

ded

Cilt / Volume XV
Haziran / June 2017

Değerler Eğitimi Dergisi

Journal of Values Education

Altı aylık süreli akademik, hakemli bir dergidir.

20 TL KDV Dahildir

ISSN 1303-880x



33

Sayı / Number

İletişim Adresi / Address For Correspondance

Değerler Eğitimi Dergisi
Süleymaniye Caddesi, Elmaruf Sokak, No: 3/A
Fatih/İstanbul
Tel / Faks: (+90 212) 512 19 88 - (+90 212) 512 19 91
ded.dergi@gmail.com
www.ded.dem.org.tr

Tasarım

Nuray Yüksel

İngilizce Metin Düzeltme / Proof Reading

Chirin Achkar

Baskı ve Cilt

ÇINAR MAT. ve YAY. SAN. TİC. LTD. ŞTİ.
100. Yıl Mahallesi Matbaacılar Caddesi
Ata Han No:34 / 5 Bağcılar - İSTANBUL
Tel: 0212 628 96 00 - Faks: 0212 430 83 35
Sertifika No: 12683

DEĞERLER EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Values Education - TURKEY

Cilt - Volume 15 / Sayı - Number 33 / Haziran 2017 / ISSN 1303-880X

(Hakemli, altı aylık süreli akademik dergi)

ENSAR NEŞRİYAT TİCARET A.Ş. ADINA İMTİYAZ SAHİBİ / PUBLISHER

İsmail Cenk Dilberoğlu

EDİTÖR / EDITOR IN CHIEF

Recep Kaymakcan (Prof. Dr.)

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

- Z. Şeyma Altun (Yard. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi)
Mahmut Zengin (Yard. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)
İbrahim Aşlamacı (Yard. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi)
Hasan Meydan (Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi)
Mustafa Baloğlu (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)
Mehmet Engin Deniz (Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi)
Ahmet Onay (Prof. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)

DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

- Oktay Akbaş (Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi) Terry Lovat (Prof. Dr., Newcastle Üniversitesi, Avustralya)
Süleyman Akyürek (Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi) Mustafa Macit (Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi)
Nurullah Altaş (Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi) Stephen McKinney (Prof. Dr., Glasgow Üniversitesi, İngiltere)
Mustafa Arslan (Prof. Dr., İnönü Üniversitesi) Ali Ulvi Mehmedoğlu (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)
Hasan Bacanlı (Prof. Dr., Üsküdar Üniversitesi) Darcia Narvaez (Prof. Dr., Notre Dame Üniversitesi, ABD)
Suat Cebeci (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi) Ömer Faruk Ocağoğlu (Yard. Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi)
Mehmet Ali Doğan (Yard. Doç. Dr., İstanbul Teknik Üniversitesi) Şuayip Özdemir (Prof. Dr., Amasya Üniversitesi)
Alpaslan Durmuş (Talis Terbiye Kurulu) Ertan Özensel (Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi)
Halil Eksi (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi) Soon-Yong Pak (Doç. Dr., Yonsei Üniversitesi, Güney Kore)
Halit Ev (Prof. Dr., Celal Bayar Üniversitesi) Hakan Poyraz (Prof. Dr., Mimar Sinan Üniversitesi)
Cem Gençoğlu (Dr., Milli Eğitim Bakanlığı) Raihani (Prof. Dr., Sultan Syarif Kasim Üniversitesi, Endonezya)
Turgay Gündüz (Yard. Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi) Mesut Sagnak (Doç. Dr., Niğde Üniversitesi Üniversitesi)
Bekir Gür (Doç. Dr., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi) Necdet Subaşı (Dr., T.C. Başbakanlık)
J. Mark Halstead (Prof. Dr., Huddersfield Üniversitesi, İngiltere) Nuri Tınaz (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)
Rosnai Hashim (Prof. Dr., Uluslararası İslam Üniversitesi, Malezya) Bülent Uçar (Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi)
Hayati Hökelekli (Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi) Kadir Ulusoy (Doç. Dr., Mersin Üniversitesi)
Mesut İdriz (Prof. Dr., Uluslararası Sarayova Üniversitesi, Bosna) Mevlüt Uyanık (Prof. Dr., Hitit Üniversitesi)
Abdülvahit İmamoğlu (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi) Asım Yapıcı (Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi)
Robert Jackson (Prof. Dr., Warwick Üniversitesi, İngiltere) Zeki Salih Zengin (Prof. Dr., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Mustafa Köylü (Prof. Dr., Ondokuzmayıs Üniversitesi) Hans-Georg Ziebert (Prof. Dr., Wuezbir Üniversitesi, Almanya)

Bu yıl içerisinde DED'de hakem olarak görev yapanların listesi aynı yılın ikinci sayısında verilir.

Değerler Eğitimi Dergisi, **EBSCOhost Education Research Complete, Education Source ve TÜBİTAK-ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı** tarafından indekslenmektedir.

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- 7-38 Anne Baba Tutumlarının Bireylerin Din Algısına Etkisi
Influence of Parental Attitudes on the Individual's Religion Perception
Sümeyra BİLECİK
- 39-60 Huzur Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi
Development of Tranquility Scale and Examination of Its Psychometric Properties
İbrahim DEMİRCİ
Halil EKŞİ
- 61-86 Feridun Oral'ın Resimli Hikaye Kitaplarındaki Değerlerin İncelenmesi
Review of Values in Feridun Oral's Illustrated Story Books
Aytaç DİLEK
- 87-138 Dindarlığın Oluşumuna Din Eğitiminin Psiko-Pedagojik Katkıları: 'Değer-Yoksun Dindarlık' Tipolojisi Bağlamında Teorik Bir Yaklaşım
Psycho-Pedagogical Contributions of the Religious Education to the Formation of Religiosity: A Theoretical Approach in the Context of 'Value-Deprived Religiosity' Typology
Mustafa KOÇ
- 139-176 Batı'da Sosyal Çevre ve Din, Danimarka'da Müslüman Türk Toplumu
Social Context and Religion in the West, With Reference to Turkish-Muslim Population in Denmark
Ahmet ONAY
- 177-222 Ergenlerin Problem Çözme Becerileri ile Öznel Dindarlık Algıları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
An Investigation of the Relationship Between Adolescent Problem-Solving Skills and Perceptions of Subjective Religiosity According to Various Variables
Turgay ŞİRİN
- 223-227 Yazarlar Hakkında / *Contributors to this Issue*
- 228-230 Yazım Kuralları / *Guidelines of Contributors*

ANNE BABA TUTUMLARININ BİREYLERİN DİN ALGISINA ETKİSİ*

Sümevra BİLECİK**

Özet: Doğumdan itibaren bireyin kişiliğinin önce aile sonra da okul ve sosyal çevrenin etkisiyle şekillendiği dikkate alınır, ailenin önemi ortaya çıkacaktır. Ailelerin çocuklara karşı en temel görevlerinden biri, onların din eğitimidir. Fıtrattan gelen inanma ihtiyacı ve din duygusunun doğru bir eğitimle desteklenmesi bireyin ilerleyen yaşlarında din algısını ve dine karşı tutumunu etkileyecektir. Bu bağlamda, ana-babalık üslubu da denilen anne baba tutumu, çocuğun kişilik gelişiminin yanında dini gelişimi ve yetişkinlik dönemindeki dindarlığı üzerinde de farklı etkiler bırakmaktadır. Bu araştırmada, genel olarak; demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve ilgisiz anne baba tutumu şeklinde gruplandırılan anne baba tutumlarının, (onların din eğitimi anlayışlarının etkilediği varsayılarak) bireyin din algısını ve dindarlık düzeyini ne şekilde etkilediği, farklı aile yapıları içerisinde yetişmiş bireylerle yapılan görüşmeler çerçevesinde incelenmiştir. Ayrıca ideal anne baba tutumunun din eğitimi açısından öneminin fark ettirilmesi ve bu ideal tutuma ulaşmada ebeveynlere rehberlik edecek bilgilerin sunulması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Aile, Din, Anne Baba Tutumu, Din Eğitimi, Din Algısı.

Giriş

Ailenin bireylerin yetişmesinde pek çok görev ve sorumlulukları vardır. Çocuğun psikososyal açıdan topluma uyumunun sağlanması, onun fizyolojik ve

* Bu çalışma, 14-16.11.2014 tarihleri arasında gerçekleştirilen 21. Yüzyılda Aile Sempozyumu'nda yapılan sözlü sunumdan genişletilerek oluşturulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü.

