmaya özen göstermeleri gerekir. Aşağıdaki tabloda öğretimi planlama boyutunda yer alan yeterlik ifadeleri ile öğretmenlerin algı puanlarının ortalaması verilmiştir:

Tablo 8. Öğreticilerin Öğretimi Planlama Yeterlik Algularına İlişkin Puanların Ortalamaları

Değişkenler	n	\bar{x}	Algı Düzeyi
Çocukların gelişim özelliklerine uygun Kur'an-ı Kerim öğretim yöntemini bilme	177	3,88	Oldukça Yeterli
Amaçlara ulaşmada kolaylık sağlayacak ve konunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacak somut örnekleri belirleme	175	3,82	Oldukça Yeterli
Kur'an Kursları Öğretim Programı'nın (4-6 yaş grubu) temel amaç ve ilkelerini bilme	178	3,81	Oldukça Yeterli
Kazanımlara uygun ders içeriğini belirleme	178	3,78	Oldukça Yeterli
Çocukların psikolojik olarak rahat hissedebilecekleri, eğlenceli öğrenme ortamları hazırlama	176	3,77	Oldukça Yeterli
Dersi planlamada çocukların bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma	178	3,75	Oldukça Yeterli

Konuların anlaşılmasına yardımcı olacak ayet ya da hadisleri belirleme	175	3,74	Oldukça Yeterli
Kazanımlara uygun öğretim araç-gereçleri belirleme ve hazırlama	176	3,71	Oldukça Yeterli
Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını öğrenmeyi destekleyecek biçimde hazırlama	175	3,71	Oldukça Yeterli
Kazanımlara uygun öğretim yöntem ve tekniklerini belirleme	177	3,66	Oldukça Yeterli
4-6 yaş grubu çocuklarına ilişkin değerler eğitimi özelliklerini bilme	176	3,63	Oldukça Yeterli
Materyal geliştirme ilkelerini bilme	175	3,61	Oldukça Yeterli
Kazanımlara uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını belirleme	175	3,55	Oldukça Yeterli
Ortalama	176	3,71	Oldukça Yeterli

Öğreticilerin öğretimi planlama boyutundaki yeterlik algılarının ortalaması, 3,71'dir. Bu sonuç araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretimi planlama boyutunda kendilerinin "oldukça yeterli" olduğunu düşündükleri anlamına gelmektedir.

Tablodaki verilere göre öğretmenler öğretimi planlama boyutunda "öğretim yöntem ve tekniklerini belirleme, materyal geliştirme, ölçme değerlendirme araçlarını belirleme" konularında ortalamasının altında yeterlik algısına sahiptirler. Bu durumun sebebinin öğretmenlerin pedagojik formasyon eksikliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim görüşme yapılan öğretmenler 4-6 yaş Öğretim Programı'nı okumadıklarını diğer öğretmenlerin de okuduğunu düşünmediklerini, okul öncesi çocuğuna yönelik Kur'an-ı Kerim öğretim yöntemi konusunda sertifika programlarında bir ders olmadığını bu nedenle her öğreticinin kendine göre bir yöntem uyguladığını, sertifika programında araç-gereç hazırlama konusunun yeterli olmadığını ve sınıfların fiziksel olarak çocuklara uygun olmaması nedeniyle öğrenmeyi destekleyecek şekilde düzenlemekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretimi planlama boyutunda öğretmenler her ne kadar kendilerini oldukça yeterli olarak algılasalar da yapılan görüşmelerde konu ile ilgili önemli eksiklikleri olduğunu belirtmişlerdir. Öğreticilerin öğretimi planlama konusundaki eksiklikleri öğrenme-öğretme sürecinde neyi nasıl öğreteceğini ve nasıl değerlendireceğini bilmemelerine ve

olumsuz sonuçlarla karşılaşmalarına neden olabilir.

c. Öğretimi Düzenleme Yeterlikleri

Öğretim sürecinin ikinci aşaması öğretimi düzenleme aşamasıdır. Bu aşama; öğreticinin öğrencilerin belirlenen hedef davranışları kazanması için gerekli yaşantı çevresini düzenleyerek, öğrencilerin istedik davranışları kazanmasına kılavuzluk etme süreci (Sönmez, 2005) olarak tanımlanabilir. 4-6 yaş grubu öğretmenlerinin etkili bir din öğretimi gerçekleştirebilmeleri öğretimi düzenleme konusundaki bilgi ve becerilerine bağlıdır. Bu nedenle öğretmenlerin pedagojik formasyon bilgileri çok önemlidir. Eğer öğretmenlerin pedagojik formasyon alt yapısı yoksa öğrenme-öğretme sürecini öğretmenler etkili bir şekilde düzenleyemez. Bunun sonucunda istenilen hedef davranışlar öğrencilerde gerçekleştirilemez. Böylece hem öğretici yaptığı hizmetin karşılığını alamamış hem de eğitim için işe koşulan tüm kaynaklar boşa gitmiş olur (Korkmaz, 2012). Aşağıdaki tabloda öğretimi düzenleme yeterlik ifadeleri ile öğretmenlerin yeterlik algı puanlarının ortalamaları verilmiştir:

Tablo 9. Öğreticilerin Öğretimi Düzenleme Yeterlik Algılarına İlişkin Puanların Ortalamaları

Değişkenler	n	\bar{x}	Algı Düzeyi
Çocukların Peygamber Efendimizi sevip model almalarını teşvik etme	179	4,22	Tam Yeterli
Çocukların Allah'ı sevgi temelinde tanımlarını sağlama	176	4,19	Oldukça Yeterli
Öğrenme sürecinde çocukların zevk almalarını ve eğlenmelerini önemseme	178	4,17	Oldukça Yeterli
Çocukların Kur'an-ı Kerim'i ses ve şekil olarak tanımlarını sağlama	179	4,15	Oldukça Yeterli
Çocukların Peygamber Efendimizin kişiliğini ve karakterini tanımlarını sağlama	179	4,15	Oldukça Yeterli
Öğrenme ortamının tehlikelerden uzak, estetik, temiz ve düzenli olmasına dikkat etme	179	4,11	Oldukça Yeterli
Çocukların kazandıkları değerleri gündelik hayatta kullanmalarını teşvik etme	177	4,1	Oldukça Yeterli
Anlatım ve soru-cevap gibi geleneksel öğretim yöntemlerini bilme	179	4,1	Oldukça Yeterli

Konuları öğrencilerin ihtiyaçları ve günlük hayatıyla ilişkilendirme	178	4,06	Oldukça Yeterli
Demokratik (özgür, katılımcı ve eşitlikçi) bir öğrenme ortamı sağlama	178	4,05	Oldukça Yeterli
Derse girişte öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekme	179	4,03	Oldukça Yeterli
Kur'an-ı Kerim öğretim yöntem ve tekniklerini, çocukların gelişim özelliklerine uygun şekilde kullanma	179	4,03	Oldukça Yeterli
Öğrencilerin olumlu davranışlarını ödüllendirme	175	4,03	Oldukça Yeterli
Çocukların, dini bayram ve kandillerin anlam ve önemini fark etmelerini sağlama	177	4,01	Oldukça Yeterli
Çocukların İslam dininin değerlerini fark etmelerini sağlama	179	4	Oldukça Yeterli
İşlenecek konuyu daha önce öğrenilen konularla ilişkilendirme	179	3,98	Oldukça Yeterli
Öğrencilerin ilgilerini çekecek ve düşüncelerini sağlayacak sorular sorma	179	3,98	Oldukça Yeterli
Öğretimde şema, şekil, resim gibi görsel unsurlardan faydalanma	179	3,97	Oldukça Yeterli
Öğrencilerin eksik ya da yanlış öğrenmelerini düzeltme	176	3,97	Oldukça Yeterli
Çocuklara güzel ve doğru Kur'an okumada modeller sunma.	179	3,94	Oldukça Yeterli
Dersin sonunda öğrenme düzeyini tespit etme	179	3,93	Oldukça Yeterli
Öğretimde bilgisayar ve internetten yararlanma	179	3,91	Oldukça Yeterli
Öğrenme sürecinde zamanı etkili kullanma	178	3,85	Oldukça Yeterli
Drama, gösteri, soru-yanıt, deney, model alma, öykü, eğitsel oyun ve işbirlikçi öğrenme gibi yeni öğretim yöntem ve teknikleri bilme.	178	3,8	Oldukça Yeterli
Kazanımlara uygun araç-gereç ve materyal kullanma	177	3,76	Oldukça Yeterli
Öğretim sürecinde meydana gelen istenmedik durumlar karşısında etkili tedbirlere başvurma.	179	3,71	Oldukça Yeterli
Olumsuz öğrenci davranışları için işlevsel ve eğitsel çözümler üretme	177	3,64	Oldukça Yeterli

Bireysel etkinliklere ve grup(küçük, büyük) etkinliklerine dengeli biçimde yer verme	174	3,63	Oldukça Yeterli
Yazı tahtasını etkili kullanma	179	3,59	Oldukça Yeterli
Ezberlenecek surelerin anlamlarını öğrencilere açıklama	176	3,51	Oldukça Yeterli
Öğrenme ortamında öğrenci özelliklerine uygun ilgi köşeleri düzenleme	176	3,38	Orta Düzeyde Yeterli
Kur'an Kursu dışındaki öğrenme ortamlarından yararlanma	176	3,32	Orta Düzeyde Yeterli
Ortalama	178	3,91	Oldukça Yeterli

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretimi düzenleme boyutuna ilişkin yeterlik puanlarının ortalaması 3,91 olup, bu durum öğretmenlerin bu boyutta kendilerini "oldukça yeterli" düşündüğü anlamına gelmektedir. Tablodaki verilere göre öğretmenler sınıf yönetimi ve kazanımlara uygun araç-gereç ve materyal kullanma konularında ortalamanın altında yeterlik algısına sahiptirler. Öğretimi planlama boyutunda da öğretmenlerin bu konularda ortalamanın altında yeterlik algısına sahip oldukları görülmüştür. Buna göre öğretimi planlama konusundaki eksikliklerin öğretimi düzenleme boyutuna da yansıdığı ve bunun pedagojik formasyon konusundaki eksiklikten kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretimi düzenleme boyutu ile ilgili görüşme yapılan öğretmenlerde bu konulardaki eksikliklerini belirtmişlerdir. Kur'an Kursu dışındaki öğrenme ortamlarından hem zor olması hem de müftülükler tarafından izin verilmemesi nedeniyle yararlanamadıklarını, ilgi köşeleri düzenlemek için uygun sınıf ortamının olmadığını, ezberlenecek surelerin anlamlarını çocukların anlayamayacağını düşündükleri için genel olarak açıklamadıklarını, olumsuz öğrenci davranışı ve öğretimde meydana gelen istenmedik durumlar karşısında nasıl davranacaklarını bilmediklerini, araç-gereç kullanımı konusunda eksiklikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere etkili bir din öğretimi gerçekleştirebilmeleri için gerekli olan bilgi ve beceriler konusunda öğretmenlerin eksiklikleri bulunmaktadır. Öğreticilerin bu konudaki eksiklikleri 4-6 yaş grubu Kur'an Kurslarının belirlenen amaçlara ulaşamamasına ve kurslardan beklenen verimin alınamamasına neden olabilir.

d. Farklı Öğrenme İhtiyacı Olan Çocuklara Yönelik Çalışmalar Yapma Yeterlikleri

4-6 yaş grubu Kur'an Kurslarına gelişimsel özellikleri açısından farklı öğrenme ihtiyacı olan çocuklar da gelebilir. Bu nedenle öğretmenlerin farklı öğrenme ihtiyacı olan çocukları anlayarak onlara yönelik çalışmalar yapma yeterliliğine de sahip olmaları gerekmektedir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, t.y.).

Yukarıdaki tabloda öğretmenlerin farklı öğrenme ihtiyacı olan çocuklara yönelik çalışmalar yapma boyutuna ilişkin yeterlik algı puanlarının ortalaması verilmiştir.

Yukarıda verilen tabloya göre öğretmenlerin farklı öğrenme ihtiyacı olan çocuklara yönelik çalışmalar yapma boyutuna ilişkin yeterlik ortalaması, 3,32 olup, bu durum öğretmenlerin bu boyutta kendilerini "orta düzeyde yeterli" olduğunu düşündükleri anlamına gelmektedir. Bu boyut öğretmenlerin en düşük yeterlik algısına sahip

Tablo 10. Öğretmenlerin Farklı Öğrenme İhtiyacı Olan Çocuklara Yönelik Çalışmalar Yapma Yeterlik Algularına İlişkin Puanların Ortalamaları

Değişkenler	n	\bar{x}	Algı Düzeyi
Sınıftaki özel gereksinimli öğrencilerin (dil becerileri, duygusal uyum, sosyal uyum, dikkat eksikliği ve hiperaktivite, vb.) farkına varma	177	3,62	Oldukça Yeterli
Sınıftaki özel gereksinimli öğrencilerin (dil ve konuşma yetersizliği, sosyal uyum güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu vb.) ihtiyaçlarını karşılama	177	3,27	Orta Düzeyde Yeterli
Özel eğitime ihtiyaç duyan (otistik vb.) öğrencileri saptayarak gerekli önlemlerin alınmasını sağlama	172	3,09	Orta Düzeyde Yeterli
Ortalama	175	3,32	Orta Düzeyde Yeterli

olduğu boyuttur. Tablodaki verilerden hareketle, öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların ihtiyacını karşılama ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocukları tespit edip gerekli önlemlerin alınması konusunda yeterlik algılarının düşük olduğu söylenebilir. Bu durum onların bu konularda eksiklikleri olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin bu konulardaki eksikliklerinin nedeninin mezun oldukları okul

programlarında ve sertifika programlarında konu ile ilgili bir dersin bulunmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu nedenle sertifika programlarında özel gereksinimli öğrencilerle ilgili bir modüle mutlaka yer verilmelidir. Görüşme yapılan öğretmenler ise özel gereksinimli çocuklar konusunda sertifika programlarında bir modül bulunmadığını bu nedenle yeterli bilgilerinin olmadığını, kendi tecrübelerinden hareketle özel gereksinimli çocukları tanıyıp ihtiyaçlarını gidermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin bu konudaki eksiklikleri farklı öğrenme ihtiyacı olan öğrencilerin zamanında fark edilememesine ve gerekli önlemlerin alınmamasına sebep olabilir

e. Öğretimi Değerlendirme Yeterlikleri

Öğretim sürecinin üçüncü aşaması öğretimi değerlendirme aşamasıdır. Öğretimin sonunda yapılan değerlendirme ile öğrencilerin belirlenen hedef davranışları kazanıp/kazanmadıkları belirlenmektedir. Böylece hem hazırlanan öğretim planının uygunluğu hem de gerçekleştirilen uygulama etkinliklerinin öğrenmeyi sağlama derecesi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle öğretim sürecinin sonunda mutlaka değerlendirme yapılmalıdır (Demirel, 1999). Öğreticiler tarafından öğretimin sonunda yapılan değerlendirme ile öğrenmeyi engelleyen ya da öğrenmeye yardım etmeyen öğeler belirlenerek bu öğelerin düzeltilmesi ve öğretim sürecinin daha verimli olması sağlanabilir. Böylece öğretmenler etkinliği planlarken, yürütürken ve değerlendirirken nelere dikkat etmeleri gerektiğini göz önünde bulundurarak öğrenme-öğretme sürecini yeniden düzenleyebilir. Aşağıdaki tabloda öğretmenlerin öğretimi değerlendirme boyutundaki yeterlik algı puanlarının ortalaması verilmiştir:

Tablo 11. Öğreticilerin Öğretimi Değerlendirme Yeterlik Algılarına İlişkin Puanların Ortalamaları

Değişkenler	n	\bar{x}	Algı Düzeyi
Çocuğun gelişimine yönelik değerlendirme sonuçlarını aileleriyle paylaşma	176	3,9	Oldukça Yeterli
Çocukların öğrenme çabalarını ve ürünlerini düzenli olarak değerlendirme	178	3,78	Oldukça Yeterli

Uyguladığı eğitim programında, öğreticinin edindiği değerlendirme sonuçlarını analiz ederek bunları yeni uygulamalarına yansıtma	171	3,43	Oldukça Yeterli
Çocukların gelişimini, kendilerinin, arkadaşlarının ve ailelerin değerlendirmesi gibi çeşitli yöntem ve araçlarla değerlendirme	172	3,33	Orta Düzeyde Yeterli
Çocukların gelişimini standart testler, kontrol listeleri, portfolyolar (gelişim formu), oyun gözlem formları, anekdot kayıtları gibi yöntem ve araçlarla değerlendirme	175	3,02	Orta Düzeyde Yeterli
Ortalama	174	3,49	Oldukça Yeterli

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretimi değerlendirme yeterlik boyutuna ilişkin yeterlik puanlarının ortalaması, 3,49 olup, bu durum öğretmenlerin bu boyutta kendilerini “oldukça yeterli” düşündükleri anlamına gelmektedir. Tablo 1’deki verilere göre öğretimi değerlendirme boyutunda araştırmaya katılan öğretmenler “çocukların gelişimini farklı yöntem ve araçlarla değerlendirme, öğretim sürecini ve kendilerini değerlendirme” konusunda ortalamanın altında yeterlik algısına sahiptirler. Bu nedenle öğretmenlerin bu konularda eksiklikleri olduğunu düşündükleri söylenebilir. Nitekim öğretimi değerlendirme boyutundaki maddelerle ilgili görüşme yapılan öğretmenler öğretimi değerlendirme konusunda yeterli bilgilerinin olmadığını, çocukların gelişimlerini kayıt altına almak ve değerlendirmek için çeşitli yöntem ve araçlar kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin ölçme değerlendirme konusunda yeterli bilgilerinin olmaması çocuğun bütün yönleriyle değerlendirilememesine, öğrenme sürecinde gerekli değişikliklerin yapılamamasına ve Kurslardan beklenen verimin alınmamasına neden olabilir.

f. Çocuklarda İletişim Becerilerini Geliştirme Yeterlikleri

İletişim becerisi iyi bir eğitimcide olması gereken özelliklerden birisidir. Etkili bir öğretim gerçekleştirmek isteyen eğitimci hem iletişim sürecini hem de iletişimi etkileyen unsurların neler olduğunu bilmelidir. 4-6 yaş grubu Kur’an Kursu öğretmenlerinin gerek öğrencilerine rehberlik yapabilmesi gerek etkili bir şekilde öğretim yapabilmesi gerekse çocuğun kursa yönelik olumlu

duygular geliştirmesini sağlayabilmek için mutlaka öğrencileriyle sağlıklı bir iletişim kurması gereklidir. Bunun için öğretmenlerin iletişimin öğelerini iyi bilmesi ve bunları sınıf içinde sağlaması gerekir (Demirel, 2002). Sağlıklı iletişim kurmak için öğretmenler aynı zamanda çocukla nasıl konuşulması gerektiğini ve çocuğun nasıl dinlenilmesi gerektiğini de bilmelidir. Çocukla kurulacak olan sağlıklı iletişim çocuğun sağlıklı gelişimi açısından da son derece önemlidir (Sezer & Yoleri, 2013). Çocuklarda iletişim becerilerini geliştirme boyutunda yer alan ifadelerle öğretmenlerin algılarının ortalamaları Tablo 12'de verilmiştir.