E-mail: sumeyrablecik@aksaray.edu.tr

duygusal ihtiyaçlarının karşılanarak hem ruhen hem de bedenen sağlıklı bir birey olarak topluma kazandırılmasında ilk görev çocuğun ilk eğitim yuvası konumunda olan aileye düşmektedir. Ailedeki ortam çocuğun psikososyal, zihinsel ve duyuşsal gelişiminin yanında dine karşı tutumunu ve din algısını da etkilemektedir.

Çocukta doğal bir dini kabiliyet ve eğilimin varlığını ortaya koyan araştırmalar (Bovet 1958, Vergote 1978, Yavuz 2012) göz önünde bulundurulduğunda çocuk dini bakımdan tamamen boş da değildir. İçten gelen bu tabii eğilim, zaman içerisinde taklit, telkin ve öğrenmelerle gelişerek din algısını oluşturur ve bu algı dini tutum ve davranışlar olarak dışa vurulur.

Çocuğun dini gelişiminde iki faktör çeşitli şekillerde etkili olur: İç faktörler; ferdi kabiliyet, merak ve duygusal arayış ve zihni arayış olarak ifade edilmiştir. Dış faktörler ise aile, okul ve oyun arkadaşlarının etkisi, aile ve aile dışında oluşan dini atmosfer içinde çocuğun gözlemleri, din görevlileri ya da öğretmenin etkisidir (Ay, 2007). Görüldüğü üzere çocuğun dini gelişimini etkileyen dış faktörlerin başında aile gelmektedir. Yukarıda bahsedildiği gibi çocukta bulunan ve iç faktörler olarak sıralanan dini eğilimin doğru bir eğitim ve yönlendirmeye desteklenerek din duygusunun ortaya çıkarılması konusunda ilk ve en büyük görev aileye düşmektedir. Bu bakımdan öncelikle bireyin din duygusunun gelişimi ve bu gelişimsel aşamalarda ailenin rolü incelenecektir.

Bireyin Dini Gelişim Aşamaları ve Dini Gelişimde Ailenin Rolü

Dini tavrın oluşumu ve gelişiminde ailenin etkisi, yalnızca eğitim öğretim bağlamıyla sınırlandırılmaz. Aile ile din arasındaki yakınlık birçok yazar tarafından vurgulanmıştır. Bu yakınlık, Murphy'nin, aile yapısının bizzat kendisinin dini olduğuna dair görüşleriyle ifade edilmiştir. Din ve aile müesseseleri arasında duygu, yapı ve bağ bakımından mevcut uyum, dini tavırların oluşmasında aile etkisinin baskın olmasına sebep olmaktadır (Vergote, 1978).

Doğumdan itibaren başlayan dini gelişimin seyri ailenin etkisiyle değişebilmektedir. Çocukta gizil halde bulunan inanma duygu ve ihtiyacının güdülenmesi ve gün yüzüne çıkarılması ailenin vereceği doğru bir eğitim ve sergileyeceği doğru tavırla ilgilidir.

Çocuktaki dini hazırlık ve eğiliminin açığa çıkmasında başlangıç noktası olarak himaye altında bulunma ihtiyacının gelişmesi kabul edilir. İnsanın en temel güdülerinden biri olan himaye altında bulunma çocuğun doğduğu andan

İtibaren ortaya çıkar ve ömür boyu farklı şekillerde devam eder. Bebeklik ve ilk çocukluk çağında korktuğu ya da huzursuz olduğu zaman anne babaya sığınarak himaye altında bulunma ihtiyacını gidermeye çalışan birey, yaşı ilerledikçe ve anne babanın bazı durumlarda yetersiz olduğunu gördükçe sığınabileceği ve bağlanabileceği daha yüce bir varlık olan Allah'a yönelir. Bebeklik ve ilk çocuklukta ihtiyaç duyduğu zamanlarda bebeği kucacağına alarak ya da onunla temas kurarak bu ihtiyacın karşılanması çocukta güven duygusu yaratır. Bu dönemde kendisini korunma ve güvenlik altında hisseden sevgi, şefkat ve ilgi gören çocuklar ruhi tatmine ulaşır ve kimlik duygusunun temeli oluşur. Başlangıçta anne babanın varlığıyla sağlanan güven, Allah ile ilgili bilgi ve inanç arttıkça Allah'a da yöneltilen bir duygu haline gelerek süreklilik ve güç kazanır. Böylelikle bebeklik ve ilk çocukluk döneminde anne ve babasının himayesini hisseden, onların sağladığı güven ortamında yetişen bireyin, ilerleyen dönemlerde aynı duygularla Allah'a yönelmesi kolaylaşır (Hökelekli, 2003). Bu yüzden ailelerin bu çağdaki çocuklara güven, sevgi ve şefkat duygularını onlara hissettirecek şekilde davranmaları önerilebilir.

Çocukluktaki dini gelişimin temel özelliklerinden bir diğeri kolay inanırlıktır. Kendisine anlatılanlara ve duyduklarına itiraz etmeden ve şüphe duymadan inanan çocuk, din ile ilgili olarak da kendisine ne verilirse olduğu gibi kabul etmeye hazırdır. Üstelik bu kabulleniş içten gelen ve bağlılıkla benimsenen bir inanç şeklindedir. Başlangıçta duygu ağırlıklı ve pasif olan bu inanış ve bağlanma daha sonraki çağlarda zihin ağırlıklı olarak öğreneceklerinin temelini oluşturacak ve yerini aktif ve şuurlu bir inanışa bırakacaktır (Dam, 2011). Bu dönemde aileye düşen görev, çocuğun duyuşsal ve bilişsel kabiliyetlerinin farkında olarak seviyesine uygun dini kazanımları edindirmektir.

Çocukta dini gelişimin belirgin özelliklerinden bir diğeri taklittir. İlk çocukluk evresindeki çocuk yetişkinlerin davranışlarını anlamlandıramasa da onları taklit eder. Dini yaşayışın öğrenilmesinde de taklit önemli bir etkidir. Din ile ilgili kendisine anlatılanları sorgulamadan benimsediği gibi büyüklerin yerine getirdiği namaz, dua gibi ibadetleri de taklit eder. Çocuğun taklit özelliği din dilinin oluşturulması açısından da aile için değerlendirilmesi gereken bir özelliktir. Besmele, şükür gibi kavramları aile bireylerinden duyarak taklit yoluyla öğrenen çocuk ilerleyen dönemlerde bunların anlamını da kavrayarak anlamlı ve kalıcı bir öğrenmeyi sağlayacaktır. Çocuğun taklit yoluyla gösterdiği davranışlar ve söylediği sözler yetişkinin çocuğu kendi dini dünyasına yalnızca şekilsel ve bilinçsiz bir şekilde çekiyor gibi görünse de onun bu taklidinin altında Allah'ı anmak ve kabul ediş vardır (Yavuz, 2012). Bu dönemde anne babaya düşen görev ona iyi bir rol model olmaktır.

Çocukluk döneminin bir diğer temel özelliği soru sormaya düşkünlüktür. Çevresini algılamaya başlayan çocuk, hayatı keşfetme gayreti içerisinde karşılaştığı, duyduğu her şeyi soru malzemesi yapabilir. Allah, peygamber, melekler gibi çocuk için oldukça soyut olan kavramlar da bu soruların odak noktasındadır. Çocuğun soruları kadar onlara verilecek cevaplar da önemlidir. Sorularına cevap verirken anne babanın dikkat etmesi gereken bazı hususlar vardır. Bunlardan biri çocuk neyi sormuşsa ona cevap vermektir. Çocuğun sorduğu sorunun altında yatan neden öğrenmeye çalışılmalı ve onun sorduğundan fazlası anlatılmamalıdır. Cevap, çocuğun tecrübe ve yaşına uygun ve sade olmalıdır. Çocuğa verilecek cevapta samimi olunmalıdır. Eğer çocuğun sorduğu sorunun cevabı bilinmiyorsa bu, çocuğa açıkça söylenmelidir. Çocuğun, anne babasının soruya yanlış cevaplar verdiğini görmesi sorduğu sorunun cevabını bilmiyor olmasından daha ağır gelecektir. Çocuğun merak ettiği şey ibadet mekânları, dualar gibi somut konulardaysa bunu doğrudan tecrübe etmesine imkân sunulmalıdır (Selçuk, 2005).

Son çocukluk adı verilen 7-12 yaş dönemini kapsayan gelişim evresinde dini tutum ve davranışların benimsenmesinde anne babanın yanında okul ve arkadaş çevresi de etkili olmaya başlar. Genişleyen çevresi ve daha soyut düşünmenin başladığı zihinsel gelişimi sayesinde çocuk, anne babasının her şeye gücünün yetmediğini anlamaya başlar. Bu durum onun anne babaya olan bağlılığının Allah'a yönelmesine yol açar. Aile, çocuk için bu dönemde hala en önemli faktördür. Bu dönemde çocukta ibadetlere katılma isteği uyanmıştır. Anne babaya bu evrede düşen görev çocukların da ibadetlere katılmasını teşvik etmek, onlara model olmaya devam etmektir. Bu dönemde ailede din konusunda fazla bir şey bulamayan çocuğun dini duygularının gelişmesi gecikebilir hatta gittikçe körelebilir (Peker, 2008).

Ergenlik, bireyin zihinsel, bedensel ve duyuşsal olarak pek çok değişikliği bir arada yaşadığı bir dönemdir. Somut düşünceden soyut düşünceye geçiş, kimlik arayışı ve benlik oluşumu, bağımsızlık duygusunun gelişmesi, değer ve anlam dünyasının genişlemesi gibi pek çok alanda önemli değişiklikler gösteren bireyin bu sarsıntılı dönemi rahat bir şekilde atlatabilmesinde aile içindeki uyumlu ve etkili iletişim önemli rol oynamaktadır. Psikososyal açıdan yaşanan değişikliklerin yanında bireyde dini şuurun uyanması ve buna bağlı olarak dini şüphe ve çatışmaların da yaşandığı görülebilir. Bu şüphe ve çatışmaların dini inkâr amacıyla değil ergenlik döneminde kazanılan eleştirel düşünme becerisinin gelişimiyle açıklanmaktadır. Yine bilişsel gelişim sonucu artan düşünce faaliyetle-

ri gençlerde bağımsızlık duygusunun yoğun bir şekilde yaşanmasına sebep olur. Ailesinden bağımsız olarak özgür bir birey olduğunu ifade etmeye çalışan genç, aileden çok akran gruplarından etkilenir. Geleneksel bağların, tutum ve inançların sorgulanmaya başlamasıyla zaman zaman ailenin değerleriyle çatışmaya başlayan gencin bu sorunları aşarak gerek dini gerekse sosyal açıdan olumlu tutum geliştirmesinde yine ailenin rolü büyüktür. Çocuğuna dini gelişimine uygun olarak eğitim vermek suretiyle sağlam bir dini inancın temellerini atmış olan aileler, ergenlerin bu dönemin sonuna doğru çocukluktan beri kendisine huzur veren dini inançlara yeniden sarılacağını bilmeli ve genci inançsızlıkla, değerlerini kaybetmekle suçlamamalıdır (Karaca, 2011). Gençler tarafından sorulan sorulara olumsuz ve tepkisel cevaplar vermek yerine iletişim ilkelerine uygun olarak ve gençle empati kurarak cevap verilmelidir. Gencin sağlıklı bir özgürleşme süreci yaşayarak kimlik oluşturmaya yardımcı olmak adına dinin insana verdiği değer ve dinin olumlu kişilik gelişimine katkı sağlayan tarafları gencin dikkatine sunulmalıdır.

Ergenlik döneminden sonra bilişsel, duyuşsal ve sosyal olarak durgunluğa ve kararlılığa eren bireyin dini gelişimi, yetişkinlik ve yaşlılık döneminde de devam eder. İlk yetişkinlikte (22-40 yaş) baş edilmesi gereken aile kurma, meslek edinme gibi problemler orta yetişkinlik ve yetişkinliğin son evrelerinde (41-60 yaş) yerini anne baba kayıplarıyla yüzleşme, çocukların evden ayrılması, iş hayatındaki yükseliş ve emekliliğe hazırlanma gibi psikososyal durumlarla mücadeleye bırakır. Bunlarla mücadelede etmede din insana manevi bir kuvvet verir. İnsan hayatının gerek fizyolojik gerekse psikolojik bakımdan pek çok değişikliğe uğradığı dönemlerden biri de yaşlılık dönemidir ve insan hayatının her döneminde olduğu gibi bu dönemde de baş etmesi gereken gelişim krizleri mevcuttur. Bedeni rahatsızlıkların artması, çevresindeki insanların kaybı, çocukların evlilik, öğrenim gibi sebeplerle evden ayrılmasıyla oluşan yalnızlık hissi, çalışma hayatından ayrılmış olmanın getirdiği toplumsal rol ve statü kaybı gibi problemlerin yanında dini açıdan ölüm korkusu ve hayatı en iyi şekilde değerlendirememiş olma duygusundan kaynaklanan pişmanlıklar gibi psikolojik sorunlar da görülür (Hökeleki, 2003). Şüphesiz ki din, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerinde de mevcut problemlerle baş etmede bireye yardımcı olabilecek önemli unsurlardandır. Bu aşamalarda ailenin eğitimsel etkisinin çocukluk ve gençlik dönemlerindeki kadar aktif biçimde görülmediğini söylemek mümkündür. Ancak yetişkinlik ve yaşlılıktaki inanç ve dini tutumun temellerinin çocukluk ve gençlikte oluşturulduğu düşünülürse bu dönemdeki dini davranışlarda da ailenin öneminden bahsedilebilir.

Anne Baba Tutumları

Tutum, bireylerin belli bir insana, gruba, nesneye veya olaya yönelik olumlu ya da olumsuz bir biçimde düşünmesine, hissetmesine ya da davranmasına yol açan kalıcı yargısal bir eğilim olarak tanımlanabilir (Sezer, 2010). Anne babaların çocuğa karşı tutumları genel olarak; demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve ilgisiz anne baba tutumu olarak sıralanabilir.

Demokratik Tutum

Çocuklarına karşı koşulsuz sevgi ve aynı zamanda saygı gösteren aile tutumudur. Çocuğa aile içerisinde üstesinden gelebileceği sorumluluklar verilirken tutarlı ve güven verici bir tavır sergilenir. Ailenin kararlarında çocuk da söz sahibidir. Ailedeki tüm bireyler için geçerli belirli kuralları vardır. Çocuk bu kurallara uygun davranmadığında çeşitli yaptırımlar uygulanır. Ancak bu kuralları katı değildir veya kurallara uyulmadığı takdirde çocuğu yıpratıcı cezalarla sonuçlanacak şekilde değildir. Anne baba uygun durumlarda esnek de davranabilir. Çocuk her durumda sevildiğinin ve ailesi tarafından desteklendiğinin farkındadır. Bu anne baba tutumuyla yetişmiş çocuklar, kendine ve çevresine saygılı, düşüncelerini serbestçe söyleyebilen, hoşgörülü, açık fikirli, kurallara ve otoriteye körü körüne bağlı olmayıp yeri geldiğinde eleştirel bir tutum da takınabilen ve sosyal bireyler olmaktadır (Goodall, 2013).

Otoriter Tutum

Baskıcı tutum olarak da adlandırılan bu anne baba tutumunda çocuğun ilgi, ihtiyaç ve beklentileri göz önünde bulundurulmaz. Çocuktan, anne baba tarafından konulan katı kurallara, bu kuralların neden konulduğunu sorgulamadan tam bir bağlılıkla uyması beklenir. Ailede otoritenin korunmasına çok önem verilir. Çocuk, otoriteye itaat etmediği zaman cezalandırılır. Anne baba ile çocuğun iletişimine önem verilmez ve çocuğun özerk bir kişilik geliştirmesine, duygu ve düşüncelerini ifade etmesine imkan tanınmaz. Bu tutumla yetişmiş bireyler sürekli sözlerine ve tavırlarına sınır koymak zorunda hissederler ve girişimcilikten uzaktırlar. Bunun dışında bu anne baba tutumu yetişkinin karakter özelliklerine iki şekilde yansiyabilir. Birey ya sinmiş, aşırı derecede duygusal ve itaatkâr bir karaktere sahip olur ya da isyankâr, uyumsuz ve kural tanımaz tavırlarıyla dikkat çeker (Cohen, 1990).