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuklarda iletişim becerilerini geliştirme yeterliklerine ilişkin puanlarının ortalaması, 3,8'dir ve öğretmenlerin bu konuda kendilerinin "oldukça yeterli" olduklarını düşündükleri anlamına gelmektedir.

Tablodaki verilere göre öğretmenler "çocukların kurallara uygun şekilde konuşmalarını teşvik etme ve dinleme becerilerini geliştirme" konusunda yeterli olduklarını düşünmektedir. Çocuklarda iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenleme konusunda ise daha az yeterli olduklarını düşünmektedirler. Bunun sebebi;

Tablo 12. Öğreticilerin Çocuklarda İletişim Becerilerini Geliştirme Yeterliklerine İlişkin Puanların Ortalamaları

Değişkenler	n	\bar{x}	Algı Düzeyi
Çocukların söz isteme-dinleme kurallarına uygun şekilde konuşmalarını teşvik etme	179	4,05	Oldukça Yeterli
Çocukların dinleme becerilerini soru-cevap, tekrarlama, özetleme, tamamlama ve sergileme gibi yollarla geliştirmelerini sağlama	179	4,01	Oldukça Yeterli
Müzik, resim, dans ve drama gibi tekniklerle çocuğun kendini farklı şekillerde ifade edebilmesine yönelik öğrenme yaşantıları düzenleme	177	3,78	Oldukça Yeterli
Çocukların ses tonu, vurgulama, jest ve mimikleri doğru kullanmaları için etkinlikler düzenleme	179	3,65	Oldukça Yeterli
Çocuklarda beden dili kullanabilme becerilerini geliştirecek etkinlikler düzenleme	178	3,53	Oldukça Yeterli
Ortalama	178	3,8	Oldukça Yeterli

çocukların iletişim becerilerini geliştirmek için düzenlenecek etkinlikler konusunda sertifika programlarında bir dersin bulunmaması olabilir. Görüşme yapılan öğretmenler ise çocuklara iletişim becerilerini daha çok drama faaliyetleri ile kazandırmaya çalıştıklarını fakat çocukların söz isteme-dinleme kurallarına uygun şekilde konuşmalarını teşvik etme ve dinleme becerisi kazandırmada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Çocuklarda iletişim becerilerini geliştirmek için drama etkili bir yöntem olabilir. Bununla birlikte bu yöntemi kullanırken öğretmenlerin nelere dikkat ettikleri, kullanılan drama yönteminin çocukların iletişim becerilerini geliştirip geliştirmediği ayrıca araştırılmalıdır.

g. Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi Yeterlikleri

Çocukların ilk öğretmeni aileleridir. Aile, çocuk okula başlayana kadar onların gelişiminden ve eğitiminden birinci derecede sorumludur. Çocuklar okula başladığında ailelerin bu sorumlulukları sona ermez. Fakat artık sorumluluklarını öğretmenlerle paylaşırlar. 4-6 yaş grubu Kur'an Kursu öğretmenleri öğretim sürecinde aileler ile birlikte hareket ederek çocukların eğitimine önemli katkılar sağlayabilir (Çakmak Çamlıbel, 2010). Bu nedenle öğretmenler ailelerle iletişim kurmaya ve eğitim etkinliklerine ailelerin de katılımına özen göstermelidir. Ayrıca ailelerin ihtiyaç duyduğu konularda eğitim almalarına yardımcı olarak çocuğun sağlıklı gelişimine de katkı sağlayabilirler. Ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi boyutunda yer alan ifadelerle ilgili öğretmenlerin algılarının ortalamalarına Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi Yeterliklerine İlişkin Puanların Ortalamaları

Değişkenler	n	\bar{x}	Algı Düzeyi
Konferans, bilgi notları, aile görüşmeleri, telefon ve internet gibi yollarla ailelerle iletişim kurma	179	4,06	Oldukça Yeterli
Ailelerin kurumla ve öğrenme süreciyle ilgili kararlara katılımını sağlama	174	3,65	Oldukça Yeterli
Eğitim ortamında aile katılımına yönelik etkinlikler düzenleme	177	3,46	Oldukça Yeterli
Çocukların ve ailelerin eğitimi için ihtiyaç halinde uzman desteği alma	174	3,16	Orta Düzeyde Yeterli
Ortalama	176	3,58	Oldukça Yeterli

Ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi boyutuna ilişkin öğretmenlerin yeterlik puanlarının ortalaması, 3,58'dir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenler ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi konusunda kendilerinin "oldukça yeterli" olduğunu düşünmektedir.

Tablodaki verilere göre öğretmenler "aileyle iletişim kurma ve ailelerin öğrenme süreciyle ilgili kararlara katılımını sağlama" konusunda yeterli olduklarını düşünürken, "ailelere yönelik etkinlikler düzenleme" konusunda eksiklikleri olduğunu düşünmektedirler. Görüşme yapılan öğretmenler ise ailelerle internet aracılığıyla görüştiklerini ancak aile katılımına yönelik etkinlikler düzenlenmediğini, ailelerin kurumla ve öğrenme süreciyle ilgili kararlara katılımının olmadığını belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin aileyle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi konularında eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Öğreticilerin bu konudaki eksiklikleri ailelerin kurs hakkında yeterli bilgi sahibi olamamalarına, çocuğa öğrenme sürecinde gereken desteği verememelerine neden olabilir.

h. Mesleki Gelişim Yeterlikleri

Her meslekte kişinin kendini mesleki açıdan geliştirmesi gerekli ve önemlidir. Fakat bu meslek öğretmenlik/öğreticilik olduğunda mesleki gelişim daha da önemlidir. Çünkü öğrenci başarısının en temel belirleyicisi nitelikli öğretmenlerdir. Mesleki olarak sürekli kendini geliştiren öğretici öğrencileri için nitelikli öğrenme-öğretme süreci oluşturabilir (Bilge ve Aslanargun 2018). Özellikle günümüzde eğitim bilimi, eğitim teknolojisi, programlar, öğretim yöntemleri, eğitim sisteminin yapı ve işleyişinde meydana gelen değişimler, öğretmenlerin mesleki gelişimini zorunlu hale getirmektedir (Şişman, 2002). 4-6 yaş öğretmenlerinin pedagojik formasyon eksikliği ve sertifika programları ve mezun oldukları okullarda okul öncesi dönem çocuğunun dini gelişim özellikleri ile ilgili bir dersin olmaması nedeniyle mesleki açıdan kendilerini geliştirmelerinin bir zorunluluk olduğu söylenebilir. Mesleki gelişim boyutunda yer alan ifadelerle ilişkin öğretmenlerin algı puanlarının ortalaması aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 14. Öğreticilerin Mesleki Gelişim Yeterlik Algularına İlişkin Puanların Ortalamaları

Değişkenler	n	\bar{x}	Algı Düzeyi
Meslektaşlarından mesleki gelişimine katkı sağlayıcı eleştirileri ve önerileri alıp, onlardan yararlanma	176	4,25	Oldukça Yeterli
Mesleki açıdan kendini geliştirme konusunda sürekli çaba gösterme	176	4,16	Oldukça Yeterli
Mesleki öneri ve eleştirilere açık olma	177	4,12	Oldukça Yeterli
Mesleki gelişimine katkıda bulunabilecek bilimsel etkinliklere (kurs, seminer, sempozyum, konferans vb.) katılma	177	3,89	Oldukça Yeterli
Mesleki gelişimine katkıda bulunabilecek yayınları takip etme	177	3,63	Oldukça Yeterli
Ortalama	177	4,01	Oldukça Yeterli

Tabloya göre öğretmenlerin mesleki gelişimi sağlama boyutuna ilişkin yeterlik ortalaması, 4,01'dir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenler mesleki gelişimi sağlama boyutunda kendilerinin "oldukça yeterli" olduğunu düşünmektedir. Tablodaki verilere göre öğretmenler "mesleki açıdan kendini geliştirecek yayınları takip etme ve bilimsel etkinliklere katılma" konusunda ortalamanın altında yeterlik algısına sahiptirler. Görüşme yapılan öğretmenlerde konu ile ilgili olarak mesleki gelişime katkıda bulunacak yayınları yeterince takip edemediklerini, bilimsel etkinliklere katılma konusunda eksiklikleri olduğunu, kurs dışında meslektaşlarıyla bir araya gelerek tecrübelerini paylaşma imkânlarının olmadığını belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin mesleki gelişim ile ilgili eksiklikleri olabileceği söylenebilir. Pedagojik formasyon ve çocuğun dini-ahlaki gelişim özellikleri hakkında eksiklikleri olan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için yeterince gayret göstermemeleri kurslarda nitelikli bir eğitimin olmamasına ve bunun sonucunda 4-6 yaş Kur'an Kurslarının amaçlarının gerçekleştirilmesine neden olabilir.

3. Öğreticilerin Yeterlik Alguları ile Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişki

a. 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlik Alguları ile Resmi Statüleri Arasındaki İlişki

4-6 yaş grubu Kur'an Kursu öğretmenlerinin eğitim-öğretim yeterlik boyutlarına ilişkin yeterlik algı puanları ile resmi statüleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Anova testi yapılmıştır. Anova testi sonucuna göre öğretmenlerin resmi statüleri ile öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, öğretimi düzenleme, öğretimi değerlendirme, çocuklarda iletişim becerilerini geliştirme, ailelerle iletişim aile katılımı aile eğitimi ve mesleki gelişim boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğreticilerin resmi statüleri ile “farklı öğrenme ihtiyacı olan çocuklara yönelik çalışmalar yapma” boyutu yeterlik algı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 15. Farklı Öğrenme İhtiyacı Olan Çocuklara Yönelik Çalışmalar Yapma-Resmi Statü Anova Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ort.	f	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	6,498	2	3,249	3,789	0,024	Kadrolu-Ücretli
Gruplar İçi	150,055	175	0,857			
Toplam	156,553	177				

Yapılan analiz sonucuna göre öğretmenlerin resmi statüsü ile farklı öğrenme ihtiyacı olan çocuklara yönelik çalışmalar yapma boyutu yeterlik algı puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. (Sig. =0,024; $p < 0,05$) Bu farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan “Tukey çoklu karşılaştırma testi” sonucuna göre ücretli öğretmenlerin ($\bar{x}=3,51$) kadrolu öğretmenlerden ($\bar{x}=3,13$) ve sözleşmeli öğretmenlerden ($\bar{x}=3,13$) kendilerini daha yeterli olarak algıladıkları belirlenmiştir. Kurslarda geçici olarak görev yapan, hizmet içi eğitim seminerlerine katılmayan ücretli öğretmenlerin kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerden daha yüksek yeterlik algısına sahip olmaları onların eksikliklerinin farkında olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

b. 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlik Algıları ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki

4-6 yaş grubu Kur'an Kursu öğretmenlerinin eğitim-öğretim yeterlik boyutlarına ilişkin yeterlik algı puanları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki olup-olmadığını belirlemek için Korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizine göre öğretmenlerin kıdemi ile öğrenciyi tanıma, öğretimi düzenleme, farklı öğrenme ihtiyacı olan çocuklara yönelik çalışmalar yapma, öğretimi değerlendirme ve mesleki gelişim boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken öğretimi planlama, çocuklarda iletişim becerilerini geliştirme ve ailelerle iletişim aile katılımı aile eğitimi boyutları arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Tablo 16. Öğretimi Planlama, Çocuklarda İletişim Becerilerini Geliştirme, Ailelerle İletişim, Aile Katılımı, Aile Eğitimi-Kıdem Korelasyon Analizi

Değişkenler		1	2	3	4
1. Kıdem	r	-			
	p				
2. Öğretimi Planlama	r	,176**	-		
	p	0,01			
3. Çocuklarda İletişim Becerilerini Geliştirme	r	,159*	,691**	-	
	p	0,018	000		
4. Ailelerle İletişim Aile Katılımı Aile Eğitimi	r	,174*	,640**	,709**	-
	p	0,011	000	000	

Bu sonuca göre mesleki kıdem ile öğretmenlerin öğretimi planlama, çocuklarda iletişim becerilerini geliştirme ve ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi boyutlarına ilişkin yeterlik algı puanları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Buna göre meslekteki kıdemi fazla olan öğretmenlerin bu boyutlarda yeterlik algıları daha yüksektir. Bununla birlikte mesleki kıdemin öğretmenlerin eğitim-öğretim bilgi ve becerilerine sağladığı katkılar ayrıca araştırılmalıdır.

c. 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlik Algıları ile Mezun Oldukları Okul Programları Arasındaki İlişki

4-6 yaş grubu Kur'an Kursu öğretmenlerinin eğitim-öğretim yeterlik boyutlarına ilişkin yeterlik algı puanları ile mezun oldukları okul programları arasında anlamlı bir farklılık olup-olmadığını belirlemek için Anova testi yapılmıştır. Anova testi sonucuna göre öğretmenlerin mezun oldukları okul programları ile öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, öğretimi düzenleme, farklı öğrenme ihtiyacı olan çocuklara yönelik çalışmalar yapma, öğretimi değerlendirme, çocuklarda iletişim becerilerini geliştirme ve mesleki gelişim boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğreticilerin mezun olduğu okul programı ile ailelerle iletişim aile katılımı aile eğitimi boyutu arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 17. Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi-Mezun Olunan Okul Anova Sonucu

	Kareler Toplamı	sd.	Kareler Ort.	f	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	9,331	5	1,866	2,651	0,025	-
Gruplar İçi	112,621	160	0,704			
Toplam	121,952	165				

Yapılan analize göre öğretmenlerin mezun oldukları okul programları ile yeterlik algı puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. (Sig.= 0,025; $p < 0,05$) Bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan "Tukey çoklu karşılaştırma testi" sonucunda; en az bir grup ikiden az olguya sahip olduğundan farklılığın hangi gruptan kaynaklandığı belirlenememiştir.

d. 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlik Algıları ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Sertifikasını Aldıkları Kurum Arasındaki İlişki

4-6 yaş grubu Kur'an Kursu öğretmenlerinin eğitim-öğretim yeterlik boyutlarına ilişkin yeterlik algı puanları ile çocuk gelişimi ve eğitimi sertifikasını aldıkları kurum arasında anlamlı bir farklılık

olup-olmadığını belirlemek için Anova testi yapılmıştır. Anova testi sonucuna göre öğretmenlerin çocuk gelişimi ve eğitimi sertifikasını aldıkları kurum ile öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, öğretimi düzenleme, farklı öğrenme ihtiyacı olan çocuklara yönelik çalışmalar yapma, öğretimi değerlendirme, çocuklarda iletişim becerilerini geliştirme, ailelerle iletişim aile katılım aile eğitimi ve mesleki gelişim boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

e. 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlik Algıları ile Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumları Arasındaki İlişki

4-6 yaş grubu Kur'an Kursu öğretmenlerinin eğitim-öğretim yeterlik boyutlarına ilişkin yeterlik algı puanları ile hizmet içi eğitime katılma durumları arasında anlamlı bir farklılık olup-olmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır. t-testi sonucuna göre öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma durumları ile öğrenciyi tanıma, farklı öğrenme ihtiyacı olan çocuklara yönelik çalışmalar yapma, öğretimi değerlendirme, çocuklarda iletişim becerilerini geliştirme ve ailelerle iletişim aile katılım aile eğitimi boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken öğretimi planlama, öğretimi düzenleme ve mesleki gelişim boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre düzenlenen hizmet içi eğitim seminerlerinin öğretimi planlama, öğretimi düzenleme ve mesleki gelişim konularında öğretmenlerin yeterlik algısına katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 18. Öğretimi Planlama, Öğretimi Düzenleme, Mesleki Gelişim- t-testi

		n	\bar{x}	Sd.	t	p
Öğretimi Planlama	Katılmayanlar	45	3,5	0,79	2,57	0,011
	Katılanlar	134	3,79	0,62	2,29	0,025
Öğretimi Düzenleme	Katılmayanlar	45	3,73	0,64	2,35	0,02
	Katılanlar	134	3,97	0,58	2,24	0,025
Mesleki Gelişim	Katılmayanlar	45	3,79	0,75	2,2	0,029
	Katılanlar	133	4,07	0,72	2,16	0,034

Tartışma ve Sonuç

4-6 yaş grubu Kur'an Kursu öğretmenlerinin eğitim-öğretim yeterlik algıları incelendiğinde öğretmenlerin kendilerini genel olarak "oldukça yeterli" algıladıkları görülmektedir. Sadece farklı öğrenme ihtiyacı olan çocuklara yönelik çalışmalar yapma boyutunda kendilerini "orta düzeyde" yeterli görmekteyiz. Bununla birlikte 4-6 yaş grubu Kur'an Kurslarında görev alan öğretmenlerin gerek mezun oldukları okul programlarında gerekse sertifika programlarında pedagojik formasyon ve okul öncesi çocuğunun dini-ahlaki gelişim özellikleri ile ilgili bir ders bulunmamaktadır. Bu nedenle öğretmenler öğrenme-öğretme sürecini genel olarak teorik bilgi olmadan kendi tecrübelerinden hareketle yürütmektedirler. Bu durum öğrenme-öğretme sürecinde hem öğretmenlerin zorlanmalarına hem de bu süreçte çocukların eksik ya da yanlış öğrenmelerine neden olabilir. Nitekim görüşme yapılan öğretmenler öğrenciyi tanıma konusunda eksiklikleri olduğunu, öğretimi planlama, öğretimi düzenleme ve öğretimi değerlendirme konularında daha çok kendi tecrübelerinden hareket ettiklerini, sertifika programlarının yeterli olmadığını söylemişlerdir. Öğreticiler ayrıca mesleki gelişime katkıda bulunacak yayınları takip etme ve bilimsel etkinliklere katılma konusunda eksiklikleri olduğunu, kurs dışında meslektaşlarıyla bir araya gelerek tecrübelerini paylaşma imkânlarının olmadığını belirtmişlerdir. Öğreticilerin bu eksiklikleri kurslarda nitelikli bir eğitimin olmamasına ve 4-6 yaş Kur'an Kurslarının amaçlarının gerçekleştirilmesine neden olabilir

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle geliştirilen öneriler şöyledir:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu ücretli öğretmenlerden oluşmaktadır. 4-6 yaş arası kazanılanların kalıcı izli olması nedeniyle bu kurslarda çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda yeterli bilgisi olan kadrolu öğretmenlerin görevlendirilmesine özen gösterilmelidir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin %62'si lisans mezunu değildir. Öğreticilerin yarıdan fazlası ilahiyat ön lisans mezunudur ve İ.H.L. mezunları da bu kurslarda görev yapmaktadır. Okul öncesi dönem temel bilgi, beceri ve

alışkanlıkların kazanıldığı, çocukların gelişimlerinin en hızlı olduğu dönem olması nedeniyle bu kurslarda çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda eğitim almış lisans mezunu öğretmenler görevlendirilebilir.