Aşırı Koruyucu Tutum

Bu tutum, çocuğun yapabileceği şeylerin bile anne baba tarafından (baskı veya otorite kurmak amaçlı değil, çocuk için endişelendiklerinden dolayı) kısıtlandığı tutumdur. Çocukların yapabileceği pek çok şey anne baba tarafından yapılır. Gelişimsel özelliklerinin imkân verdiği şeyleri yaparak-yaşayarak öğrenmesi gereken çocuğun deneyim kazanmasına fırsat sunulmaz. Her konuda gereğinden fazla müdahale edildiğinden çocukların kendilerine yeter hale gelmesi engellenir. Bu tutum içerisinde yetişen çocuk kendisine yeterince güven duyamaz ve anne babasına bağımlı bir kişilik geliştirir. İlerleyen yaşlarda bu bağımlılığı farklı insanlara yönlendirir ve kararlarını kendi başına vermekte güçlük çeker. Kaygılı, güvensiz ve kararsız bir karaktere sahip olabilir (Sezer, 2010).

İlgisiz Tutum

Bu tutum, çocuğa karşı ilgisiz, sevgi ve merhameti yetersiz, çocuğun ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığı ana-baba tutumudur. Bu tip ailelerde çocukları yönlendirme ve kontrol etme, aile içi kurallar ve denetim yoktur. Çocukların davranışları sınırlanmaz. Onlar, kendi haline bırakılmış ilgi ve sevgiden yoksundurlar. Anne baba çocuk arasında iletişim kopukluğu belirgindir. Yapılan araştırmalara göre bu ailelere mensup çocukların öğretmenine, arkadaşlarına ve eşyalara zarar verdiği görülmüştür. Kendisine ilişkin olumlu duygular beslemeden büyüyen çocuk, yetişkinlik döneminde saldırgan, kendine saygısı ve özdenetimi yetersiz bireyler olurlar (Cohen, 1990).

Görüldüğü üzere anne baba tutumları çocukların kişiliklerini etkilemekte ve bu etki çocuğun karakterini şekillendirebilmektedir. Dolayısıyla anne babanın bireye çocukluk ve ergenlik dönemindeki tutumu kişinin hayatı boyunca sosyal ilişkilerinde belirleyici bir role sahip olabilmektedir. Anne baba tutumunun yalnızca bireyin karakterini ve sosyal ilişkilerini etkilemediği dine karşı ilgi ve tutumlarını yani din algısını da etkileyeceği düşünülmektedir. Örneğin; çocuğuna karşı otoriter bir tutum benimsemiş anne baba çocuğa dini öğretirken de dini, itaat edilmesi gereken otoritenin koyduğu katı kurallar olarak tanıttacak ve bunu tutumuna yansıtacaktır. Bunun neticesinde çocuk; dini, kendi iç dünyasını anlamlandırıp zenginleştirmesini sağlayan bir unsur yerine taklide dayanan, şekilsel dini kalıpları gerçekleştirilmesinin ötesine geçemeyen duygudan ve şurdan uzak, katı kurallar bütünü olarak algılayabilir (Apaydın, 2001) ya da bireysel bağımsızlığını kazanıp ailenin otoriter tutumundan uzaklaştığında dinden tamamen uzaklaşma tepkisi de gösterebilir.

Yöntem

Araştırmada, anne baba tutumlarının yetişkinlikteki din algısını nasıl etkilediğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Amaca ulaşmak için saha araştırması yapılarak nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler öncesinde çalışmanın amacına uygun belirli sorular hazırlanmış, görüşme sırasında, gerekli olduğu durumlarda ek sorular sorularak ya da soruların cümle yapısı, sırası değiştirilerek objektif sonuçlara ulaşmaya çalışılmıştır.

Yüz yüze yapılan derinlemesine görüşmelerde 13 kadın 12 erkek olmak üzere 25 kişi ile mülakat yapılmıştır. Araştırma kapsamında görüşülecek kişilerin nitelikleri çeşitliliği yansıtması bakımından bir takım süzgeçlerden geçirilmiştir. İlk olarak farklı deneyimleri yansıtması açısından katılımcıların yaşları dikkate alınmıştır. Katılımcıların yaş aralığında alt sınır, ergenliğin bitimi yetişkinliğin başlaması olarak kabul edilen (Yavuzer, 2011), 20 yaş olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların yaşları 20 ile 67 arasında değişiklik göstermektedir. Katılımcıların yetişkinler olarak seçilmesinin nedeni, ailede alınan din eğitiminin etkisinin dini tavır, tutum ve davranışların belirli bir kararlılığa yetişkinlik döneminde erişeceği düşüncesidir (Hökelekli, 2003). İkinci olarak; katılımcıların eğitim düzeyi dikkate alınmıştır. Bu kapsamda ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere çeşitli eğitim seviyesinden kişilerle görüşme yapılmıştır. Süzgeçlerden bir diğeri de katılımcıların aile yapısı ve kendi dindarlıkları üzerinde yaptıkları değerlendirmeler olmuştur. Bu bakımdan anne babalarının tutumlarını demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve ilgisiz olarak ifade eden farklı tip ailelerde yetişmiş bireyler amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir.

Veriler toplanırken katılımcıların izni dâhilinde ses kayıtları alınmış, kayıtlar çözümlenip aile tutumlarının din algısı üzerindeki etkisi içerik analizine tabii tutularak söz konusu tutumlar içerisindeki alt başlıklar altında toplanmıştır. Katılımcıların tüm ifadelerine çalışmanın sınırlılığı nedeniyle yer verilemeyeceğinden temayı temsil eden örnekler bulgular içerisinde sunulmuştur.

Görüşmeler sırasında katılımcılara yaşları, eğitim durumları, kendilerini dindarlık düzeyleri bakımından nasıl değerlendirdikleri ve bu değerlendirmenin nedenleri, din eğitimlerini ilk defa nereden ve kimden aldıkları, çocukluk ve ergenlik yıllarında ailede dini yaşantıların olup olmadığı, aile dışında din eğitimi aldıkları bir kurumun olup olmadığı, bugünkü din algılarında ve dindarlık düzeylerinde en etkili olan faktörün ne olduğu, aileden din eğitimi alındıysa hangi

yöntemlerle bu eğitimin verildiği, bu yöntemlerin kişinin bugünkü dindarlık durumunu ve din algısını etkileyip etkilemediği sorulmuştur. Katılımcıların anne baba tutumlarını tespit ederken demokratik, otoriter, ilgisiz gibi ifadelerin katılımcıları etkileyebileceği düşünülerek; demokratik anne baba tutumu 1. tip adlandırılmasıyla, otoriter tutum 2. tip adlandırılmasıyla, aşırı koruyucu tutum 3. tip adlandırılmasıyla, ilgisiz tutum 4. tip adlandırılmasıyla sunularak katılımcılara bu tutumlar hakkında bilgi verilmiş ve kendi anne babalarının çocukluk ve ergenlik yıllarında hangi tutumla kendilerini yetiştirdikleri seçenekler dahilinde (1.tip aile, 2. tip aile... formatıyla) sorulmuştur. Aile tiplerinin dört gruba sınırlanarak katılımcılardan bunlardan kendi aile yapılarına en uygun gelen birini seçmelerinin istenmesi araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Ancak bu sınırlılık, araştırmanın derinlemesine mülakat ve açık uçlu sorularla desteklenmesiyle bertaraf edilmeye çalışılmış, katılımcıların anne baba tutumları hakkında detaylı bilgi vermesine imkân tanınmıştır. Katılımcıların anne baba tutumlarına dair verdikleri bilgiler ışığında hangi anne baba tutumuna sahip olduklarına dair belirttikleri seçenekle karşılaştırılıp söylemlerinin tutarlı olup olmadığı mukayese edilmiştir. Son olarak katılımcılara, çocukluk ve ergenlik dönemlerinde dini yaşantılarla veya dini durumlarla ilgili hatırladıkları bir olayın olup olmadığı sorularak aile içerisindeki dini tutumun bireyi nasıl etkilediği tespit edilerek bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmaya Katılanların Bazı Değişkenler Açısından Nitelikleri

Anne baba tutumlarının bireylerin din algısına etkisi tespit edilmeye çalışılırken cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve bireylerin kendilerini dindarlık bakımından nasıl değerlendirdikleri değişkenler olarak belirlenmiştir. Bu değişkenlerin anne baba tutumları ve buna bağlı olarak farklılaşacağı varsayılan din algıları üzerinde etkili olup olmadığı bulgular ve yorumları bölümünde incelenmiştir. Katılımcıların anne baba tutumlarına göre sayı ve yüzdeleri aşağıdaki gibidir.