- 4-6 yaş grubu Kur'an Kurslarında görev alan öğretmenlerde pedagojik formasyon konusunda eksiklikler olduğu görülmektedir. Bu nedenle DİB, YÖK ile ortak bir çalışma yaparak kurslarda görev alan öğretmenlerin pedagojik formasyon eksikliğini giderebilir.
- Kurslarda görev alan öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuğunun dini-ahlaki gelişim özellikleri ile çocuklara yönelik Kur'an öğretimini ve çocuklara bu konuların hangi yöntemlerle nasıl anlatılacağını bilmesi gerekir. Ancak görev almak isteyen öğretmenlerden istenen sertifika programlarında bu konularla ilgili dersler bulunmamaktadır. Bu nedenle her öğretmen kendi tecrübelerinden hareketle öğretim sürecini yönetmektedir. Sertifika programlarında bu konulara yer verilerek yeni bir sertifika programı düzenlenebilir.
- Kurslarda görev alan öğretmenler en çok neyi nasıl yapacaklarını bilmeden göreve başladıklarını bu nedenle de çok zorlandıklarını belirtmişlerdir. Sertifika programlarında teorik bilgiyle birlikte uygulama içeren derslere de yer verilebilir.
- Kursların başarılı olmasında en önemli unsur öğretmenlerin yeterlikleridir. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim konusunda hem pedagojik hem de teorik açıdan yeterli olmaları gerekir. Bunun için eğitim fakülteleri ve ilahiyat fakültelerinin işbirliği ile 4-6 yaş Kur'an Kurslarında görev alacak öğretmenlere yönelik yeni bir program hazırlanabilir.
- Öğretmenler öğretim yöntem ve teknikleri, materyal geliştirme vb. konularda eksiklikleri olduğunu belirtmişlerdir. Müftülükler öğretmenlerin görüşlerini alıp ihtiyaç duyulan konuları tespit ederek hizmet içi eğitim seminerleri düzenleyebilir.



KAYNAKÇA

- Akyürek, S. (2005). Kur'an kursu öğreticisinin mesleki yeterlikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(18), Article 18.
- Akyürek, S. (2012). İmam-hatip lisesi meslek dersi ile din kültürü ve ahlâk bilgisi dersi öğretmenlerinin eğitim-öğretim yeterliklerine ilişkin algıları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(23), Article 23.
- Anadolu Üniversitesi. (t.y.). *İlahiyat | Anadolu Üniversitesi*. Geliş tarihi 03 Mart 2021, gönderen <https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/turkiye-programlari/acikogretim-fakultesi-onlisans-programlari-2-yillik/ilahiyat>
- Aydın, M. Ş. (2011). *Açık toplumda din eğitimi yeni paradigma ihtiyacı*. Nobel Yayıncılık.
- Çakmak Çamlıbel, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1). <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.256>
- Demirel, Ö. (1999). *Öğretim İlke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Pegem A Yayıncılık.
- Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (t.y.). *Öğretim programları*. Geliş tarihi 03 Mart 2021, gönderen <http://dogm.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/14>
- Diyaret İşleri Başkanlığı. (2021). *Kur'an-ı kerim öğretim programı (Uzaktan Eğitim)*.
- Gözütok, F. D. (2004). *Öğretmenliğimi geliştiriyorum*. Siyasal Kitabevi.
- Gün, A. (2016). Veli ve öğretici görüşleri doğrultusunda 4-6 yaş grubu Kur'an kursu eğitimi: samsun ili örneği. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7, Article 7. <https://doi.org/10.18498/>

amauid.282862

- Işıkdöğün, D. (2006). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin yeterlikleri* [Doktora]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel.
- Kayış, A. (2009). Güvenilirlik analizi. İçinde *SPSS Uygulamalı, Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil Yayınevi.
- Koçak, N. (2015). Okul öncesi öğretmeni. İçinde *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (ss. 77-103). Eğiten Kitap.
- Korkmaz, M. (2012). *Kur'an kursu öğreticilerinin eğitim-öğretim yeterlikleri*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Köylü, M. (2004). Çocukluk dönemi dini inanç gelişimi ve din eğitimi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 45(2). https://doi.org/10.1501/Ilhfak_0000000190
- Kurt, İ. (2017). *Velilerin 4-6 Yaş grubu Kur'an kurslarından memnuniyet düzeyleri ve beklentileri üzerine bir araştırma (ankara örneği)* [Yüksek Lisans]. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuru Turaşı, N. (2008). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. İçinde *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (ss. 1-28). Anı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Çocuk gelişimi ve eğitimi okul öncesi eğitim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Ondokuz Mayıs Üniversitesi. (t.y.). İlahiyat lisans tamamlama. *OMÜ Uzaktan Eğitim Merkezi*. Geliş tarihi 03 Mart 2021, gönderen <https://uzem.omu.edu.tr/ilahiyat-lisans-tamamlama/>
- Oral, B. (2011). Etkili öğretim ve etkili öğretimin ilkeleri. İçinde *Eğitim Psikolojisi* (ss. 465-492). Pegem Akademi.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (t.y.). *İlköğretim özel alan yeterlikleri*. Geliş tarihi 24 Mart 2021, gönderen <http://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/257>

- Sakarya Üniversitesi. (t.y.). *4-6 yaş grubu çocuk eğitimi ve etkinlikleri sertifika programı (uzaktan eğitim)*—SAÜSEM. Geliş tarihi 03 Mart 2021, gönderen <https://sausem.sakarya.edu.tr/3/18/egitim/4-6-yas-grubu-cocuk-egitimi-ve-etkinlikleri-sertifika-programi-uzaktan-egitim>
- Sezer, T., & Yoleri, S. (2013). Okul öncesi çocuğunun temel özellikleri ve gereksinimleri. İçinde *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Pegem A Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2005). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002). *Öğretmenliğe giriş*. Pegem A Yayıncılık.
- Yağcı, S. (2018). *Öğreticilere göre diyanet işleri başkanlığı 4-6 yaş Kur'an kursları (izmir ili örneği)* [Yüksek Lisans]. İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (t.y.). *YÖK öğretmen yetiştirme lisans programları*. Geliş tarihi 24 Mart 2021, gönderen <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>



E-ÖĞRENME SİTİLLERİNİN İNCELENMESİ:

İMAM HATİP MESLEK DERSLERİ ÖĞRETMENLERİ
ÖRNEKLEMİ

Beyzagül ATILA¹ & Cemil OSMANOĞLU²

Giriş

Öğrenme hayatta kalabilmek için gerekli ihtiyaçlardan biridir. İnsanlar öğrenme sayesinde düşünme becerilerini geliştirir, problem çözme yeteneklerini artırır, yeni durumlara uyum sağlar ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarır. Öğrenme sayesinde insanlar yeni bilgiler edinir, becerilerini geliştirir ve kendilerini daha iyi bir şekilde ifade edebilirler (Swain vd., 2022). Öğrenme olgusuyla yakından ilgili bir kavram olan bilgi edinme ise bireyin davranışlarında ve zihninde sürekli olarak meydana gelen özgün değişikliklerle

¹ Yüksek Lisans, Özel Sektör, beyaga.19@gmail.com

² Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, osmanoglu@erciyes.edu.tr

karakterize edilen bir süreçtir. İnsan hayatında bu kadar değerli bir yere sahip olan öğrenme süreci her bireyde farklı öğrenme tercihleri ile gerçekleşir ki, bu farklı öğrenme tercihleri alan yazında “öğrenme stilleri” (Puteh vd., 2021) olarak adlandırılmaktadır.

1900’lu yılların ikinci yarısından sonra eğitimsel süreçlerde psikolojik kuramlar ile öğrenmeyi açıklayan yaklaşımlar etkin olmaya başlamıştır. Bu süreçte, bireylerin birbirlerinden farklı nitelikleri olduğu, özellikle öğrenme yaklaşımları açısından önemli farklılıkların olduğu ve bu farklılıkların da öğretim süreci içerisinde dikkate alınması gerektiği konusu sıklıkla işlenmeye başlanmıştır (Veznedaroğlu & Özgür, 2005, s. 1). Bu çerçevede, öğrenme stillerine ilişkin son yirmi yılda çok sayıda model ve yaklaşımın geliştirildiği görülmüştür (Riener & Willingham, 2010). Bireyin kişisel-sosyal gelişimi için oldukça önemli olan öğrenme, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile değişen çalışma/iş hayatı koşulları bağlamında daha güncel temalar ve beceriler içermeye başlamıştır. Nitelik bilim ve teknikte yaşanan gelişmeler eğitim ve öğrenme olguları ile sürekli etkileşim halinde olmuştur. Eğitim, teknolojinin toplumsal düzeyde gelişmesine ve yaygınlaşmasına olanak sağlarken, teknolojik gelişmeler de eğitimin devam ettirilebilmesinde ve eğitim araçlarının geliştirilmesinde önemli roller üstlenmiştir (Toplu & Gökçearslan, 2012).

Sosyal, kültürel, bilimsel, teknolojik vb. alanlarda yaşanan gelişmeler ışığında ilerleme kaydeden eğitim-öğretim, bilgisayar teknolojisinin hız kazandığı 1970-80’lerden önce ilk olarak Amerika’da, “uzaktan eğitim” uygulaması şeklinde de teşkilatlanarak kendine güncel uygulama sahaları bulmuştur (Şakar, 2011, s. 249). Türkiye’de ise dünyadaki uygulamalara nazaran uzaktan eğitim sahasındaki faaliyetler oldukça sonra başlamış ve 20.YY’ın son çeyreği itibariyle uygulama alanı bulabilmiştir. Türkiye’de 1974 yılında ilk defa mektupla öğrenim adı altında uzaktan eğitim uygulaması başlamıştır. Söz konusu uygulamadaki en mühim olay ise 1982 yılında Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi’nin kurulması olarak dile getirilmiştir (Toplu & Gökçearslan, 2012).

Bilim ve teknolojiye yaşanan dönüşümlerin bir meyvesi olarak internet kullanımı tüm dünyada görüldüğü gibi, Türkiye’de de 1990’lı yılların ikinci yarısı itibariyle farklı toplumsal kesimlerde

süratle yayılmaya başlamıştır. Bu gelişmeye bilgisayarlar, tabletler, akıllı telefonlar ve diğer teknolojik araçların gelişmesi eşlik etmiştir. Öğretmenler, bu cihazlar ve internet aracılığıyla ders kitaplarına, eğitim videolarına ve interaktif öğrenme ve öğretme uygulamalarına daha kolay erişebilir hale gelmişlerdir. Diğer taraftan birçok eğitim kurumu ve özel şirket, çevrimiçi eğitim platformları oluşturarak öğrencilere çeşitli içerikler, dersler, seminerler sunmaya başlamıştır. Ayrıca iş dünyası, sürekli olarak değişen teknoloji ve iletişimsel yeterlikler bağlamında çalışanlarından sürekli olarak yeni gelişimsel sorumluluklar beklemeye başlamıştır.

Son yıllarda yaşanan Covid-19 pandemisi nedeniyle yüz yüze eğitimin kısıtlanması, bu çerçevede okulların kapalı kalması, e-öğrenme platformlarını daha da önemli hale getirmek suretiyle bu dönüşümü hızlandırmıştır. Her öğrencinin kendi hızında ilerlemesine ve kendi öğrenme tarzına uygun materyallere erişmesine imkân sağlamak amacıyla kişiselleştirilmiş eğitim imkânı sunan e-öğrenmenin yaygınlaşması ivme kazanmıştır. Birçok öğrenci, öğretmen ve eğitim kurumu, dijital teknolojilerin sunduğu eğitim yöntemlerini hızla benimsemek zorunda kalmıştır. Yukarıda sıralanan tüm bu süreçler beraberinde “e-öğrenme stilleri” kavramını gündemde getirmiştir.

E-öğrenme (ya da elektronik öğrenme) elektronik ortamlarda, bilgisayar ve internet teknolojilerinin birlikte kullanılması suretiyle gerçekleşen bir öğrenme türüdür. Bu yaklaşımda, geleneksel sınıf ortamlarının dışında, web tabanlı ya da dijital uygulama ve platformlar kullanılarak eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirilmektedir. Bir başka anlatımla elektronik öğrenme, elektronik iletişim teknolojileri üzerinden yürütülen bir tür çevrimiçi eğitim, öğretim ve bilgi paylaşımı sayılabilir. E-öğrenme, akademik eğitim, kurumsal eğitim, sürekli eğitim, mesleki eğitim ve bireysel-özel becerilerini geliştirme kursları gibi çeşitli şekillerde kullanılabilir. Bu yaklaşımın en temel katkısı zaman ve mesai kaynaklı sınırlıkları ortadan kaldırmasıdır. Sunduğu esnek öğrenme imkânı sayesinde öğrenenler diledikleri zaman elektronik öğrenme yoluyla öğrenme işine dahil olabilmektedirler.

Dijital öğrenme ile işe koşulan materyaller hızlı bir şekilde ve gerçek zamanlı olarak güncellenebilir, içeriği hızla değişen

bir dünyada daha etkili bir şekilde güncel kalabilir. Geleneksel ortamlarda kullanılan ders kitapları hala mevcut durumda işe yaramayan eski bilgiler içerebilirken, öğrenciler çevrimiçi bir eğitimde aldıkları bilginin güncel ve gerçeklikle daha yakından ilgili olduğundan emin olabilirler. E-öğrenme, öğrenme sürecini esnetip bireyselleştirerek sınıf kaynaklı birçok olumsuzluğu da ortadan kaldırmaktadır. Söz gelimi bu öğrenme sürecinde, geleneksel sınıf ortamının aksine, bir konu anlaşılmadığında, utanmaya ya da sıkılmaya gerek kalmamaktadır. Zira ilgili içeriğe sınırsız erişim vardır, böylece öğrenen kendine güven kazanacak kadar pratik ve tekrar yapabilir.

Gelişen teknoloji ve bilimsel çalışmalar, özellikle elektronik alanda kaydedilen ilerlemeler öğretmen yeterliklerini de etkilemiştir. Bugünün öğretmeninden giderek gelişen dijital öğrenme ve eğitim imkanlarını tanınması, etkin bir şekilde kullanması beklenmektedir. Bu anlamda din eğitimi öğretmenlerinin de öğretim teknolojileri ile yakından ilgili olan elektronik uygulama ve platformları tanınması, etkin bir şekilde kullanarak öğretim sürecini daha nitelikli hale getirmesi beklenmektedir. Öğretmenlerin e-öğrenmeye ilişkin bileşenler olan teknolojik alt yapı, yazılım ve donanımsal unsurlara hâkim olarak dijital içerik üretebilmesi, mevcut içeriği gerektiğinde öğretim amaçları doğrultusunda güncelleyebilmesi, farklı öğrenme ortamlarında öğrenci özelliklerini gözeterak etkin biçimde kullanabilmesi, etkililiğini değerlendirebilmesi, bunları depolayabilmesi, meslektaşlarıyla paylaşabilmesi gerekmektedir. Yine öğretmenlerin dijital öğrenme süreçlerini öğrenci özelliklerine göre kolaylaştırabilmesi, öğrencilerin de bu süreçte görev ve sorumluluklar alabilmesine rehberlik etmesi beklenmektedir (Korkmaz, 2021).