Tablo 1: Anne baba tutumlarının sayı ve yüzde dağılımları

Anne Baba Tutumları	Sayı	Yüzde
Demokratik Tutum	6	%25
Otoriter Tutum	7	%28
Aşırı Koruyucu Tutum	4	%16
İlgisiz Tutum	8	%32
Toplam	25	%100

Araştırmaya katılan 25 kişiden 8'i (%32) anne baba tutumunu ilgisiz olarak betimlemiştir. Bundan sonraki sırayı 7 kişi (%28) ile otoriter tutum, 6'sı (%25) ile demokratik tutum ve 4 kişi ile (%16) aşırı koruyucu tutum izlemektedir. Söz konusu tutumlar katılımcıların tanımlarına göre dağılmış olmakla birlikte ailelerinin tutumlarının niçin bu sınıflamada yer aldığını söyledikleri de önemli bir husustur. Bu yüzden ilgili tutumlar ve ailenin bireyle ilişkileri açık uçlu sorularla derinleştirilmiştir.

Araştırmaya katılanların anne baba tutumu ve cinsiyet değişkenine göre dağılımı aşağıdaki gibidir.

Tablo 2: Aile tutumlarının katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı

Anne Baba Tutumları	Kadın	Erkek	Toplam
Demokratik Tutum	5	1	6
Otoriter Tutum	2	5	7
Aşırı Koruyucu	4	-	4
İlgisiz Tutum	2	6	8
Toplam	13	12	25
Yüzde	52	48	100

Araştırmaya katılan 25 kişiden 13'ü (%52) kadın, 12'si (%48) erkektir. Tablo incelendiğinde otoriter tutumda yetişmiş bireylerin daha çok erkek olduğu görülmektedir. Aşırı koruyucu tutumla yetiştiğini anlatan katılımcıların ise hepsi kadındır. Bu durumun, Türk aile yapısında kız çocuklarına gösterilen hassasiyetle ilgili olduğu düşünülebilir.

Araştırmaya katılanların yaş aralıklarının anne baba tutumlarına göre dağılımının betimsel analizinde yaşlar 20-40, 41-60 ve 61 ve üzeri olarak belirlenmiştir. Söz konusu gruplamada gelişim dönemlerine göre 20-40 yaş aralığının ilk yetişkinlik, 41-60 yaş arasının son yetişkinlik, 61 yaş ve üzerinin ise yaşlılık olarak tanımlanması esas alınmıştır. Söz konusu dağılım aşağıdaki gibidir.

Tablo 3: Aile tutumlarının katılımcıların yaş aralıklarına göre dağılımı

Anne Baba Tutumları	20-40 Yaş aralığı	41-60 Yaş Aralığı	61 yaş ve üstü	Toplam
Demokratik Tutum	6	-	-	6
Otoriter Tutum	6	1	-	7
Aşırı Koruyucu	1	1	2	4
İlgisiz Tutum	7	1	-	8
Toplam	20	3	2	25
Yüzde	80	12	8	100

Anne baba tutumlarının bireylerin yaş aralıklarına göre dağılımında demokratik tutumla yetişmiş bireylerin hepsinin 20-40 yaş aralığındaki genç yetişkinler olduğu görülmektedir. Toplamda 61 yaş üzeri 2 kişinin ikisinin de anne baba tutumunu aşırı koruyucu olarak nitelemesi dikkate değerdir.

Anne baba tutumlarının bireylerin eğitim düzeylerine göre dağılımı ise şöyledir:

Tablo 4: Aile tutumlarının katılımcıların eğitim düzeylerine göre dağılımı

Anne Baba Tutumları	Okuryazar değil	İlkokul	Ortaokul	Lise	Lisans	Toplam
Demokratik Tutum	-	-	-	3	3	6
Otoriter Tutum	-	1	-	3	3	7
Aşırı Koruyucu Tutum	2	1	-	-	1	4
İlgisiz Tutum	1	-	3	2	2	8
Toplam	3	2	3	8	9	25
Yüzde	12	8	12	32	36	100

Tabloya bakıldığında demokratik ailelerde yetişen bireylerin lise ve üniversite gibi üst öğrenim kurumlarına devam etme durumlarının diğer tutumlarla yetişmiş bireylerden fazla olduğu görülmektedir. Bu durum da, bu tutumla yetişmiş bireylerin özgüveni yüksek, daha eleştirel düşünebilen bireyler olarak akademik başarı hususunda daha girişken olabilmeleri yönündeki bilgilerle ilişkili olarak düşünülebilir. Araştırmaya katılıp okuryazar olmayan 3 kişiden 2'sinin anne baba tutumu aşırı koruyucu olarak nitelemesi dikkat çekicidir. Aşırı koruyucu tutumla yetişmiş bireylerden yalnızca biri ilkökul sonrası eğitimine devam etmiştir. Bu verilerden yola çıkarak aşırı koruyucu anne babaların çocuklarının eğitimini devam ettirmeleri hususunda da bu koruyucu tavrı sürdürdükleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan bireylerin anne baba tutumlarının şu anki dindarlık durumlarına etki edebileceği düşünülerek bireylerin kendilerini dindarlık konusunda ne şekilde tanımladıkları sorulmuş, ayrıca kendi dindarlıklarını sınıflamada hangi ölçüte başvurdukları yani kendilerini niçin az dindar, dindar değil ya da dindar olarak tanımladıkları da dikkate alınmıştır.

Tablo 5: Aile tutumlarının katılımcıların dindarlık düzeylerine göre dağılımı

Anne Baba Tutumları	Az Dindar	Dindar	Kararsız (ne dindar ne değil)	Dindar değil	Toplam
Demokratik	1	4	1	-	6
Otoriter	-	3	1	3	7
Aşırı Koruyucu	1	2	-	1	4
İlgisiz	3	3	-	2	8
Toplam	5	12	2	6	25
Yüzde	20	48	8	24	100

Araştırmaya katılanlar içerisinde herhangi bir dine inanmayan ya da İslam dışında bir dine inanan birey yoktur. Kendisini “dindar değilim” biçiminde tanımlayanların yarısının otoriter anne baba tutumuyla yetişmiş olması söz konusu tutumun bireyin din algısı üzerindeki etkisi konusunda ipuçları vermektedir. Ancak bu tutumla dindarlık arasındaki ilişkiye dair kesin bir sonuca ulaşmak yalnızca araştırmamızdan elde edilen verilerle mümkün değildir. Araştırmaya katılan insanların yaklaşık yarısı kendisini dindar olarak tanımlamıştır. Ancak burada dindarlık algılarında değişiklikler olduğu da tespit edilmiştir. Örneğin; ahlaki ilkelere bağlı yaşamakla birlikte ibadetlerini yapmadığını belirten katılımcılardan biri kendisini dindar olarak tanımlarken diğeri az dindar olarak tanımlamıştır. Aynı şekilde dindar olmadığını belirten katılımcılardan bazıları; inançlı ve dürüst olmanın dindar olmaya yetmediğini bazı ibadetleri yapmak ve din hakkında bilgi sahibi olmak gerektiğini belirtirken, başka katılımcılar inançlı oldukları için kendilerini az dindar olarak tanımlayabilmiştir. Söz konusu veriler yorumlanırken katılımcıların bu dindarlık algıları ve yorumları dikkate alınmıştır.

Örneklem olarak seçilmiş gruptaki kişilerin nitelikleri sayısal bakımdan belli ölçüde önem arz etse de bu değişkenler ve bireylerin yaptıkları betimlemelerin ‘niçin’i de araştırmanın amacına ulaşmasında oldukça önemlidir. Bu yüzden bireylerin anne baba tutumlarının tanımlanması, dindarlık durumlarının sınıflanması gibi konularda sınıflamaların temelindeki nedenin tespit edilebilmesi için açık uçlu sorular yöneltilerek bu sorulara verilen cevaplar detaylı biçimde incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Demokratik Anne Baba Tutumu ve Bireyin Din Algısına Etkisi

Anne babasının tutumunu demokratik olarak tanımlayan altı katılımcıdan beşi kadın biri erkektir ve bunların dördü yükseköğrenim ikisi ise ortaöğrenim görmüştür. Ebeveyninin tutumunu demokratik olarak niteleyen katılımcıların hepsi 20-40 yaş aralığındadır. Bunlardan biri kendisini az dindar, dördü dindar, biri de kararsız olarak nitelemiştir.

Demokratik anne baba tutumunun, bireyin psikososyal açıdan yeterli olmasında en sağlıklı tutum olduğu söylenebilir. Çünkü çocuğa yeterince sevgi, ilgi ve saygının gösterildiği bu aile ortamında yetişkinliğinde birey, özgüven sahibi, kendisine ve çevresine saygılı, hoşgörülü ve açık fikirli bir karakter sergileyecektir. Din eğitimi verilirken de çocuğa baskı uygulamadan soru sormasına fırsat verilerek ve onun algı düzeyine uygun bir üsluba dikkat edilmesi gerektiği daha önce belirtilmişti. Söz konusu anne baba tutumunun böyle bir eğitime fırsat vereceği düşünülmektedir. Bu konuda kendisini ve ailesini dindar olarak niteleyen bir katılımcı (Y. 31, K, Lisans)¹: *“Beni en çok etkileyen dine bağlayan ortamlar aile ortamları olmuştur. Annemin gittiği sohbetler vardı. 5-6 yaşındayken giderdik annemle. Çok kalabalık olurdu, sıcak olurdu ama severdim. Anlatılan insan severek anlatıyorsa o benim içime işlerdi, çocukken de öyle olmuş.”* Diyerek ailede yaşanan dinin dindar bir birey olmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Yine aynı katılımcı: *“Babamın kendi aralarında erkekler olarak tefsir sohbeti yaparlardı ama kapılar açık dururdu hanımlar da dinleyebilirdi diye. O tefsir sohbetlerinin evde oluşturduğu manevi hava çok hoşuma giderdi. Bilal-i Habeşi'nin ezan okuma sahnesi anlatılmıştı bir sohbet. Onu anlatırken, duyduğumda hala tüylerim diken diken olur. O derece etkilenmiştim.”* İfadeleriyle ailede hayatın doğal seyri içerisinde yaşanan dinin etkisinden bahsetmiştir.

Dini aile ortamında yaşayan katılımcılardan bir diğeri anne babasının tutumunun demokratik olmasının da örnek olmaları kadar önemli olduğunu şöyle ifade etmiştir (Y.30, K, Lise): *“Dini yaşamaya çalışıyorum, dindar olduğumu söyleyebilirim. Bunda anne faktörü çok fazla etkili. Annemin de babamın da desteklerini inkâr edemeyiz. Onlar böyle davranmasaydı farklı olurdu. Yani ben fazla emir almaktan hoşlanmıyorum. Bana bir kere söylesinler mantığıma yattıysa, canım istiyorsa yaparım ama ısrarlar devam ederse sıkıntı olur. Bunu bildikle-*

¹ Bulgular ve yorumlar başlığı altında katılımcılar ile ilgili kişisel bilgiler verilirken yaş için Y., Cinsiyet için kadın K, erkek E kısaltması kullanılarak verilecektir.

rinden bir şey öğretmeye çalışırken mantığıma yatırarak ikna etmeye çalışırlardı ama kararımı yine kendim verirdim.” Aynı tutumun dine bakışını olumlu etkilediğini belirten başka bir katılımcı (Y.29, E, Lisans): “Ailede dinle ilgili belirli bir tutum vardı. Söylerler anlatırlardı. Çocukken camiye falan gönderdiler. Babam da annem de anlatırlardı hem dini hem de diğer şeyleri. Yanlış bir şey olduğunu yapma falan diye uyarırlardı. Ama ona rağmen yapacağım bir şey varsa yapsın kendisi sonucunu görsün şeklindeydi. Çocukluğumda da babamla beraber, babam namaz kılmaya gittiğinde ben de yanına gidip o ne yaparsa onu yapardım. Çocukken o çağırırdı, hadi derdi abdest almayı gösterirdi, sonra o ne yapıyorsa onu yapardık. Şimdi de ibadetlerime dikkat etmeye çalışıyorum.”

Yukarıda örnekleri verilen katılımcılarda görüldüğü üzere bireyler, çocukluklarında yapılması beklenen şeylerin sürekli tekrar edilmediğini, aile içerisinde örnek olunarak bugünkü dini tutumlarını kazandıklarını belirtmişlerdir. Ancak bunların dışında anne babalarının tutumlarının demokratik olmasına rağmen ailede din eğitimi almadıklarını ya da aile dışında yaşadıkları bazı olayların din algılarını olumsuz etkilediğini belirten katılımcılar olmuştur. Örneğin (Y. 28, K, Lisans): “Dindar olduğumu söyleyemeyeceğim. Çünkü namaz kılmıyorum, oruç tutmuyorum. Ama dedikodu yapmamaya çalışıyorum, kul hakkı yemekten çekiniyorum. Allah’tan korkarım. Onu düşünerek diğer insanlarla ilişki-
rimde hareket etmeye çalışıyorum, o boyutuyla daha çok... Ailede dinle ilgili şeyler pek konuşulmazdı, bir baskıyla falan karşılaşmadık ama din dışındaki konularda konuşur, karar alınırken birlikte düşünürdük. Ailede dinle ilgili, ablam üniversiteye giderken arkadaşları dindardı. Orada öğrendiklerini bana anlatırdı sadece.” Anne baba tutumunu demokratik olarak niteleyen katılımcı bugün dindar olmayışını ailesinde dini yaşantıya şahit olmamasına bağlamış ayrıca anne babası dışındaki kişilerden gördüğü baskının olumsuz etki yaptığını şöyle ifade etmiştir: “Benim dedem, babaannem hacıdır. Her zaman aman kızım öyle yapma şöyle yapma, onu giyme, böyle giyinme derlerdi. Bu bende her zaman ters tepki yapmıştır. Onlar giyme dedikçe ben de inadımdan hep bir tık üstü... Onların yaptığı baskı ters tepti. Bir de ortaokuldayken Din Kültürü öğretmenine, ramazanın neden hep aynı ayda değil de farklı aylarda olduğunu sormuştum. Bana dalga geçer gibi diğer aylar küsmesin diye cevabını vermişti. Bu duruma çok kızmıştım ve yeterli cevap veremediğini düşünmüştüm. Hala unutamadım onu. Keşke bize doğru düzgün anlatan bir öğretmenimiz olsaydı.” Görüşlerini aynı çerçevede ifade eden, ailesindeki genel tutumun demokratik olmakla birlikte din eğitimi almamasının kendisinin din algısını etkilediğini düşünen katılımcılardan bir diğeri de dine karşı ilgisinin sönmesine sebep olan

olayı şöyle anlatmıştır (Y. 33, K, Lisans): “İlkokuldayken camiye gidiyorduk. Orda kesinlikle saçınızı açmayın, kapalı olmanız gerekir diyordu hoca. Ben de açıyordum hep. Bir gün hocayla karşılaştık. Kapat başını kapalı gezelim falan dedi. Çok sert değildi aslında ama o hoşuma gitmedi baskı gibi geldi herhalde. Ondan sonra gitmeyeyim dedim annemler de bir şey demediler. O zaman soğuttu beni biraz.”

Demokratik anne baba tutumu içerisinde yetişen ve aile içerisinde dini yaşantıyı görerek çocukluk ve ergenlik yıllarında din eğitimi alan bireyler dine karşı olumlu bir tutum sergileyerek kendilerini dindar olarak nitelerken ailesinde demokratik tutum içerisinde yetişmesine rağmen dini yaşantıya tanık olmayan, ailede din eğitimi almayan bireyler kendilerini dindar olarak nitelememiş, ibadetlerine devam etmediklerini, dinin hayatlarında temel referans noktası olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden yola çıkılarak demokratik anne baba tutumunun ailede verilen din eğitimiyle birleştiğinde dindar bireylerin yetişmesine imkan sunacağını söylemek mümkündür.