Bu araştırmanın temel amacı, İmam Hatip okullarında (Ortaokul, Lise) görev yapan meslek dersleri öğretmenlerinin e-öğrenme stillerini cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kadem, e-öğrenme deneyimi, e-öğrenme yazılımı kullanımı ve e-öğrenme kursu/seminerine katılım değişkenleri açısından incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- İmam Hatip meslek dersi öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin dağılımı nasıldır?

- İmam Hatip meslek dersi öğretmenlerinin e-öğrenme stilleri; cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, e-öğrenme deneyimi, e-öğrenme yazılımı kullanımı ve e-öğrenme kursu/seminerine katılım durumu değişkenleri açısından nasıldır?

Yukarıdaki sorulara yanıt aramak, örgün eğitiminin önemli bir bileşeni olan din eğitimi öğretmenlerinin mesleki gelişmelerini tanıma ve ilerletmelerine katkı sağlayabilir. İletişim teknolojilerinin, özellikle dijital mecraların günümüzde eğitim öğretim faaliyetlerinin ayrılmaz bir unsuru haline geldiği düşünüldüğünde, din eğitimi öğretmenlerinin eğitim öğretim niteliğini güncellemelerinin gereği daha iyi anlaşılabilir. E-öğrenme stilleri akademik ilgileri geliştirmekte, öz yeterlilikleri güçlendirmekte (Özkara & İbili, 2021), akademik başarıyı artırmaktadır (Bakaç, 2022). Dahası bu değişken öğretmenlerin öğrencilerini tanıma, anlama ve elektronik ortamlarda öğrenme süreçlerine gerektiği şekilde rehberlik edebilmelerine de katkı sağlayabilir.

A. Yöntem

1. Araştırmanın Modeli

İmam Hatip meslek dersi öğretmenlerinin e-öğrenme stillerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modeli, olay ve olguları, geçmiş zamanda ve şu anda var olan durumları olduğu gibi ortaya çıkarmayı amaçlar. Tarama modelinde ele alınan nesne, olay veya birey, kendi şartları içerisinde olduğu gibi betimlenmeye çalışılır (Büyüköztürk vd., 2019). Bu çalışmada İmam Hatip meslek dersleri öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin farklı değişkenler açısından istatistiksel çerçevede anlamlı bir farklılık arz edip etmediğine odaklanılmıştır.

2. Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örneklemini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli il ve ilçelerinde bulunan İmam Hatip Ortaokul ve Liselerinde meslek dersleri öğretmeni olarak görev yapan 225 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin seçiminde basit tesadüfi örneklem mantığı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan İmam Hatip

meslek dersleri öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklemin Demografik Özellikleri

Demografik değişkenler	Özellikler	f	%
Cinsiyet	Kadın	119	52,9
	Erkek	106	47,1
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	53	23,6
	6-10 yıl	49	21,8
	11-15 yıl	36	16
	16-20 yıl	26	11,6
	21 yıl ve üzeri	61	27,1
Öğrenim Durumu	Lisans	158	70,2
	Yüksek lisans	59	26,2
	Doktora	8	3,6
E-Öğrenme Etkinlik Katılımı	Evet	117	52
	Hayır	108	48
E-Öğrenme Deneyimi	Var	108	48
	Yok	117	52
E-Öğrenme Kullanım Deneyimi	Var	54	24
	Yok	171	76

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %52,9’u (n=119) kadın, %47,1’i (n=106) erkektir. Katılımcıların mesleki kıdemlerine bakıldığında; %23,6’sı (n=53) 1-5 yıl, %21,8’i (n=49) 6-10 yıl, %16’sı (n=36) 11-15 yıl, %11,6’sı (n=26) 16-20 yıl ve %27,1’i (n=61) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Tablo 1’e bakıldığında; yine katılımcı öğretmenlerin %70,2’sinin (n=158) lisans, %26,2’sinin (n=59) yüksek lisans ve %3,6’sının (n=8) doktora düzeyinde olduğu görülmektedir. Katılımcı İmam Hatip Meslek dersleri öğretmenlerinin %52’sinin (n=117) herhangi bir e-öğrenme kursu, semineri vb. faaliyetlere katıldığı, %48’inin ise (n=108) bu tür bir eğitime katılmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin %48’i (n=108) e-öğrenme deneyimine sahip olup, %52’sinin (n=117) e-öğrenme deneyimi bulunmamaktadır. Son olarak örneklemin %24’ünün (n=54) e-öğrenme ile ilgili bir bilgisayar yazılımı kullandığı görülürken, %76’sının (n=171) ise e-öğrenme ile ilgili herhangi bir bilgisayar yazılımı kullanmadığı anlaşılmaktadır.

3. Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Araştırmada, katılımcıların kişisel özelliklerini yansıtmak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve Gülbahar ve Alper (2014) tarafından geliştirilen ve bireylerin e-öğrenme süreçlerinde e-öğrenme stillerine ilişkin özelliklerini tespit etmek, desteklemek, e-öğrenmeyi kolaylaştırmak ve e-öğrenme araçlarının kullanımına yön verebilmek amacıyla geliştirilen “E-Öğrenme Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan E-Öğrenme Stilleri Ölçeği, “görsel-işitsel e-öğrenme” (8 madde), “sözel e-öğrenme” (7 madde), “aktif e-öğrenme” (6 madde), “sosyal e-öğrenme” (6 madde), “bağımsız e-öğrenme” (4 madde), “mantıksal e-öğrenme” (3 madde) ve “sezgisel e-öğrenme” (4 madde) olmak üzere toplam 38 maddeden ve yedi alt boyuttan oluşmaktadır. 5’li Likert tipi dereceleme ile düzenlenmiş olan ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı 0,94 olarak belirtilmiştir (Gülbahar & Alper, 2014). Bu çalışmada ise kullanılan ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısının 0,84 olarak saptanmıştır. Araştırmanın verileri 2023-24 eğitim öğretim yılı Güz döneminde, Google forms yardımıyla toplanmıştır.

4. Verilerin Analizi

Araştırmada, SPSS 27.0 istatistik paket programı kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine, herhangi bir e-öğrenme kursu, semineri vb. katılım durumuna, e-öğrenme ile ilgili bir bilgisayar yazılımı kullanıp kullanmadığına ve e-öğrenme deneyimlerinin olup olmadığına göre e-öğrenme stillerinde anlamlı farklılık olup olmadığına bağımsız örneklem t-testi ile, mesleki kıdemleri ve öğrenim durumlarının e-öğrenme stillerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına ise tek yönlü ANOVA ile bakılmıştır.

B. Bulgular ve Yorumu

Bu bölümde, araştırmada kullanılan ölçeğin yapısı, İmam Hatip meslek dersleri öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, e-öğrenme kursuna katılım, e-öğrenme ile ilgili bilgisayar yazılımı kullanımı ve e-öğrenme ile ilgili deneyiminin olup olmadığına göre durumu tespit edilmeye

çalışılmıştır.

1. Ölçeğin Yapısına İlişkin Bulgular

Tablo 2. Ölçeğin Yapısına İlişkin Bulgular

	n	Min.	Max.	\bar{x}	Sd.	Çarpık.	Basıklık
1.Bağımsız e-öğrenme	225	1,50	5,00	3,95	,640	-,528	,624
2.Sosyal e-öğrenme	225	1,33	5,00	3,56	,684	,063	-,002
3.Görsel-İşitsel e-öğrenme	225	1,88	4,88	3,35	,538	,048	-,178
4.Aktif e-öğrenme	225	1,67	5,00	3,26	,692	,304	-,039
5.Sözel e-öğrenme	225	2,43	5,00	3,77	,578	,133	-,500
6.Mantıksal e-öğrenme	225	1,33	5,00	3,37	,771	,115	-,623
7.Sezgisel e-öğrenme	225	1,25	5,00	3,30	,639	,248	,573
Toplam	225	2,53	4,74	3,35	,379	,349	,585

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik toplam puanlarının 2,53 ile 4,74 arasında değiştiği, toplam e-öğrenme ortalamasının da $3,35 \pm ,37$ olduğu görülmektedir. Ölçek toplam madde sayısı (38 madde) ile ortalama puan ($\bar{x}=3,35$) çarpıldığında örneklemin bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanının 127,3 olduğu anlaşılmaktadır. Alt boyutlar bazında ortalama değerler incelendiğinde değerlerin 3,26 ile 3,95 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuç, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme stillerinin ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda “zaman zaman” ile “sık sık” arasında konumlandığını göstermektedir. Ölçeğin geliştirildiği ilk çalışmada yukarıdaki alt boyutlarda katılımcı üniversite öğrencilerinin ölçek ortalamaları sırasıyla 3,95; 3,07; 3,06; 3,07; 3,69; 3,30; 3,44 şeklindedir (Gülbahar & Alper, 2014). Bu veriler ile Tablo 2 karşılaştırıldığında üniversite öğrencileriyle meslek dersi öğretmenlerinin birinci alt boyutta aynı ortalamayı aldıkları, sezgisel öğrenme boyutu dışındaki diğer tüm boyutlarda öğretmenlerin öğrencilerden yüksek ortalamalara eriştikleri söylenebilir. Bu durum yaşa, öğrenmeye ve sosyal

deneyime bağlı olarak öğrenme stillerinde yaşanan belirginleşme ile ilişkilendirilebilir. Diğer yandan ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında basıklık ve çarpıklık değerinin normal dağılımı gösteren -1,50 ile +1,50 arasında olduğu görülmüştür.

2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, *katılımcıların e-öğrenme stilleri cinsiyetlerine göre anlamlı biçimde farklılık göstermekte midir?* sorusuna cevap aranmış ve anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen veriler tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Boyutlar	Değişken	n	\bar{x}	Sd.	t	p																																																																										
Bağımsız	Kadın	119	3,97	,648	,554	,580																																																																										
	Erkek	106	3,93	,632			Sosyal	Kadın	119	3,58	,673	,461	,678	Erkek	116	3,54	,698	Görsel-İşitsel	Kadın	119	3,40	,547	1,459	,146	Erkek	106	3,30	,524	Aktif	Kadın	119	3,40	,706	3,417	<,001	Erkek	106	3,09	,641	Sözel	Kadın	119	3,75	,604	-,541	,591	Erkek	106	3,79	,548	Mantıksal	Kadın	119	3,35	,825	-,605	,546	Erkek	106	3,41	,707	Sezgisel	Kadın	119	3,31	,591	,243	,808	Erkek	106	3,29	,691	Toplam	Kadın	119	3,54	,374	1,415	,158	Erkek
Sosyal	Kadın	119	3,58	,673	,461	,678																																																																										
	Erkek	116	3,54	,698			Görsel-İşitsel	Kadın	119	3,40	,547	1,459	,146	Erkek	106	3,30	,524	Aktif	Kadın	119	3,40	,706	3,417	<,001	Erkek	106	3,09	,641	Sözel	Kadın	119	3,75	,604	-,541	,591	Erkek	106	3,79	,548	Mantıksal	Kadın	119	3,35	,825	-,605	,546	Erkek	106	3,41	,707	Sezgisel	Kadın	119	3,31	,591	,243	,808	Erkek	106	3,29	,691	Toplam	Kadın	119	3,54	,374	1,415	,158	Erkek	106	3,47	,381								
Görsel-İşitsel	Kadın	119	3,40	,547	1,459	,146																																																																										
	Erkek	106	3,30	,524			Aktif	Kadın	119	3,40	,706	3,417	<,001	Erkek	106	3,09	,641	Sözel	Kadın	119	3,75	,604	-,541	,591	Erkek	106	3,79	,548	Mantıksal	Kadın	119	3,35	,825	-,605	,546	Erkek	106	3,41	,707	Sezgisel	Kadın	119	3,31	,591	,243	,808	Erkek	106	3,29	,691	Toplam	Kadın	119	3,54	,374	1,415	,158	Erkek	106	3,47	,381																			
Aktif	Kadın	119	3,40	,706	3,417	<,001																																																																										
	Erkek	106	3,09	,641			Sözel	Kadın	119	3,75	,604	-,541	,591	Erkek	106	3,79	,548	Mantıksal	Kadın	119	3,35	,825	-,605	,546	Erkek	106	3,41	,707	Sezgisel	Kadın	119	3,31	,591	,243	,808	Erkek	106	3,29	,691	Toplam	Kadın	119	3,54	,374	1,415	,158	Erkek	106	3,47	,381																														
Sözel	Kadın	119	3,75	,604	-,541	,591																																																																										
	Erkek	106	3,79	,548			Mantıksal	Kadın	119	3,35	,825	-,605	,546	Erkek	106	3,41	,707	Sezgisel	Kadın	119	3,31	,591	,243	,808	Erkek	106	3,29	,691	Toplam	Kadın	119	3,54	,374	1,415	,158	Erkek	106	3,47	,381																																									
Mantıksal	Kadın	119	3,35	,825	-,605	,546																																																																										
	Erkek	106	3,41	,707			Sezgisel	Kadın	119	3,31	,591	,243	,808	Erkek	106	3,29	,691	Toplam	Kadın	119	3,54	,374	1,415	,158	Erkek	106	3,47	,381																																																				
Sezgisel	Kadın	119	3,31	,591	,243	,808																																																																										
	Erkek	106	3,29	,691			Toplam	Kadın	119	3,54	,374	1,415	,158	Erkek	106	3,47	,381																																																															
Toplam	Kadın	119	3,54	,374	1,415	,158																																																																										
	Erkek	106	3,47	,381																																																																												

Tablo 3 incelendiğinde de görüldüğü gibi, bağımsız e-öğrenme ($t=,554$, $p>,05$), sosyal e-öğrenme ($t=,461$, $p>,05$), görsel-işitsel e-öğrenme ($t=1,459$, $p>,05$), sözel e-öğrenme ($t=-,541$, $p>,05$), mantıksal e-öğrenme ($t=-,605$, $p>,05$), sezgisel e-öğrenme ($t=,243$, $p>,05$) alt faktörlerinde cinsiyet bazında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna karşın aktif öğrenme stillerinde erkek

öğretmenlerin lehine ($t=3,417$, $p<,05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Nitekim bu boyutta kadın katılımcıların aritmetik ortalaması 3,40; erkek katılımcılarınki ise 3,09 şeklindedir. Bu durum dijital ortamlarda aktif öğrenme anlamında kadınların daha güçlü olduğunu göstermektedir. Bununla beraber her iki grubun da “bağımsız” e-öğrenme stili puanları yüksek ve birbirine yakındır. Kadın öğretmenler en az sezgisel e-öğrenme stilini ($\bar{x}=3,31$) tercih ederken erkek öğretmenler en az aktif e-öğrenme stilini ($\bar{x}=3,09$) tercih etmiştir. Toplam puan değerlerine göre ise cinsiyet değişkeni bağlamında ($t=1,415$, $p>,05$) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

3. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, katılımcıların e-öğrenme stilleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı biçimde farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aranmış ve anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Farklılıkların anlam düzeyine Post Hoc testlerinden LSD testi ile bakılmıştır. Elde edilen veriler tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Boyutlar	Değişken	n	\bar{x}	Sd.	f	p	LSD
Bağımsız	1-5 yıl	53	4,04	,565	,523	,719	
	6-10 yıl	49	3,98	,602			
	11-15 yıl	36	3,90	,652			
	16-20 yıl	26	3,95	,681			
	21 yıl ve üzeri	61	3,88	,709			
Sosyal	1-5 yıl	53	3,73	,693	1,342	,255	
	6-10 yıl	49	3,57	,724			
	11-15 yıl	36	3,51	,591			
	16-20 yıl	26	3,38	,661			
	21 yıl ve üzeri	61	3,53	,694			
Görsel-İşitsel	1-5 yıl	53	3,49	,496	1,318	,264	
	6-10 yıl	49	3,30	,513			
	11-15 yıl	36	3,38	,610			
	16-20 yıl	26	3,34	,536			
	21 yıl ve üzeri	61	3,27	,542			

	1-5 yıl	53	3,52	,688			
	6-10 yıl	49	3,32	,624			
Aktif	11-15 yıl	36	3,21	,761	4,123	,003	a -c, e;
	16-20 yıl	26	3,23	,697			b -e
	21 yıl ve üzeri	61	3,01	,632			
	1-5 yıl	53	3,66	,596			
	6-10 yıl	49	3,85	,530			
Sözel	11-15 yıl	36	3,78	,555	,980	,419	
	16-20 yıl	26	3,69	,538			
	21 yıl ve üzeri	61	3,83	,623			
	1-5 yıl	53	3,44	,772			
	6-10 yıl	49	3,30	,884			
Mantıksal	11-15 yıl	36	3,44	,772	,299	,878	
	16-20 yıl	26	3,39	,843			
	21 yıl ve üzeri	61	3,33	,648			
	1-5 yıl	53	3,30	,786			
	6-10 yıl	49	3,35	,549			
Sezgisel	11-15 yıl	36	3,45	,719	1,155	,332	
	16-20 yıl	26	3,26	,494			
	21 yıl ve üzeri	61	3,18	,559			
	1-5 yıl	53	3,60	,389			
	6-10 yıl	49	3,52	,347			
Toplam	11-15 yıl	36	3,51	,411	1,468	,213	
	16-20 yıl	26	3,45	,347			
	21 yıl ve üzeri	61	3,43	,379			

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların mesleki kıdemlerine göre e-öğrenme stillerinin bağımsız, sosyal, görsel-işitsel, sözel, mantıksal ve sezgisel e-öğrenme stilleri alt faktörlerinde anlamlı farklılık oluşmadığı görülmektedir (bağımsız: $f=,523$, $p>,05$; sosyal: $f=1,342$, $p>,05$; görsel-işitsel: $f=1,318$, $p>,05$; sözel: $f=,980$, $p>,05$; mantıksal: $f=,299$, $p>,05$; sezgisel: $f=1,155$, $p>,05$). Buna karşın katılımcıların puan ortalamalarının aktif e-öğrenme alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir (aktif: $f=4,123$, $p<,05$). LSD testi sonuçlarına göre aktif e-öğrenme stilinde 1-5 yıl ile 11-15 yıl ve 21 yıl üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerle ilk

grup lehine, 6-10 yıl ile 21 yıl üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında, yine ilk grup lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Öte taraftan, mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenler daha çok “bağımsız” ($\bar{x}=4,04$) e-öğrenme stiline sahipken daha az sezgisel ($\bar{x}=3,30$) e-öğrenme stiline sahiptirler. Mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenler daha çok “bağımsız” ($\bar{x}=3,98$) e-öğrenme stiline daha az ise “mantıksal” ($\bar{x}=3,30$) ve “görsel-işitsel” ($\bar{x}=3,30$) e-öğrenme stillerine, mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenler daha çok “bağımsız” ($\bar{x}=3,90$) e-öğrenme stiline daha az ise “aktif” ($\bar{x}=3,21$) e-öğrenme stiline sahiptirler. Mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenler de yine daha çok “bağımsız” ($\bar{x}=3,95$) e-öğrenme stiline sahipken, daha az “aktif” ($\bar{x}=3,23$) e-öğrenme stiline, mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan katılımcılar ise yine daha çok “bağımsız” ($\bar{x}=3,88$) e-öğrenme stiline sahipken daha az “aktif” ($\bar{x}=3,01$) e-öğrenme stiline sahiptirler. Ölçeğin toplamından elde edilen ortalamaların mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılık göstermediği anlaşılmıştır (toplam: $f=1,468$, $p>,05$).

4. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, *katılımcıların e-öğrenme stilleri öğrenim düzeylerine göre anlamlı biçimde farklılık göstermekte midir?* sorusuna cevap aranmış ve anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Farklılıkların anlam düzeyine Post Hoc testlerinden LSD testi ile bakılmıştır. Elde edilen veriler tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Boyutlar	Değişken	n	\bar{x}	Sd.	f	p	LSD
Bağımsız	Lisans	158	3,92	,642			
	Y. Lisans	59	4,02	,646	,843	,432	
	Doktora	8	4,12	,517			
Sosyal	Lisans	158	3,52	,686			
	Y. Lisans	59	3,71	,637	2,369	,096	
	Doktora	8	3,29	,848			

	Lisans	158	3,31	,544			
Görsel-İşitsel	Y.Lisans	59	3,45	,520	1,788	,170	
	Doktora	8	3,48	,488			
	Lisans	158	3,21	,689			
Aktif	Y. Lisans	59	3,40	,664	2,053	,131	
	Doktora	8	3,06	,849			
	Lisans	158	3,73	,582			
Sözel	Y. Lisans	59	3,84	,542	1,983	,140	
	Doktora	8	4,08	,652			
	Lisans	158	3,28	,760			
Mantıksal	Y. Lisans	59	3,59	,763	4,635	,011	a -b, c
	Doktora	8	3,75	,684			
	Lisans	158	3,32	,655			
Sezgisel	Y. Lisans	59	3,25	,617	,685	,505	
	Doktora	8	3,09	,441			
	Lisans	158	3,47	,377			
Toplam	Y. Lisans	59	3,61	,367	2,987	,052	
	Doktora	8	3,54	,401			

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların öğrenim durumlarına göre e-öğrenme stillerinin bağımsız, sosyal, görsel-ışitsel, aktif, sözel ve sezgisel e-öğrenme stili alt faktörlerinde anlamlı farklılık göstermediği görülebilir (bağımsız: $f=,843$, $p>,05$; sosyal: $f=2,369$, $p>,05$; görsel-ışitsel: $f=1,778$, $p>,05$; aktif: $f=2,053$, $p>,05$; sözel: $f=1,983$, $p>,05$; sezgisel: $f=,685$, $p>,05$). Ölçeğin alt boyutlarından mantıksal e-öğrenme stilinde öğrenim durumları bağlamında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (mantıksal: $f=4,635$, $p<,05$). LSD testi sonuçlarına göre mantıksal e-öğrenme stilinde lisans ile lisansüstü düzey aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar vardır. Ayrıca öğrenim durumuna göre lisans mezunu öğretmenler daha çok “bağımsız” ($\bar{x}=3,92$) e-öğrenme stiline sahip iken daha az “mantıksal” ($\bar{x}=3,28$) e-öğrenme stiline sahiptirler. Yüksek lisans mezunu öğretmenler daha çok “bağımsız” ($\bar{x}=4,02$) e-öğrenme stiline sahipken daha az “sezgisel” ($\bar{x}=3,25$) e-öğrenme stiline sahiptirler. Doktora mezunu öğretmenler daha çok “bağımsız” ($\bar{x}=4,12$) e-öğrenme stiline sahipken daha az “aktif” ($\bar{x}=3,06$) e-öğrenme

stiline sahiptirler. Ölçeğin toplamından elde edilen ortalamaların öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür (toplam: $f=2,987$, $p>,05$).

5. E-Öğrenme Etkinliğine Katılma Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, *katılımcıların e-öğrenme stilleri herhangi bir e-öğrenme eğitimine katılıp katılmama durumuna göre anlamlı biçimde farklılık göstermekte midir?* sorusuna cevap aranmış ve anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar t testi ile incelenmiştir. Elde edilen veriler tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. E-Öğrenme Eğitimine Katılma Değişkenine İlişkin Bulgular

Boyutlar	Değişken	n	\bar{x}	Sd.	t	p																																																																										
Bağımsız	Hayır	108	4,02	,641	1,449	,149																																																																										
	Evet	117	3,89	,634			Sosyal	Hayır	108	3,44	,669	-2,691	,008	Evet	117	3,68	,679	Görsel-İşitsel	Hayır	108	3,28	,477	-1,937	,054	Evet	117	3,42	,583	Aktif	Hayır	108	3,25	,690	-,095	,925	Evet	117	3,26	,697	Sözel	Hayır	108	3,67	,581	-2,421	,016	Evet	117	3,86	,561	Mantıksal	Hayır	108	3,30	,695	-1,390	,166	Evet	117	3,44	,831	Sezgisel	Hayır	108	3,33	,596	-,726	,469	Evet	117	3,27	,677	Toplam	Hayır	108	3,46	,339	-1,875	,062	Evet
Sosyal	Hayır	108	3,44	,669	-2,691	,008																																																																										
	Evet	117	3,68	,679			Görsel-İşitsel	Hayır	108	3,28	,477	-1,937	,054	Evet	117	3,42	,583	Aktif	Hayır	108	3,25	,690	-,095	,925	Evet	117	3,26	,697	Sözel	Hayır	108	3,67	,581	-2,421	,016	Evet	117	3,86	,561	Mantıksal	Hayır	108	3,30	,695	-1,390	,166	Evet	117	3,44	,831	Sezgisel	Hayır	108	3,33	,596	-,726	,469	Evet	117	3,27	,677	Toplam	Hayır	108	3,46	,339	-1,875	,062	Evet	117	3,55	,408								
Görsel-İşitsel	Hayır	108	3,28	,477	-1,937	,054																																																																										
	Evet	117	3,42	,583			Aktif	Hayır	108	3,25	,690	-,095	,925	Evet	117	3,26	,697	Sözel	Hayır	108	3,67	,581	-2,421	,016	Evet	117	3,86	,561	Mantıksal	Hayır	108	3,30	,695	-1,390	,166	Evet	117	3,44	,831	Sezgisel	Hayır	108	3,33	,596	-,726	,469	Evet	117	3,27	,677	Toplam	Hayır	108	3,46	,339	-1,875	,062	Evet	117	3,55	,408																			
Aktif	Hayır	108	3,25	,690	-,095	,925																																																																										
	Evet	117	3,26	,697			Sözel	Hayır	108	3,67	,581	-2,421	,016	Evet	117	3,86	,561	Mantıksal	Hayır	108	3,30	,695	-1,390	,166	Evet	117	3,44	,831	Sezgisel	Hayır	108	3,33	,596	-,726	,469	Evet	117	3,27	,677	Toplam	Hayır	108	3,46	,339	-1,875	,062	Evet	117	3,55	,408																														
Sözel	Hayır	108	3,67	,581	-2,421	,016																																																																										
	Evet	117	3,86	,561			Mantıksal	Hayır	108	3,30	,695	-1,390	,166	Evet	117	3,44	,831	Sezgisel	Hayır	108	3,33	,596	-,726	,469	Evet	117	3,27	,677	Toplam	Hayır	108	3,46	,339	-1,875	,062	Evet	117	3,55	,408																																									
Mantıksal	Hayır	108	3,30	,695	-1,390	,166																																																																										
	Evet	117	3,44	,831			Sezgisel	Hayır	108	3,33	,596	-,726	,469	Evet	117	3,27	,677	Toplam	Hayır	108	3,46	,339	-1,875	,062	Evet	117	3,55	,408																																																				
Sezgisel	Hayır	108	3,33	,596	-,726	,469																																																																										
	Evet	117	3,27	,677			Toplam	Hayır	108	3,46	,339	-1,875	,062	Evet	117	3,55	,408																																																															
Toplam	Hayır	108	3,46	,339	-1,875	,062																																																																										
	Evet	117	3,55	,408																																																																												

Tablo 6 incelendiğinde e-öğrenme eğitimine katılım değişkeni bağlamında, bağımsız e-öğrenme ($t=1,449$, $p>,05$), görsel-ışitsel e-öğrenme ($t=-1,937$, $p>,05$), aktif e-öğrenme ($t=-,095$, $p>,05$), mantıksal e-öğrenme ($t=-1,390$, $p>,05$), sezgisel e-öğrenme ($t=-,726$, $p>,05$) alt faktörlerinde ölçek ortalamaları açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Buna karşın sosyal e-öğrenme stili

alt boyutu ($t=-2,691$, $p<,05$) ile sözel e-öğrenme stili alt boyutunda ($t=-2,421$, $p<,05$) edinilen ortalamalar e-öğrenme eğitimine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Her iki boyutta da söz konusu eğitime katılan grupların ortalamaları katılmayanların ortalamalarına göre anlamlı biçimde daha yüksek bulunmuştur. Bu durum alınan eğitimin etkisinin bu iki boyutta anlamlı bir farklılık oluşturabileceğini göstermektedir. Ayrıca tabloya göre e-öğrenme kursuna katılan öğretmenler daha çok “bağımsız” e-öğrenme stiline ($\bar{x}=3,89$) sahip iken, herhangi bir e-öğrenme kursuna veya seminerine katılım oranı düşük olan öğretmenler aynı şekilde “bağımsız” e-öğrenme stiline ($\bar{x}=4,02$) sahiptir. Toplam puan açısından bakıldığında ilgili değişkenin anlamlı bir etkisinin olmadığı ($t=-1,875$, $p>,05$) görülmüştür.

6. E-Öğrenme Deneyimine Sahip Olma Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, *katılımcıların e-öğrenme stilleri herhangi bir e-öğrenme deneyimine sahip olup olmama durumuna göre anlamlı biçimde farklılık göstermekte midir?* sorusuna cevap aranmış ve anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar t testi ile incelenmiştir. Elde edilen veriler tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. E-Öğrenme Deneyimi Değişkenine İlişkin Bulgular

Boyutlar	Değişken	n	\bar{x}	Sd.	t	p																																																				
Bağımsız	Yok	117	3,96	,672	,171	,865																																																				
	Var	108	3,94	,605			Sosyal	Yok	117	3,43	,654	-3,232	,001	Var	108	3,71	,686	Görsel-İşitsel	Yok	117	3,28	,499	-2,167	,031	Var	108	3,43	,569	Aktif	Yok	117	3,21	,689	-1,029	,304	Var	108	3,31	,695	Sözel	Yok	117	3,69	,594	-2,246	,026	Var	108	3,86	,547	Mantıksal	Yok	117	3,33	,740	-,872	,384	Var
Sosyal	Yok	117	3,43	,654	-3,232	,001																																																				
	Var	108	3,71	,686			Görsel-İşitsel	Yok	117	3,28	,499	-2,167	,031	Var	108	3,43	,569	Aktif	Yok	117	3,21	,689	-1,029	,304	Var	108	3,31	,695	Sözel	Yok	117	3,69	,594	-2,246	,026	Var	108	3,86	,547	Mantıksal	Yok	117	3,33	,740	-,872	,384	Var	108	3,42	,803								
Görsel-İşitsel	Yok	117	3,28	,499	-2,167	,031																																																				
	Var	108	3,43	,569			Aktif	Yok	117	3,21	,689	-1,029	,304	Var	108	3,31	,695	Sözel	Yok	117	3,69	,594	-2,246	,026	Var	108	3,86	,547	Mantıksal	Yok	117	3,33	,740	-,872	,384	Var	108	3,42	,803																			
Aktif	Yok	117	3,21	,689	-1,029	,304																																																				
	Var	108	3,31	,695			Sözel	Yok	117	3,69	,594	-2,246	,026	Var	108	3,86	,547	Mantıksal	Yok	117	3,33	,740	-,872	,384	Var	108	3,42	,803																														
Sözel	Yok	117	3,69	,594	-2,246	,026																																																				
	Var	108	3,86	,547			Mantıksal	Yok	117	3,33	,740	-,872	,384	Var	108	3,42	,803																																									
Mantıksal	Yok	117	3,33	,740	-,872	,384																																																				
	Var	108	3,42	,803																																																						

Sezgisel	Yok	117	3,38	,618	1,947	,053
	Var	108	3,21	,653		
Toplam	Yok	117	3,45	,340	-2,225	,025
	Var	108	3,57	,409		

Tablo 7'ye göre katılımcıların ölçek genel ve alt boyut ortalamaları, herhangi bir e-öğrenme deneyimine sahip olup olmama değişkenine göre, bağımsız e-öğrenme ($t=171$, $p>,05$), aktif öğrenme ($t=-1,029$, $p>,05$), mantıksal öğrenme ($t=-,872$, $p>,05$), sezgisel öğrenme ($t=223$, $p>,05$) alt faktörlerinde farklılaşmamaktadır. Buna karşın sosyal e-öğrenme stiline sahip öğretmenlerin ($t=-3,232$, $p<,05$), görsel-işitsel e-öğrenme stiline sahip öğretmenlerin ($t=-2,167$, $p<,05$) ve sözel e-öğrenme stiline sahip öğretmenlerin ($t=-2,246$, $p<,05$) ortalamaları üzerinde e-öğrenme deneyimlerinin anlamlı etkileri bulunmuştur. Ayrıca tabloya göre e-öğrenme deneyimi fazla olan öğretmenler daha çok "bağımsız" e-öğrenme stiline ($\bar{x}=3,94$) sahip iken yine aynı şekilde e-öğrenme deneyimi az olan öğretmenlerde "bağımsız" e-öğrenme stiline ($\bar{x}=3,96$) sahiptir. Toplam puan açısından bakıldığında ilgili değişkenin anlamlı bir etkisinin olduğu ($t=-2,225$, $p<,05$) görülmüştür.

7. E-Öğrenme Yazılımı Kullanma Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, katılımcıların e-öğrenme stilleri herhangi bir e-öğrenme yazılımı ya da uygulaması kullanma durumuna göre anlamlı biçimde farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aranmış ve anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar t-Testi ile incelenmiştir. Elde edilen veriler tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. E-Öğrenme Yazılımı Kullanma Değişkenine İlişkin Bulgular

Boyutlar	Değişken	n	\bar{x}	Sd.	t	p
Bağımsız	Yok	171	3,92	,637	-1,305	,193
	Var	54	4,05	,643		
Sosyal	Yok	171	3,48	,654	-3,372	<,001
	Var	54	3,83	,711		
Görsel-İşitsel	Yok	171	3,30	,519	-2,557	,011
	Var	54	3,51	,570		

Aktif	Yok	171	3,23	,682	-1,072	,285
	Var	54	3,34	,721		
Sözel	Yok	171	3,75	,593	-,838	,403
	Var	54	3,83	,522		
Mantıksal	Yok	171	3,35	,753	-,712	,477
	Var	54	3,44	,829		
Sezgisel	Yok	171	3,32	,682	,952	,343
	Var	54	3,24	,478		
Toplam	Yok	171	3,47	,375	-2,474	,014
	Var	54	3,62	,369		

Tablo 8'e göre, e öğrenme ölçeğinin genli ve alt boyutlarından alınan puan ortalamaları, e-öğrenme ile ilgili herhangi bir bilgisayar yazılımı kullanım değişkenine göre incelendiğinde, bağımsız e-öğrenme ($t=-1,305$, $p>,05$), aktif e-öğrenme ($t=-1,072$, $p>,05$), sözel e-öğrenme ($t=-,838$, $p>,05$), mantıksal e-öğrenme ($t=-,712$, $p>,05$), sezgisel e-öğrenme ($t=,952$, $p>,05$) alt faktörlerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna karşılık sosyal e-öğrenme stiline sahip öğretmenlerin ($t=-3,372$, $p<,05$) ve görsel-işitsel e-öğrenme stiline sahip öğretmenlerin ($t=-2,557$, $p<,05$) ortalamaları arasında anlamlı farklılaşmalar tespit edilmiştir. Bu boyutlar bazında elde edilen neticeler e-öğrenme ile ilgili herhangi bir bilgisayar kullanım durumuna göre anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur. Ayrıca tabloya göre e-öğrenme ile ilgili herhangi bir bilgisayar yazılımı kullanan öğretmenler daha çok "bağımsız" e-öğrenme stiline ($\bar{x}=4,05$) sahip iken yine aynı şekilde herhangi bir bilgisayar yazılımı kullanım oranı düşük olan öğretmenler de "bağımsız" e-öğrenme stiline ($\bar{x}=3,92$) sahiptir. Toplam puan açısından bakıldığında ilgili değişkenin anlamlı bir etkisinin olduğu ($t=-2,474$, $p<,05$) görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Tarihsel süreçte teknoloji ve eğitim daima birbirini tamamlayan olgular olmuştur. Yakın dönemde yaşanan teknolojik ilerlemeler eğitimin uygulanma biçimlerini, öğretim yöntemlerini, öğretmen yeterliklerini etkilemiştir. E-öğrenme becerileri de bu anlamda gerekli niteliklerden birisi haline gelmiştir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının e-öğrenme stillerinin farklı değişkenlere göre

aydınlatılması öğretmen yetiştirme sistemini daha sağlıklı ve güncel bir zemine oturtmaya katkı sağlayabilir. Bu çalışmada İmam Hatip meslek dersleri öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, e-öğrenme kursuna katılım, e-öğrenme ile ilgili bilgisayar yazılımı kullanımı ve e-öğrenme ile ilgili deneyiminin olup olmadığına göre durumu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme stilleri ölçeğinin geneli ile tüm alt boyutlarda “zaman zaman” ile “sık sık” arasında konumlandığı görülmüştür. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin e-öğrenme stilleri bakımından farklı eğilimler sergilediğinin işareti sayılabilir. Katılımcıların e-öğrenme ölçek alt boyut ortalamalarından en yüksek ortalamayı bağımsız e-öğrenme stilinde ($\bar{x}=3,95$), en düşük ortalamayı ise aktif e-öğrenme stilinde ($\bar{x}=3,26$) aldıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerini konu edinen bir çalışmada katılımcı öğretmenlerin en yüksek ortalamayı “görsel-işitsel” e-öğrenme stilinde, en düşük ortalamayı ise “sözel” e-öğrenme stilinde aldıkları görülmüştür (Şentürk & Cığerci, 2018, s. 75). Okul öncesi öğretmenlerin e-öğrenme stillerini ele alan bir başka çalışmada ise katılımcıların en yüksek ortalamayı bağımsız e-öğrenme stilinde, en düşük ortalamayı ise mantıksal e-öğrenme stilinde elde ettikleri ifade edilmiştir (Özüdoğru, 2022, s. 7). Bu veriler öğrenme stillerine ilişkin tablonun farklı branş çalışanlarına göre değiştiğini göstermektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında alınan lisans eğitimi yanında öğretmenlerin bilişim teknolojileri ile irtibatı, ilgi ve kişilik gibi birçok husus etkili olabilir.

İmam Hatip meslek dersleri öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre dağılımına bakıldığında bağımsız, sosyal, görsel-işitsel, sözel, sezgisel ve mantıksal e-öğrenme alt boyutlarında cinsiyet bazında anlamlı farklılık bulunmamış olup; aktif e-öğrenme (erkek=3,09, kadın=3,40) ortalamalarında kadın katılımcılar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buradan hareketle kadın öğretmenlerin aktif e-öğrenme stilinde erkek öğretmenlerden daha güçlü oldukları söylenebilir. Bu durum onların olay ve olguları dinlemekle ya da salt izlemekle yetinmeyip öğrenme süreçlerine etkin olarak katılmaları, araştırmaları ve bağımsız

hareket etmeleri ile ilişkili olabilir. Erkek öğretmenlerin kadınlara nazaran öğretmenin merkezde olmasıyla bilinen pasif öğrenme eğilimini sergiledikleri düşünülebilir. Yapılan bir araştırmada kadın okul öncesi öğretmenlerin bağımsız e-öğrenme puanlarının erkeklerden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu ifade edilmiştir (Özüdoğru, 2022, s. 7-8).

Mesleki kıdem açısından bakıldığında, e-öğrenme stillerinde genel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş olup sadece aktif e-öğrenme stilinde kıdemlere göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. LSD testi sonuçlarında aktif e-öğrenme stilinde 1-5 yıl ($\bar{x}=3,52$) ile 11-15 yıl ($\bar{x}=3,21$) ve 21 yıl üzeri ($\bar{x}=3,01$) mesleki kıdemi olan öğretmenlerle 6-10 yıl ($\bar{x}=3,32$) ile 21 yıl üzeri ($\bar{x}=3,01$) mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında, ilk grup katılımcılar lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu bağlamda göreve yeni başlayan öğretmenlerin 11 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlere göre daha aktif e-öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Bunun temel sebebi ise mesleğe yeni başlamanın verdiği heyecan ile teknolojik okur yazarlığın genç katılımcılarda daha belirgin olması olabilir. Bir başka okumayla bu veriler dijital dünya bağlamında, aktif öğrenme eğiliminin yaşlar ilerledikçe gerileme eğiliminde olduğunu gösterebilir.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre e-öğrenme stillerini dağılımında da bağımsız, sosyal, görsel-işitsel, sözel, aktif ve sezgisel e-öğrenme stilleri alt faktörlerinde anlamlı farklılık görülmemiştir. Bununla beraber yüksek lisans ($\bar{x}=3,75$) mezunu öğretmenlerin lisans ($\bar{x}=3,28$) mezunu öğretmenlere göre mantıksal e-öğrenme stilinde daha yüksek ortalamalar elde ettikleri, yapılan LSD testi sonuçlarında görülmüştür. Mantıksal e-öğrenme eğilimi eğitim düzeyi arttıkça anlamlı biçimde güçlenmektedir (Aritmetik ortalamalar lisanstan doktora doğru sırasıyla 3,28; 3,59 ve 3,75 şeklindedir.) Bu bağlamda lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin bu süreçte daha çok eleştirel okuma yapmaları ve detaylı düşünce yapılarına sahip olmaları, lisans mezunu öğretmenlere oranla mantıksal öğrenme stillerini geliştirmiş olabilir. Sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerini konu alan bir çalışmada mesleki kıdemi 1-5 yıl olan sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin baskın olarak “mantıksal” e-öğrenme alanında olduğu ifade edilmiştir (Şentürk & Cığerci, 2018, s. 77). Bu veri

yukarıda yapılan yorumu destekler mahiyettedir.

İmam Hatip meslek dersleri öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin e-öğrenme eğitimine katılım durumuna göre değişimi incelenmiş, bağımsız, aktif, görsel-işitsel, sezgisel ve mantıksal e-öğrenme alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna karşın sosyal ve sözel e-öğrenme stilinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sosyal e-öğrenme stilinde e-öğrenme kursuna katılan öğretmenlerin ($\bar{x}=3,68$) aritmetik ortalaması söz konusu kursa katılmayan öğretmenlerin ortalamasına ($\bar{x}=3,44$) göre daha yüksek bulunmuştur. Yine sözel e-öğrenme stilinde, e-öğrenme kursuna katılan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,86$) katılmayan öğretmenlerin ortalamasına göre ($\bar{x}=3,67$) göre daha yüksektir. Sosyal öğrenme stiline sahip öğretmenlerin daha açık bir iletişime sahip olmaları, iletişimden hoşlanmaları, grup çalışmalarına katılmaya eğilimli olmaları e-öğrenme kurslarına katılımlarını etkilemiş olabilir. Tersinden, söz konusu kurslara katılım öğretmenlerin sosyal e-öğrenme duyarlıklarını, iş birlikçi öğrenme arayışlarını güçlendirmiş olabilir.

Olguya öğretmenlerin e-öğrenme deneyimi açısından bakıldığında ise bağımsız, aktif, sezgisel ve mantıksal e-öğrenme alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna karşılık sosyal, görsel-işitsel, sözel e-öğrenme stillerinde e-öğrenme deneyimi olan katılımcılar lehine anlamlı farklılaşmalar tespit edilmiştir. Benzer şekilde ölçek genelinde de söz konusu deneyime sahip olanlar lehine anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu durum e-öğrenme deneyiminin öğretmenlerin e-öğrenme stillerinin değişimi ve gelişimini olumlu yönde etkilediğinin bir göstergesi sayılabilir. Nitekim sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerini irdeleyen bir araştırmada e-öğrenme kursuna/seminerine vb. katılım değişkenine göre e-öğrenme stillerinde görülen farklılaşmaların istatistiksel olarak anlamlı olduğu ifade edilmiştir (Şentürk & Çiğerci, 2018, s. 79).

İlgili olguya katılımcıların e-öğrenme ile ilgili herhangi bir bilgisayar yazılımı kullanıp kullanmama değişkeni açısından bakılmış, bağımsız, sözel, aktif, sezgisel ve mantıksal e-öğrenme alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamış; sosyal ve görsel-işitsel e-öğrenme stil alt boyutlarında bilgisayar yazılımı kullanan katılımcılar lehine anlamlı farklılıklar bulgulanmıştır. Sosyal

e-öğrenme stilinde bilgisayar yazılımı kullanan grubun ortalaması ($\bar{x}=3,83$) kullanmayan grubun aritmetik ortalamasından ($\bar{x}=3,48$) anlamlı derecede daha yüksektir. Aynı şekilde görsel-işitsel e-öğrenme stilinde bilgisayar yazılımı kullanan grubun aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,51$) kullanmayan grubun ortalamasına göre ($\bar{x}=3,30$) anlamlı şekilde daha yüksektir. Bilgisayar yazılımı kullanımları öğretmenleri başkalarını gözlemleyerek çevreden öğrenme olarak tanımlanan sosyal e-öğrenme stilinde ve görselliğe, yeniliklere açık olmayı imleyen görsel-işitsel e-öğrenme stilinde öne geçirmiş olabilir.

Söz konusu değişken, yani e-öğrenme deyimini toplam puanlarda da anlamlı değişimlere yol açmıştır. Buna göre e-öğrenme ile ilgili herhangi bir bilgisayar yazılımı kullanan İmam Hatip meslek dersleri öğretmenlerinin ($n=171$, $\bar{x}=3,62$) kullanmayan öğretmenlere ($n=54$, $\bar{x}=3,47$) göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bu veriler herhangi bir e-öğrenme kaynağı kullanma durumunun e-öğrenme stillerinin gelişimini genel olarak ve birçok alt boyut bazında olumlu etkilediğini göstermektedir.

Yukarıda ortaya konan verilerden de anlaşılacağı gibi e-öğrenme deneyimi olan, bu anlamda herhangi bir eğitime katılan ya da dijital uygulama kullanan öğretmenlerin e-öğrenme stilleri gelişme kaydetmektedir. Bu bakımdan, bilimsel veriler ışığında öğretmen ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerine duyarlılıkları artırılmalı, e-öğrenme stilleri geliştirilmelidir. Bu sayede daha interaktif öğretim yöntem ve teknikleri ile daha güncel öğretim teknolojileri işe koşularak din öğretiminin niteliği artırılabilir. Bunu için öğretmen yetiştirme sistemine göz atmak faydalı olabilir. Söz gelimi yüksek din öğretimi kurumlarında, pedagojik formasyon dersleri kapsamında verilen öğretim teknolojileri derslerinin içeriği daha güncel hale getirilebilir, dijital platformları daha etkin biçimde içerecek bir müfredat hazırlanabilir. Diğer taraftan öğretmen yetiştirmeye dönük derslerde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim araç gereçleri daha fazla e-öğrenme deneyimi içerecek biçimde yapılandırılabilir.

İmam Hatip meslek derslerine dönük öğrenci ilgisinin, özellikle lise döneminde, giderek azaldığı, bilhassa son sınıfta meslek derslerinin etkinliğini kaybetmeye başladığı bilinmektedir. Bu

durumun oluşmasında meslek dersleri öğretmenlerinin niteliği de etkili olmaktadır. Bu anlamda, uygulama içerisinde yer alan meslek dersleri öğretmenlerin kendilerini teknoloji ve bilişim becerileri açısından güncelleyebilmelerine olanak sağlayan eğitim, seminer, kurs vb. uygulamalar anlamlı olabilir. Özellikle yaş ilerledikçe öğretmenlerle öğrenciler arasında oluşan kuşak farkının teknoloji okur yazarlığı bağlamında yarattığı ayrımlar gözden geçirilmelidir. Mesleki kıdem ilerledikçe kaybolan mesleki duyarlıklar üzerinde durulmalı, öğretmenlerin değişim ve yeniliğe açıklık yeterlikleri sürekli gözden geçirilmelidir.



KAYNAKÇA

- Bakaç, E. (2022). Investigation of the relationship between teacher candidates' e-learning styles, academic achievements and educational technology self-efficiency perceptions. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 51(1), 148-164.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (31. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Gülbahar, Y., & Alper, A. (2014). Elektronik ortamlar için e-öğrenme stilleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(171), 421-435.
- Korkmaz, M. (2021). *Din öğretimi teknolojisi ve materyal geliştirme*. Kimlik Yayınları.
- Ozaydın Ozkara, B., & İbili, E. (2021). Analysis of students' e-learning styles and their attitudes and self-efficacy perceptions towards distance education. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 5(4), 550-570.
- Özüdoğru, Gül. (2022). Pre-service teachers' e-learning styles and attitudes towards e-learning. *I.E.: Inquiry in Education*, 14(1), 1-15.
- Puteh, B., Jais, Z., Mokhtar, M. Y. O., Idris, N. A., & Othman, W. N. W. (2021). Level of learning style and level of students' critical

- thinking at private higher learning institutions. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(4), 1116-1126.
- Riener, C., & Willingham, D. (2010). the myth of learning styles. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 42(5), 32-35.
- Swain, M. P., Lakshmi, S., Kashinath, B. S., & Gopika, M. S. (2022). English literature: Why-what-how concept. *ECS Transactions*, 107(1), 10911. DOI: 10.1149/10701.10911ecst.
- Şakar, A. N. (2011). Karma öğrenme modelinde web tabanlı e-öğrenme uygulamaları: Uzaktan İÖLP örneği. İçinde B. B. Demirci, G. T. Yamamoto & Cengil & U. Demiray (Ed.), *Türkiye’de E-öğrenme: Gelişmeler ve Uygulamalar II* (ss. 247-261). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şentürk, C., & Ciğerci, F. M. (2018). Sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme stillerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 69-88.
- Tarman, B. (2011). Teknolojinin eğitimdeki yeni rolü: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bakış açıları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(2), 891-908.
- Toplu, M., & Gökçearsan, Ş. (2012). E-öğrenmenin gelişimi ve internetin eğitim sürecine yansımaları: Gazi üniversitesi örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 26(3), 501-535.
- Veznedaroğlu, R. levent, & Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: Tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim Online*, 4(2), 1-16.



ÇOCUKTA ŞİDDETİN OLUŞUMU: DİNSEL İZLER

Şura BOZKURT¹ & Bilal KARTAL²

Giriş

Şiddet, yaşamın birçok alanında kendine yer bulmaktadır. Bu olguya, bazen toplumlar arası bazen de insanlar arası ilişkilerde şahit olunmaktadır. Günlük hayatta kendisinden sıkça bahsettiren şiddet, çoğu insanın hayatını farklı düzeylerde etkilemektedir. Bu etki, kimi zaman direkt kimi zaman da dolaylı olarak gerçekleşmektedir. Şiddeti uygulayan veya kurban durumunda olan kişiler için şiddetten etkilenme, direkt olabildiği gibi ikinci derecede maruz kalmak, şiddet olayına şahit olmak veya görsel ve yazılı basında bilgi sahibi olmak şeklinde dolaylı da olabilmektedir. Günlük yaşamda hem yerel hem ulusal basında şiddet ile ilgili haberlerin yapılmadığı tek bir gün

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, bzkrttura65@gmail.com

² Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, bilalkrtl@gmail.com

bile söz konusu olmadığından doğrudan olmasa da dolaylı olarak hemen hemen herkes şiddetin kurbanı olabilmektedir. Kimi zaman sporda şiddet, kimi zaman aile içi şiddet kimi zaman da toplumsal veya dinsel şiddete şahit olunmaktadır. Bununla birlikte, şiddetin oluşumu ve yayılması üzerine etkileyici faktörlerin incelenmesi, psikolojiden sosyolojiye, antropolojiden din bilimlerine kadar geniş bir disiplinler arası bakış açısını gerektirmektedir. Örneğin, çocukluk döneminde yaşanan travmatik deneyimlerin, ilerleyen yaşlarda bireylerde nasıl bir şiddet eğilimi oluşturabileceği, toplumsal normlar ve değerlerin şiddet davranışları üzerindeki etkisi, dini inançların bireylerin şiddet algısını nasıl şekillendirdiği gibi pek çok faktör, şiddetin karmaşık doğasını anlamak için önemlidir. Bu çalışma, şiddetin kökenlerini ve etkilerini anlamak amacıyla varsa dini izleri belirlemeyi amaçlamaktadır.

Şiddet olaylarının günlük yaşamda insanları sürekli etkiliyor olması, sadece bireylerin değil, aynı zamanda toplumun da bu soruna duyarlı olmasını gerektirir. Şiddetin kökenlerini anlamak ve çözüm yolları üretmek, karmaşık bir süreçtir ve genellikle çok disiplinli bir yaklaşım gerektirir. Bu bağlamda, şiddetin nedenleri üzerine yapılan araştırmalar, psikolojik, sosyolojik, ekonomik ve kültürel faktörlerin etkisini göz önünde bulundurmalıdır. Şiddetin kaynağını anlamak, sadece semptomları ortadan kaldırmaktan öte, kalıcı çözümler üretmek için zorunlu bir adımdır. Bu nedenle, toplumun her kesiminden bireylerin bu konuda bilinçlenmesi ve aktif olarak çözüm arayışına girmesi önemlidir. Toplumun şiddetle mücadelede aktif bir rol oynaması, eğitimden sosyal destek sistemlerine kadar çeşitli alanlarda yapılacak adımlarla mümkün olabilir. Ancak, bu sürecin başlangıcı, şiddetin kökenlerini ve etkilerini anlama isteği ve çözüm arayışına yönelik bir irade olacaktır.