Otoriter Anne Baba Tutumu ve Bireyin Din Algısına Etkisi

Anne baba tutumunu otoriter olarak niteleyen yedi katılımcının beşi erkek, ikisi kadındır. Eğitim düzeyleri ise; üçü yükseköğrenim üçü ortaöğretim biri ise ilköğretim mezunudur. Katılımcılardan altısı 20-40 yaş aralığında, biri 41-60 yaş aralığındayken üçü kendisini dindar, biri kararsız, üçü de dindar değil olarak tanımlamıştır.

Çocuktan yalnızca anne baba tarafından konulan kurallara uymasının beklendiği çocuk kurallara uymadığı takdirde cezalandırıldığı, çocukla iletişime önem verilmeyen anne baba tutumu olarak daha önce tanımlanmış bu tutumu benimseyen ailelerde, din eğitimi veriliyorsa din eğitiminde de aynı tutumun benimsenebileceği düşünülmektedir. Bu konuyla ilgili katılımcılardan birinin şu ifadesi buna örnektir (Y.54, E, Lisans): “Çocukken babam çok etkiliydi. Kurallara uyardık, baba ne diyorsa o. Ancak biz yetiştikten sonra babam bize danışmaya başladı. Ailem de dindardı. Babam dinle ilgili de söylerdi şuraya gidin buraya gidin diye. Biz de yapardık. Annem namaz kılmazsan sütümü helal etmem dedi öylece namaz kılmaya başladık. Bugünkü dindarlığımızda çevremizin etkisi olduğunu düşünüyorum. Çevremiz uygun olmasaydı çocukluktan çıkıp yetiştikten sonra baba ne derse desin etkilemezdi.” Katılımcının ifadelerine bakıldığında, kendisini namaz kılmaya sevk eden şey, annesinin kurduğu duygusal baskıyla oluşmuştur. Çevresinin dindar insanlardan oluşması sebebiyle bu dini yaşantıyı

devam ettirdiğini, çevre şartları uygun olmaması durumunda baba ve annenin söylediklerinin etkili olmayacağını belirtmesi otorite figürüyle oluşturulmuş bir dindarlığın çevre ve bilgiyle desteklenmediği zaman otorite ortadan kalktığında etkisini yitirebileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu yorumu şu katılımcının ifadeleri destekler mahiyettedir. (Y.20, E, İlköğretim): *“Ailemden din eğitimi almadım. Babama çok soru falan soramazdım dinle ilgili ama camiye gönderdiler ilkokuldayken. Dini bilgilerimi en çok orada öğrendim. Çocukken anne babamın dediği olacaktı mecbur. O zaman dediklerini yapıyordum. Şimdi hala söylüyorlar namaz kıl falan diye de şimdi önemsemiyorum. Çok söylenince de itici geliyor o yüzden namaz kılmıyorum. Çok dini bir şeyim yok.”* Benzer bir tutumla karşılaşmış başka bir katılımcının ifadeleri ise şöyledir (Y.25, E, Lise): *“Ailem ibadetlerini yapar genelde ama ben dindar değilim. Çocukken anne babamın sözlerinden çıkmazdık. Bu tavrı din eğitiminde de gördüm. Liseden sonraya kadarki zamanlar yap dediler yaptık. Ama şimdi...”*

Otoriter anne baba tutumunun kural tanımaz bireylerin yetişmesine sebep olabileceği belirtilmiştir (Yılmaz, 2009). Bu kural tanımamazlığın otoritenin ortadan kalktığı ya da birey kendi ekonomik bağımsızlığını kazandığı dönemlerde görülebildiğine dair şu örnek dikkat çekicidir (Y.23, E, Lise): *“Ailem bir tarikata bağlı ama benim din eğitimi aldığım bir kurum yok. Annem, babam, abim sürekli söylerlerdi. Sureleri ezberlemem namaz kılmam için zorlardı. Belki daha güzel olabilirdi. 15-16 yaşına kadar annem babamın dediği gibi davrandım. O yaştan sonra ben biraz serbestleşmeye başladım. Yani kendi istediğim gibi kararlarımı alırdım. Mesela şehir dışına çıkacak olurum ben gidiyorum der çıkıp giderdim. Gitme etme derlerdi ama dinlemiyordum. Şimdi dindar değilim. Ahlak yönünden dini davrandığımı düşünüyorum ama birçok sorun yaşadım. Baya strese girdim. Çocukluğumdan dinle ilgili aklımda kalan güzel bir şey hiç yok.”*

Görüldüğü üzere katılımcı ibadetlerini yapan bir ailede yetişmiş olmasına rağmen çocukken ailesinin istediği şekilde dini vecibelerini yerine getirdiğini ama sonrasında yapmadığını ifade etmektedir. Otoriteyle oluşturulmuş içi boş bir dini yaşayışa birkaç yıllığına sahip olduktan sonra dinden uzaklaşmıştır.

Yukarıda verilen ve çoğunluğun ifadesinden farklı olarak baskıyla karşılaştığı halde bu baskının, kendisinde dinden soğutacak bir etki yaratmadığını belirten bir katılımcının ifadeleri ise şöyledir (Y. 27, E, Lise): *“Babam imamdı. Çocukken de öğretmenlik yaptı bana. Kendisinin dışında da eğitim almak için zorla camiye gönderirlerdi. Dayak atarlardı ama zorla göndermesi bugünüme*

olumsuz bir etki yapmadı hatta daha iyi oldu. O zaman kızsak hoşlanmasak bile gittik, ters bir etki yapmadı.” Söz konusu katılımcının bir yıl yatılı olarak Kur’an kursu eğitimi aldığını ve bugünkü dindarlığı üzerinde bu eğitimin çok etkili olduğunu ifade ettiği düşünüldüğünde bu tutumun olumsuz etkilerinin zaman içerisinde silindiği veya kişilik özellikleri gibi faktörlerin etkili olduğu söylenebilir.

Otoriter tutumla yetişmiş bireylerin din algıları ve kendi tanımladıkları dindarlık durumları üzerinde çevre etkisinin de belirleyici olabileceği görülmüştür. Zira otoriter tutumla yetişmiş olup dindar bir çevrede kalanlar dini yaşantılarına devam ederken dindar olmayan çevreleri tercih eden bireylerin dini yaşantıları ya da dine ilgileri otorite figürü ortadan kalktığında ya da etkisi azaldığında sönmüştür.

Aşırı Koruyucu Anne Baba Tutumu ve Bireyin Din Algısına Etkisi

Anne babasının tutumlarını aşırı koruyucu olarak niteleyen dört katılımcının hepsi kadın olmakla beraber biri lisans biri ilkökul mezunu ikisi ise okuryazar değildir. Yaş aralıkları olarak biri 20-40 yaş, biri 41-60 yaş aralığında, ikisi ise 61 yaşın üzerindedir.

Bu tutumda olan anne babaların amaçları, genelde çocuklarının yıpranmasını engellemektir. Bu amaçla çocuğun yapabileceği şeylerin bile anne baba tarafından yapıldığı görülür. Ailesinin bu tutumda olduğunu belirten katılımcıların ifadelerine göre anne babalar bu tutumlarını çocuklarının din eğitimine de yansıtmışlardır. Katılımcılardan bir tanesi (Y.29, K, Lisans): *“Ailemden din eğitimi almadım. Annem de dindar biri değildir. Babam namazlarına falan başladı 3- 5 yıldır. Küçükken ablamlar camiye giderlerdi. Ben gitmiyordum. Sabah erken kalkmak gerekiyordu. Benim böyle bir talebim olmadı. Çünkü camide çocukları dövüklerini söylüyorlardı hep. Annem de bana kıyamadığı için sabah erken falan kaldırmak istemediğinden göndermedi beni hiç.”* Aynı katılımcı ablasının gittiği camiden ayrılma sebebini ise şöyle açıklamıştır: *“Mahallede ablamın kendiyile yaşıt arkadaşları vardı, onlarla gidiyordu. Bir kıza bir şaka yapmışlardı. Yurt dışından eniştemin sakız getirdiklerini söylemişlerdi. Sakızın arasına da acı biber koymuşlardı. Kıza yurt dışından gelen çok özel bir sakız olduğunu söyleyip çiğnetmişlerdi. Tabi içinde acı biber olunca kızın ağzı yanmış kavga etmişlerdi. O yüzden ablamlar korkudan gitmemişlerdi, annemler de göndermemişti zaten.”* Çocuklarına karşı aşırı koruyucu bir tutum sergileyen kendileri de dindar olmayan bir aile tipini yansıtan bu örnekte ailede din eğitiminden

yoksun olan çocuklar; uykusuna kıyamamak, kavga ettikleri arkadaşlarının olumsuz tepkisinden korumak gibi nedenlerle aile dışında din eğitimi almaları da engellenmiştir.