Bu çalışmada şiddetin kökenini araştırmaya yönelik olarak olgu, çocukluk dönemi ile sınırlı tutularak ele alınmıştır. Şiddetin ortaya çıkmasını etkileyen çokça faktör bulunduğundan konu sadece dinsel faktörler etrafında ele alınmış ve çocukta şiddet oluşumunun dinsel izlerinin olup olmadığını, varsa bunların neler olduğunu açıklamaya çalışılmıştır. Çocukluk dönemi, bireyin kişilik oluşumu açısından kritik bir dönemdir ve burada yaşanan deneyimler ilerleyen yıllarda bireyin davranışlarını etkilemektedir.

Dolayısıyla, çocukluk döneminde maruz kalınan çeşitli etkenlerin, özellikle de dinsel inanç ve pratiklerin, şiddet eğilimleri üzerinde belirleyici olabileceği düşünülmektedir. Çocukluk yıllarındaki dini deneyimlerin, şiddetin oluşumunda nasıl bir iz bıraktığını anlamak hem bireylerin hem de toplumun şiddetle mücadelede daha etkili stratejiler geliştirmesine yardımcı olacaktır.

A. Yöntem

Çalışmada, yöntem olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği benimsenmiştir. Bu kapsamda, konuya ilişkin literatürdeki önceki çalışmalar taranmış, elde edilen bilgiler derlenmiş ve sentezlenmiştir. Literatür taraması sürecinde, çalışmanın odaklandığı anahtar kavramlar olan şiddet, dinsel şiddet ve çocukta şiddet gibi terimler belirlenmiştir. Bu anahtar kavramlar doğrultusunda, çeşitli veri tabanları ve akademik kaynaklar taranarak ilgili makaleler, tezler, kitap bölümleri ve diğer akademik kaynaklar bulunmuştur. Bunlardan çalışmanın amacı ve kapsamıyla uyumlu bir şekilde yararlanılmıştır.

B. Kavramsal Çerçeve

1. Şiddetin Tanımı

Şiddetin tek bir tanımının yapılması oldukça zor bir durumdur. Şiddet kavramının tanımlanmasını zorlaştıran etkenler, tarihinin insan kadar eski olmasından ötürü toplumdan topluma, kültürden kültüre, gelenekten geleneğe, hatta kişiden kişiye değişebilir olması, yeni ortaya çıkan medya araçları ve teknolojiyle beraber gelişip yenilenmesi ve böylelikle şiddet türlerinin hem niceliksel hem de niteliksel olarak çoğalmasındır. Bütün bu etkenler şiddeti tanımlamayı ve sınıflandırmayı zorlaştırmaktadır (Güneş, 2015, s. 17). Bununla birlikte şiddetin sözlük anlamı ve konuyla ilgili çalışma yapanların tanımlarına değinmek kavramın anlaşılmasını bir hayli kolaylaştıracaktır.

İngilizcede şiddetin karşılığı olan “violence” fiziksel güç kullanarak öldürme, yaralanma veya baskı kurma (Wehmeier, 1993, s. 685) anlamlarına gelirken, Arapçada güçlü kuvvetli (Mustafa, 1984, s. 475) anlamındadır. Türkçede ise bir hareketin derecesi, hız

ve kaba kuvvet anlamlarına gelmektedir (Parlatır, 1998, s. 2093).

Genel olarak şiddet, dar ve geniş anlamlarıyla iki ayrı şekilde tanımlanmaktadır (Ünsal, 1996, s. 32). Dar anlamıyla şiddet, “görünür şiddet” olarak da tanımlanabilecek fiziksel şiddettir. İnsanın bedenine yönelik, sert ve acı verici davranışlardır. Ölüm, yaralama, tecavüz, yağma, yol kesme, adam kaçıрма ve rehin alma gibi canı ve sağlığı veya bireysel özgürlüğü tehlikeye atan durumlar, intihar ve intihara teşebbüs gibi kendine yönelik durumlar ve mala verilen zararlar, şiddetin dar anlamı içerisinde (Güneş, 2015, s.19). Geniş anlamıyla şiddet ise, “gizli şiddet” olarak da nitelendirilebilecek fiziksel/ruhsal etkileri açıkça görülemeyen ve ölçülemeyen, ancak doğrudan ya da dolaylı olarak hissedilebilen olay ve olgulardır. Mala verilen fiziksel zarar, ekonomik şiddet, medyatik şiddet, trafik terörü, inanç veya değerlere yönelik baskılar, çevresel tahribatlar, tarihi mirasın ihlali ve sağlıksız kentleşme gibi durumlar örnek olarak verilebilir. Bu durumların sonuçları kısa vadede kendini göstermezken uzun vadede şiddete örnek teşkil etmektedir (Güneş, 2015, s.19).

2. Şiddetin Türleri

Şiddet ile ilgili yapılan çalışmalarda şiddetin türleri ile ilgili çeşitli kategorilendirmeler yapılmıştır. Bu kategorilendirmelerin sebebi şiddetin türü, şiddetin uygulandığı yer ve şiddete maruz kalan kişilerin farklılığıdır (Kartal, 2021, s. 9). Şiddet türleri, fiziksel (bedensel) şiddet, duygusal (psikolojik) şiddet, dilsel (sözlü) şiddet, medyatik şiddet ve ekonomik şiddettir.

Fiziksel/bedensel şiddet, görünür şiddet sınıfında değerlendirilmektedir. Genellikle çocuk ve kadınlar üzerinde gerçekleşerek muhatapın bedeninde gözle görülür bir farklılık meydana getirmektedir. Bu tür şiddet, kaza yoluyla olmayan bilerek ve istedik bir şekilde uygulanan kişinin bedeninde yaralanmalara veya organların işlevselliğine zarar veren şiddet türü olarak tanımlanmıştır (Finkelhor & Corbin, 1988).

Literatürde “bireyin maruz kaldığı bir kısım olumsuz tavırların, belirtileri hemen fark edilemeyecek şekilde bireyin ruh ve duygu dünyasında meydana getirdiği hasarlardır” (WHO, 2002, s. 5) olarak tanımlanan duygusal/psikolojik şiddet ise fiziksel olarak gözle

görülür etkiler meydana getirmemekle birlikte şiddetin en yaygın, görünmeyen ve bilinmesi, kontrol edilmesi zor olan türüdür.

Dilsel/sözlü şiddet, dil vasıtasıyla ortaya çıkan, kişinin duygubellik dengesine yapılan sözlü saldırılardır (Güneş, 2015). Dilsel şiddette amaçlanan sözcüklerle muhatapı zor durumda bırakmak, küçük düşürerek ve aşağılayarak kendini haklı ve üstün konuma yükseltmektir (T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, 1995).

Medyatik şiddet; çocukların, gençlerin medya araç-gereçleri üzerinden mesajlar ve görüntüler üzerinden maruz bırakıldıkları şiddet türüdür. Bu şiddet kontrol edilemediğinde bağımlılık ve huzursuzluğu artırırken, maruz kaldıkları içerikler tatmin seviyelerini düşürmektedir. Sosyal öğrenmenin gerçekleştiği toplumumuzda genellikle ilişkiler çift yönlüken medyada tek taraflı iletişim söz konusudur. Bu da beraberinde etkileşimi değil de tek taraflı bir etkilenmeyi getirmektedir (Güneş, 2015).

Ekonomik şiddet, diğer şiddet türlerine oranla daha az bahsi geçen türdür. Ekonomik şiddet, diğer şiddet türlerinin de temelini oluşturabilmektedir. Toplumda kadınların daha fazla maruz kaldıkları bu şiddet, kişinin maddi bağımsızlık kazanmasına engel olmak veya zorla çalıştırmak, aile gelir giderleri hakkında kendisine bilgi vermemek, danışmamak, kısıtlı para vermek vb. durumlar ekonomik şiddet olarak değerlendirilir (Eren, 2017).

C. Çocuk ve Şiddet

Çocukluk dönemi her ne kadar gelişim ile ilgili çalışmalarda dönemlere ayrılıyor olsa da çalışmamızda çocukluk, bebekliğin sona ermesinden ergenliğin başlamasına kadarki süreci kapsamaktadır. Çocukluk dönemi, bireyin hayatında en kırılgan ve önemli evrelerden biridir. Bu dönemde yaşanan deneyimler, bireyin ileriki yaşamını derinden etkileyebilmektedir. Ancak ne yazık ki bu süreçte çocuk, kendisini savunacak fiziksel güce sahip olmadığından daha büyükler ya da akranları tarafından şiddete maruz kalabilmektedirler (Ulu, 2016a; Ulu, 2016b). Şiddet, sadece fiziksel bir müdahaleyi değil, aynı zamanda duygusal ve cinsel tacizi de içerebilen geniş bir yelpazedeki zarar verici davranışları kapsamaktadır.

Fiziksel şiddet, çocuğun bedensel bütünlüğüne zarar verebilecek her türlü eylemi içerir (Bahçecik & Kavaklı, 1993). Bu, deride morarmalar, ezikler, yanıklar gibi açıkça görülebilen fiziksel izlerin yanı sıra iç organlarda da ciddi yaralanmalara neden olabilir. Özellikle iskelet sistemi ve merkezi sinir sistemi olmak üzere vücudun birçok sistemini etkileyebilir (Hyden & Gallagher, 1992). Bu tür şiddetin etkileri sadece fiziksel değil, aynı zamanda psikolojik olarak da derin olabilir. Fiziksel şiddetin yaşandığı bir ortamda büyüyen çocuklar, sürekli olarak stres ve anksiyete altında olabilmektedirler. Bu, çocuğun duygusal ve psikolojik sağlığını olumsuz yönde etkilemekte ve gelecekteki ilişkilerinde ve yaşamında sorunlara neden olabilmektedir. Fiziksel şiddet, çocuğun özsaygısı ve benlik saygısı üzerinde de ciddi zararlar bırakmaktadır. Sürekli olarak fiziksel şiddete maruz kalan bir çocuk, kendisine değer verme konusunda güçlük çeker ve kendi değersizliğine inanır. Fiziksel şiddete maruz kalan çocuklar, öfke, saldırganlık ve diğer davranış sorunlarıyla başa çıkma konusunda zorluklar yaşayabilmektedirler. Bu tür davranışlar, çocuğun sosyal ilişkilerini etkiler ve okulda veya toplumda sorunlar yaşamasına neden olur. Bu izlerin bazıları hemen fark edilebilirken, bazıları ise zamanla ortaya çıkmaktadır ve çocuğun hayatı boyunca etkisini sürdürebilmektedir. Bu nedenle, çocuğa yönelik fiziksel şiddetin ciddi sonuçları olduğu ve bu tür davranışların asla kabul edilemez olduğu konusunda toplumun farkındalığının artırılması önemlidir. Ayrıca, şiddete maruz kalan çocuklara destek ve yardım sağlanması da kritiktir. Bu sayede yaşadıkları travmayı atlatmalarına ve sağlıklı bir şekilde iyileşmelerine yardımcı olunabilecektir.

Duygusal şiddet, çocuğun duygusal ve psikolojik olarak incinmesine neden olan davranışları içerir. Çocuğun kabul edilmemesi, önemsenmemesi, korkutulması veya reddedilmesi gibi davranışlar duygusal şiddetin örnekleridir (Bahçecik & Kavaklı, 1993). Duygusal yönden örselenmiş çocuk, hayatının tüm alanlarında çeşitli belirtilerle (konuşma, uyku, yemek bozuklukları, aşırı kaygı vb.) bunu kendisiyle beraber taşıyacaktır. Duygusal şiddete maruz kalan çocuklar genellikle kendilerine olan güvenlerini kaybederler ve düşük özsaygıya sahip olabilmektedirler. Sürekli eleştirilmek, aşağılanmak veya önemsenmemek, çocuğun kendisini değersiz hissetmesine neden olur. Bununla birlikte bu şiddet, çocukların

duygusal dengesini ve zihinsel sağlığını olumsuz yönde etkiler. Duygusal şiddete maruz kalan çocuklar, ileriki yaşamlarında ilişki sorunları yaşama eğilimindedirler. Bu, güven eksikliği, duygusal bağlantı kurma zorluğu ve sağlıklı sınırlar belirleme konusunda güçlükler içerebilmektedir. Duygusal şiddet, çocuğun davranışlarını etkileyebilir ve olumsuz davranışlar geliştirmesine neden olabilmektedir. Saldırganlık, öfke patlamaları, isyan ve yalan söyleme gibi davranışlar, buna örnek verilebilir. Duygusal şiddete maruz kalan çocuklar genellikle sosyal ilişkilerde zorluk yaşarlar ve kendilerini izole ederler. Bu durum, arkadaş edinme güçlüğü, sosyal durumlardan kaçınma ve izole bir yaşam tarzı benimseme eğilimi içerir. Bunun yanı sıra dikkat eksikliği, motivasyon eksikliği ve öğrenme güçlükleri gibi sorunlar da duygusal şiddetin çocukta bıraktığı izlerdendir. Duygusal şiddetin etkileri, çocuğun yaşına, kişiliğine, yaşadığı şiddetin yoğunluğuna ve süresine bağlı olarak değişir. Ancak genel olarak, duygusal şiddetin uzun vadeli ciddi sonuçları bulunmaktadır. Bu nedenle, duygusal şiddeti önlemek ve bu tür durumlarda çocuğa destek sağlamak oldukça önemlidir.

Cinsel şiddet, yetişkin bir bireyin cinsel doyum sağlamak amacıyla çocukla ilişki kurarak cinsel uyarı ve haz için kullanmasıdır (Bahçecik & Kavaklı, 1993). Bu şiddete maruz kalan çocuklarda yatağı ıslatma, depresyon, öfke, uyku bozuklukları vb. gibi davranışlara sıklıkla rastlanmaktadır (Ludman, 1991). Cinsel şiddete maruz kalan çocuklar sıklıkla psikolojik travma yaşarlar. Bu travma, depresyon, anksiyete, travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) gibi psikolojik sorunlarla ilişkilendirilebilir. Cinsel şiddet, çocuğun duygusal sağlığını ciddi şekilde etkiler. Çocuklar utanç, suçluluk, korku ve utanç gibi duygularla başa çıkmakta zorlanabilirler. Ayrıca, güvensizlik ve kendine güven eksikliği de gözlemlenebilen izlerdendir. Cinsel şiddete maruz kalan çocuklar, ileriki yaşamlarında sağlıklı kişisel ilişkiler kurmakta zorluk yaşayabilirler. Bu, güven eksikliği, bağlanma sorunları ve yakınlık korkusu gibi sorunlarla sonuçlanabilmektedir. Cinsel şiddete maruz kalan çocuklar sıklıkla okulda ve sosyal çevrelerinde sorunlar yaşarlar. Bu durum, okul başarısında düşüş, arkadaşlık ilişkilerinde zorluklar, antisosyal davranışlar ve sosyal izolasyon gibi sorunlarla ilişkilendirilebilir. Cinsel şiddetin ciddi sonuçları olduğu ve çocuğun iyileşme sürecinde desteklenmesi ve yönlendirilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Profesyonel yardım ve

terapi gibi destek hizmetleri, cinsel şiddetin etkileriyle başa çıkmak için önemli araçlar olabilir.

Öte yandan çocuğun mağdur konumunda olduğu şiddet ile birlikte çocuğun fail durumunda olduğu şiddet olayları da bulunmaktadır. Çalışma, çocuğun şiddete maruz kalması veya şiddetin uygulayıcısı olması ile ilgili dinin kullanımı veya dinden destek alınması ile ilgili herhangi bir bilginin veya izin olup olmadığını araştırmayı amaçladığı için çocukluk dönemi gelişimi ve şiddetin farklı mecralardaki uygulamaları üzerinde durulmamaktadır.

D. Çocukta Dinsel İzlerin Oluşum Süreci ve Şiddet ile ilişkisi

Din hem geçmişte hem de günümüzde insan üzerinde etkileri olan ve özellikle de insanın duygu ve düşünceleri üzerinde silinmez bir şekilde yerini almış ve kendini insanoğluna daha hayatın başında duyurmuş olmaktadır (Yavuz, 1986, s. 130). İnsan doğduğunda kendini toplumda var olan çok sayıda kültürel ve dini normun içinde bulmaktadır. İlk çocukluk yıllarında farkında olmadan bu normlar kabul edilir. Ardından başka gelişimsel özellikler meydana geldiğinde dini, kendi bireysel ve ruhsal yaşantısına göre derleyip kabul eder (Özbydar, 1970) veya reddeder.

Dinin toplumun bir parçası olmasından hareketle aile içi ilişkilerde çocuğun din ile ilişkisi, din ile tecrübesi ve dinin kendisi üzerindeki etkisi gibi konuların şiddet ile olan ilişkisi ele alınmalıdır. Çocukta dini duygunun ortaya çıkışı, birçok araştırmacı tarafından ilk çocukluk yıllarına (2-4 yaş) özgü olsa da (Yavuz, 1986, ss. 39-41) çocuğun dolaylı olarak dini olandan etkilenmesi doğumdan itibaren başlamaktadır.

İnsan, anne rahmine düştükten itibaren dünyada yaşamını sürdürebilecek fiziksel ve biyolojik yeterliliğe ulaşmaya kadar sürekli bir gelişim ve büyüme sürecinden geçmektedir. Biyolojik gelişim, nefes alma, görme, duyma ve emme gibi hayati öneme sahip yetilerin ve çeşitli organ gelişimlerinin tamamlanmasıyla başlamaktadır. Dünyaya gelmeye hazır olan bebeğin doğduktan sonra başka birçok konuda da gelişim göstermesi, yaşamın

sürdürülebilmesi için zaruri bir durumdur. Bu gelişimler, sosyal bir varlık olan insanın iletişimi ve etkileşimi için gerekli olan başka aşamaların da gerçekleşmesi ile ilgilidir. Bu gelişimler, organ gelişimi gibi hayati gelişimler olmasa da insanın diğer canlılardan ayrılan yönleriyle düşünen bir varlık olmasına hizmet eden nöron gelişimlerini kapsamaktadır. Bilişsel yapının oluşumu ve gelişimi sağlıklı iletişim ve etkileşimler sayesinde olmaktadır. Bu da olumlu duyguların hissedilmesi ile başlamaktadır. İnsanoğlunun ilk tecrübelerinden olan bebeklik dönemi, bunun temelini atıldığı yıllardır. Bu temeli bebeğin anne veya bakıcısıyla olan bağlılığı ile somutlaştırmak mümkündür. Annenin bebek ile olan bağı, bebeği emzirmesi ve teması, bebeğe sevgi nidaları ve cümleleri kurması, bakımının yeterli ve uygun yapılması ile bebek ve anne arasındaki durum bebeğin zihinsel dünyasında bir yol açmakta ve nöron ismi verilen beyin hücresinin gelişimini sağlamaktadır. Bu nöron, bebekte inanma, güvenme ve bağlanma durumunun oluşumu ile yakından ilişkilidir. İlk olarak anneye karşı duyulan bu duygular, bebeğin ileriki yaşlarında bütün insanlara karşı bu ve buna benzer duygular geliştirmesinin temeli olmaktadır. Ardından inanma, güvenme ve bağlanma, Tanrı inancının oluşumunda da aynı yollarla gerçekleşmektedir (Ulu, 2016c, ss. 139-156). Bebeğin din ve Tanrı'ya dair ilk tecrübeleri, güvenli bağlanma duygusunun üzerine inşa edilen Tanrı inancına hazır ve yeterli bilişsel gelişime sahip olmasının yanı sıra bebeğin ebeveyn ve yakın çevresinin dini yaşantılarından dolayı olarak etkilenmesi ile de gerçekleşmektedir.

Clark'a göre çocukluk döneminde iki temel duygusal gereksinim bulunmaktadır. İlk olarak, çocuğun "himaye altında bulunması" ve ikincisi ise "güven duygusu"nu yaşamasıdır. Çocuk, dünyaya geldiği ilk andan belli bir olgunluğa erişinceye kadar başkalarının yardımına muhtaç konumdadır. Bu duygu, "Allah'ın yardımına sığınma" duygusuna benzer ve dolayısıyla dini gelişimin başlangıcı olarak kabul edilir (Clark, 1981, s. 178). Güven duygusu ise, çocuğun fizyolojik ihtiyaçlarının karşılandığını görmesi ve anne-babasının ona sunduğu şiddetten uzak bir hayatı olduğunu kavramasıyla gelişir. Bu iki temel duygunun çocukta tam olarak yerleşmesiyle, çocuk ile yaratıcı arasında bir güven oluşur. Çünkü, çocuk bu duyguların gelişmesiyle Allah'a sığınacak, O'na güven duyacak ve O'nu sevecektir. Çocuğun ailesinden elde ettiği bu ruhsal tatmin,

onun Allah inancının temelini oluşturacaktır (Güneş, 2015).

Çocuğun dini gelişimi, temelde duygusal gelişimiyle başlar. Din duygusu, insanın kutsal olarak gördüğü varlık karşısında hissettiği duyarlılık ve derin hislerdir (Pazarlı, 1993, s.94). Çocuğun yetiştiği ortamda uygun ve doğal din eğitimi alması, şiddetin doğrudan ya da dolaylı bir şekilde yer alması beklenemez. Çünkü, ideal ve yüce duyguların geliştirilmesinde ve öğretilmesinde, geçici ve basit çözümleri içeren şiddet gibi davranışlara başvurmak, asıl amacı bulandırır ve dini gelişimi engeller (Güneş, 2015, s. 73).

Çocuk, dini gelişimini sadece keşif ya da sorularla şekillendirmez. Günlük yaşamında ailesi, yakın çevresi ve bazen medya gibi çeşitli etkileşim kaynaklarıyla dini düşüncelerini gözlemleyerek ve örnek olarak biçimlendirebilir (Jersild, 1979). Somut konuların yerini soyut konular aldığı anda, çocuk anlamı genellikle anne-baba veya kendilerini yetişkin olarak gördükleri bir figürün kişiliğinde bulur. Günah kavramıyla ilgili düşünceleri, kendisine verilen cezaların etkisi altında şekillenir. Affedici olma yeteneği, büyüklerinin onu affettiği ölçüde gelişir. Eğer çocuk ailesinden Allah ile ilgili olumlu duyguları daha yoğun bir şekilde deneyimliyorsa, Allah'a duyulan sevgi ve saygı artar. Ancak, çocuk ailesinden daha çok cezalandırıcı veya korkutucu duyguları alıyorsa, Allah'ın sevilmemesi bir varlık olduğu fikri gelişebilir. Çocuğun ilk çocukluk döneminden itibaren ailesi tarafından Allah ile ilgili bu duygulara fazla maruz kalması, psikolojik açıdan bir tür şiddet örneği teşkil eder (Güneş, 2015).

Çocuğun dini gelişimini etkileyen önemli bir faktör de anne ve babanın çocuğa yönelik tutumudur. Ebeveynlerin şiddet içeren tutumları, çocuğun dine olan ilgisizliğe yol açabilir, radikal dini tutumlar geliştirmesine ya da şiddeti normalleştirmesine neden olabilir. Eğer çocuğa şiddet uygulanıyorsa, bu durum çocuğun, şiddete maruz kaldığı kişinin dinine karşı mesafeli ya da reddedici bir tutum sergilemesine neden olabilir (Güneş, 2015). Disiplin kavramını incelendiğinde, bu genellikle şiddeti çağrıştıran unsurlarla ilişkilendirilmektedir. İçten disiplin, bireyin davranışlarının sorumluluğunu alabilmesi ve bağımlılıktan kurtulabilmesi anlamına gelirken, dıştan disiplin ise bireyin sorumluluk alamadığı, sürekli kontrol edilmesi gereken ve istenilen davranışları zorla veya şiddetle yaptırmanın anlamını taşır (Güneş, 2015).

İçten denetimli bireyler, ibadetlerin Allah'ın emri olduğunu bildikleri için sorumluluklarında sıkıntı yaşamazlar. Ancak dıştan denetimli insanlar, ibadetleri Allah'ın emri olduğu için değil, aile baskısından kurtulmak için zorla ve baskıyla gerçekleştirirler. Bu baskı altında yapılan ibadetler, kişinin zihninde olumsuz algılar oluşturabilir. Baskı sona erdiğinde, bu kişiler ibadetleri bırakabilir ve olumsuz algıları devam edebilir. Bu olumsuz algılar, dinin bütününe veya diniyle ilişkili olan herkese yönlendirilebilir. Dolayısıyla, disiplini uygulayan kişilerin disiplininin pozitif ve yapıcı olması önemlidir (İmamoğlu, 2015, s. 104). Din psikolojisine göre, dinin çocuklar arasında şiddet suçlarına sürüklenmeyi önleyici ve ıslah edici bir yapıya sahip olduğu savunulmaktadır. Ayrıca, dini inanç zayıflığının suçlulukla ilişkili olduğu iddia edilmektedir (İmamoğlu, 2015).

Çocuğun dinsel gelişimi ile şiddet arasındaki ilişki oldukça karmaşık ve çok yönlüdür. İlk olarak, çocukların dini veya inançsal değerleri öğrenme ve benimseme süreci genellikle aile, toplum ve çevresel faktörlerle şekillenir. Bu süreçte çocuklar, ailelerinin ve toplumlarının dini inançları, ritüelleri ve değerleri hakkında bilgi edinirler ve bu değerlerin bir parçası olarak büyürler. Bu noktada, çocuğun din gelişimi ve şiddet arasındaki ilişkiyi anlamak için bazı hususlar göz önünde bulundurulmalıdır. Bu hususların ilki din ile barışçıl değerler gelmektedir. Din, birçok kültür ve toplumda barışçıl ilişkileri, empatiyi ve merhameti teşvik eden değerler ve öğretiler içerir. İnançlar, çocuklara hoşgörü, sevgi ve saygı gibi pozitif değerleri benimsemelerinde rehberlik edebileceğinden bu husustaki hassasiyet çocuğun olaylara bakış açısına karşı algısını değiştirecektir. Diğer bir husus din ve aile dinamikleridir. Ailedeki dini pratikler ve inançlar, çocuğun dini gelişimini derinden etkiler. Ancak bazı durumlarda, aile içindeki dini baskı veya aşırılık, çocukta duygusal veya psikolojik şiddet biçimlerine sebep olabilmektedir. Başka bir husus, din ve toplumsal normlardır. Bazı toplumlarda, dini inançlar toplumsal normları ve değerleri şekillendirmektedir. Ancak, bu normlar arasında bazıları, aşırılıkçı yorumlar veya dini dogmaların yanlış anlaşılması gibi faktörler nedeniyle şiddeti teşvik edebilir veya meşrulaştırabilir. Başka bir husus dini liderler ve kurumlardır. Din adamları ve dini liderler, toplum üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve bazen şiddetin önlenmesi veya teşvik

edilmesinde kritik bir rol oynayabilmektedirler. Doğru şekilde yönlendirildiklerinde, dini liderler barışçıl çözümleri teşvik edebilir ve toplumda şiddeti azaltabilirler. Son bir husus da din ve kişisel inançlardır. Çocukların dini inançları ve manevi gelişimleri, bireysel olarak farklılık gösterebilir. Bazı çocuklar, dini inançlarını ve değerlerini şiddeti önleme ve barışçıl çözümler bulma aracı olarak kullanabilirken, diğerleri bunu tersine çevirebilir ve dini gerekçelerle şiddeti meşrulaştırabilmektedirler.

Sonuç

İnsanların şiddeti öğrenmesi ve şiddetin temelinde bulunan izler genellikle çocukluk dönemindeki deneyimlerle şekillenir. Bu dönemde ebeveynler, çocukların kişilik gelişimini büyük ölçüde etkiler ve geleceklerini doğrudan etkilerler. Çocuklar, ebeveynlerinin olaylara nasıl yaklaştığını, sorunları nasıl çözdüğünü ve birbirleriyle nasıl iletişim kurduklarını taklit ederek büyürler.

Özellikle şu faktörler çocukların şiddeti öğrenmesinde etkili olabilir:

Dini eğitim verilirken şiddet kullanılması veya Kur'an-ı Kerim öğretiminde şiddet içeren yöntemlerin kullanılması, çocukların şiddeti normal veya kabul edilebilir bir davranış olarak algılamasına yol açabilir. Çocuklara ibadetleri yerine getirme konusunda açıklama yapılmadan veya beyan olmadan şiddet uygulanması, çocuklarda dini aktivitelere karşı negatif duyguların oluşmasına neden olabilir. Camiye gidildiğinde çocukların rencide edilmesi veya camiden çıkarılması gibi davranışlar, çocuklarda dini mekanlara ve etkinliklere karşı negatif bir bakış açısı oluşturabilir. İstenilen davranış sergilenmediği durumlarda ceza uygulanması veya ödül verilmemesi, çocuklarda stres, öfke ve özsaygı eksikliği gibi olumsuz duyguların gelişmesine neden olabilir. Çocukluk döneminde yaşanan şiddet, ileride psikopatolojik durumların arka planında bulunabilir ve çocuğun ilerideki yaşamını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu faktörlerin yanı sıra, çocukların anne-baba modelini taklit ederek davranışları da önemli bir etkidir. Ebeveynlerin şiddet içeren davranışları, çocuklarda şiddetin kabul edilebilir bir davranış olduğu izlenimini oluşturabilir ve bu da çocukların ileride şiddet içeren davranışlar sergilemelerine yol açabilir.

Çocukluk döneminde şiddetin varlığı ve etkileri ciddi bir endişe kaynağıdır. Toplum olarak, çocuklara karşı her türlü şiddeti önlemek ve onları korumak için çaba gösterilmelidir. Bu, ebeveynlerin, eğitimcilerin, sağlık uzmanlarının ve toplum liderlerinin işbirliğiyle gerçekleştirilmelidir. Ayrıca, çocuklara şiddeti tanımlama ve bu tür durumlarda yardım isteme konusunda eğitim verilmesi de son derece önemlidir. Ancak bu şekilde gelecek nesillerin daha güvenli ve sağlıklı bir ortamda büyümesi sağlanabilir.

Çocuğun dinsel gelişimi ve şiddet arasındaki ilişki karmaşık bir konudur ve birçok farklı faktörü içerir. Din, doğru şekilde anlaşıldığında ve uygulandığında, barışçıl çözümleri teşvik edebilir ve şiddeti azaltabilir. Ancak, aynı zamanda dini aşırılık ve yanlış yorumlar da şiddeti teşvik edebilir. Bu nedenle, dini inançların çocukların şiddeti anlama ve yönetme becerilerini etkileyebileceğini ve dolayısıyla şiddeti azaltma çabalarında dikkate alınması gerektiğini anlamak önemlidir.

Bu çalışmanın sonucunda ebeveynlere ve topluma şiddeti engellemek için şu öneriler sunulabilir.

Ebeveynlere, çocukların duygusal ve zihinsel gelişimini desteklemek için eğitim ve farkındalık programları sunulmalıdır. Bu programlar, çocukların duygusal ihtiyaçlarını tanımalarına, empati kurmalarına ve şiddetin zararlarını anlamalarına yardımcı olabilir. Ebeveynler, çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurmayı öğrenmelidir. Empati, anlayış ve sabır gibi olumlu iletişim becerileri, çocukların duygusal ihtiyaçlarını karşılamalarına ve şiddet yerine sağlıklı çözüm yollarını tercih etmelerine yardımcı olabilir. Ebeveynler, çocuklarına model olmalı ve şiddet içermeyen davranışlar sergilemelidir. Çocuklar, ailelerinin davranışlarını taklit ederler, bu nedenle ebeveynlerin şiddet içermeyen iletişim ve davranışları, çocukların benzer şekilde davranmasını teşvik edebilir. Toplumda, çocuklara ve ailelere yönelik şiddeti önleme programları oluşturulmalıdır. Bu programlar, aile içi şiddetin erken belirtilerini tanımayı, şiddetin nedenlerini anlamayı ve sağlıklı ilişki ve iletişim becerilerini geliştirmeyi hedefleyebilir. Toplumda, çocuklara ve ailelere destek sağlayacak güçlü toplumsal destek ağları oluşturulmalıdır. Bu destek ağları, ailelere danışmanlık, rehberlik, psikolojik destek ve sosyal hizmetler sunarak şiddeti

önleme konusunda destek olabilirler. Toplum genelinde, şiddetin zararlarına ve şiddeti önleme stratejilerine ilişkin eğitim ve bilinçlendirme kampanyaları düzenlenmelidir. Bu kampanyalar, toplumun geniş kesimlerine ulaşarak şiddetin kabul edilemez olduğu ve alternatif çözüm yollarının olduğu mesajını iletebilir. Bu öneriler, ebeveynlerin ve toplumun çocuklarda şiddetin oluşumunu engelleme konusundaki çabalarını desteklemekte ve çocukların sağlıklı bir ortamda büyümelerine katkı sağlamaktadır.



KAYNAKÇA

- Bahçecik, N., & Kavaklı, A. (1993). Çocuk istismarı ve ihmali. *Hemşirelik Bülteni*, 7, 23-32.
- Clark, W. H. (1981). *Çocukluk dönemi dini* (N. Armaner, Çev.; 24.Baskı). AÜİFD.
- Eren, E. (2017). *Dini tutum-çocuklara yönelik şiddet nedenleri ilişkisi (ısparta örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Finkelhor, D., & Korbin, J. (1988). Child abuse as an international issue. *Child Abuse & Neglect*, 12(1), 3-23. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(88\)90003-8](https://doi.org/10.1016/0145-2134(88)90003-8)
- Güneş, A. (2015). *Lise öğrencilerin şiddet ve değer eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (rize ili örneği)* [Doktora Tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Hyden, P. W., & Gallagher, T. A. (1992). Child abuse intervention in the emergency room. *Pediatric Clinics of North America*, 39(5), 1053-1081.
- İmamoğlu, A. (2015). *Psikolojik ve ahlaki açıdan çocuk suçluluğu*. Değerler Eğitim Merkezi.
- Jersild, A. (1979). *Çocuk psikolojisi* (G. Günçe, Çev.). AÜEFY.
- Kartal, B. (2021). *Dinsel şiddet ve yıkıcılığın psikolojisi*. Lisans Yayıncılık.

- Ludman, H. (1991). *Bir-yedi yaş arası çocuk sağlığı için temel bilgiler*. Cem Ofset Matbaacılık Sanayi A.Ş.
- Mustafa, İ. (1984). *El-mu'cem-ul vasit*. Çağrı Yayınları.
- Özbaydar, B. (1970). *Din ve tanrı inancının gelişmesi üzerine bir araştırma*. Baha Matbaası.
- Parlatır, İ. (1998). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu (1995). *Aile içi şiddetin sebep ve sonuçları*. Bizim Büro Basımevi.
- Ulu, M. (2016a). Kişilik ve şiddet ilişkisi üzerine psikolojik bir araştırma. *Bilimname*, 32, 57-82.
- Ulu, M. (2016b). Lise öğrencilerinde saldırganlık ve din ilişkisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 41, 75-96.
- Ulu, M. (2016c). İnanç gelişim teorisi: İnanç aşamaları. *Bilimname*, 30, 139-156.
- Ünsal, A. (1996). Genişletilmiş bir şiddet tipolojisi. *Cogito*, 6, 29-36.
- Wehmeier, S. (Ed.). (1993). *Oxford worldpower dictionary*. Oxford University Press.
- WHO (2002). *World report on violence*. Geneva.
- Yavuz, K. (1986). Dini inancın gelişmesinde Nativizm ve Tecrübecilik problemi. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7, 129-142.