Dindar olmakla birlikte bu anne babalık üslubunu benimseyen bir ailenin ise çocuğun başına gelebilecek olumsuzluklar yönündeki kaygısı nedeniyle hem dini eğitim almasına hem de bir ilkokula gitmesine izin verilmediği ifade edilmiştir (Y.49, K, okuryazar değil): *“Çocukluğum abdestli namazlı insanların arasında geçti. Şimdi de kendim namazımı kılmaya, orucumu tutmaya gayret ederim. Küçükken babam anlatırdı, konuşurdu dinle ilgili ama bir yere göndermediler. Babam yazdırmak istedi buraya (katılımcı şehir merkezinde yaşamaktadır ve köyden şehre taşınmayı kastetmektedir) yeni taşınmış olunca annem gider ırmak boyunca bir şey olur. Çocuğa bir zarar verirler. Irmağa düşer falan diye annem istemedi. Öyle camiye falan da göndermediler. 17 yaşında gelin oldum namaza da o zaman başladım.”* Ailenin aynı tutumu bireyin ergenlik yıllarında da sürmüştür. O dönemde ailesinin bu tutumundan dolayı kendisini üzen bir durumu katılımcı şöyle anlatmıştır: *“14-15 yaşında vardım, buluğa erdiğim zamanlardı. Ramazan ayındayız. Çok hastalandım ben. Herkes dedi ki orucu boz. Boz bozmam boz bozmam, ikindiye kadar durdum. İkindiden sonra orucu bozdurdular. Ona çok üzüldüm. İkindiye kadar dayandıysam akşama kadar da durabilirdim diye.”* Benzer bir kaygıyla çocuğunun din eğitimi yarım bıraktıran dindar bir ailede yetişmiş bireyin ifadeleri ise şöyledir (Y.66, K, İlkokul): *“Köyde okuduk o zaman. Evimiz yakındı. Teneffüse çıkardık. Evde teneffüsü yapar geri giderdik. Annemiz babamız öyle isterdi, teneffüste bir şey falan olmasın diye bizi eve çağırırlardı.”* İlkokul üçüncü sınıftan sonra kendisini okula değil, dini eğitim için Kur’an kursuna gönderdikleri söyleyen katılımcı kurstan ayrılışının gerekçesini ise şöyle açıklamaktadır: *“Babam annem kendileri namazlarını kılar, oruçlarını tutarlardı ama bize hiç anlatmadılar. Ben de sormadım. Sonradan beni hocaya gönderdiler. Orada öğrendim. Hocaya da biraz gittim sonra bir arkadaş vardı hoca onu dövdü. Hoca onu dövünce biz de söyledik babama. Daha da annemiz babamız bizi salmadı.”*

Aşırı koruyucu tutum sergileyen anne babaların, kendi dini bilgileri yeterli düzeydeyse ya da çocuklarına din eğitimi verme gayretindelerse bunu kendi çabalarıyla ev ortamında sürdürmek istedikleri görülmektedir. Dışarıda din eğitimi alınmasına çeşitli kaygılarla müsaade edilmemiştir. Bu tip bir aile içerisinde yetişen bireylerin dindarlıklarının belirli bir yaştan sonra şekillendiği, çocuk dindarlığını yaşayamadıkları söylenebilir.

İlgisiz Anne Baba Tutumu ve Bireyin Din Algısına Etkisi

Anne babasının tutumunu ilgisiz olarak tanımlayan sekiz katılımcının altısı erkek ikisi kadındır. Eğitim durumları dağılımı ise biri lisans, ikisi lise, dördü ilköğretim, biri ilkokul mezunu şeklindedir. Yedisi 20-40 yaş aralığında biri ise 41-60 yaş aralığındadır. Dindarlık durumlarını ise üç kişi dindar, üç kişi az dindar, iki kişi de dindar değil biçiminde tanımlamıştır.

Çocuğa karşı ilgisiz olunan, sevgi ve merhametin yetersiz olduğu tutumdur. Yaptığımız çalışmada anne babanın ayrı olduğu ailelerde bu tutumun daha sık görüldüğü ve bu ailelerde din eğitime yönelik herhangi bir çabanın olmadığı tespit edilmiştir. Bu duruma şu katılımcının ifadeleri örnek olabilir (Y.35, E, Lisans): *“Aileden ya da herhangi bir yerden din eğitimi almadım. Annem çalışıyordu baba zaten yok. Birader desen... En küçük bendim öyle bir yönlendirme falan da hatırlamıyorum yani. Ananem namaz kılardı sadece onu görürdüm. Onun da bilgi verecek potansiyeli yoktu. Kimseye soru falan sormazdım. Onlar da anlatmazlardı. Dinle ilgili uzun bir süre hiçbir şey yapmadım. Son birkaç yıldır dindarım diyebilirim. Bir büyü meselesi vesile oldu. Şimdi namaz, oruç gibi ibadetlerimi falan yaparım.”* Yine anne ve babası ayrı olan başka bir katılımcı kendisini şöyle değerlendirmiştir (Y.25, E, Ortaokul): *“Dindar değilim. Sadece oruç tutuyorum. Ailede de aile dışında da din eğitimi almadım. Anne baba ayrı olduğundan genelde biz babaanne dedenin yanındaydık. Onlar da camiye gönderdiler ama çocukluğumda dinle ilgili bir şey öğretilmediğini falan ya da başka bir şey hatırlamıyorum. Camiye de gırgır olsun diye giderdik çocukluk işte.”* Dağılmış aile diyebileceğimiz anne babası ayrı başka bir katılımcı (Y. 27, E, Ortaokul): *“Annem namaz kılardı ama babam yoktu. Kimse de öğretmedi ki... Hocalardan kendim bir şeyler öğrenmeye çalıştım.”* Diyerek din konusunda kendi çabasının olduğunu belirtmiştir. Yine dinle ilgisinin az olduğunu belirten başka bir katılımcı bu ilgi ve bilginin kendi çabasıyla oluştuğunu söylemiştir (Y. 51, K, okuryazar değil): *“Teyzemin çocuğu yoktu. Beni ona vermişler. İki evin arasında büyüdük. Annemle babamın bir şeyi yoktu yani. Teyzem de camiye gitsin falan dedi ama eniştem hiç namaz filan kılmazdı. Ne gerek var yanımızda dursun diyerek göndermedi. Hiçbir şey öğrenmeden gelin olduk. Gelin olduktan sonra kaynanam biraz öğretti. Sonra biraz komşudan, biraz oradan buradan öğrendik. Cahil olduğumdan kendime göre bir şeyler yapmaya çalışıyorum şimdi. Ahh keşke öğretselerdi, gönderselerdi.”*

Katılımcı öz anne ve babasından yeterli ilgiyi görememiştir. Anne baba rolünü üstlendiğini söyleyebileceğimiz teyze ve eniştenin ise aşırı koruyucu bir

tutumla katılımcının din eğitimi almasına ve okula gitmesine izin vermediği söylenebilir. İlgisiz tutumla yetişmiş bireylerin yukarıda örneği verilen ilk katılımcı hariç hepsi dindar olmadıklarını söylemişlerdir. Bazı katılımcılar bu durumlarından ailelerini sorumlu tutmaktadır. Örneğin (Y.28, K, Lise): “*Dindar değilim. Namaz kılmıyorum, oruç tutmuyorum. İnançsız mıyım değilim ama bilmiyorum alışkın değilim belki namaz kılmaya, oruç tutmaya. Ailemden hiçbir şey öğrenmedim, hiçbir şey görmedim. Öğretmediler bana. Sadece yalan söyleme, hırsızlık yapma, kalbini temiz tut falan gibi şeyleri söylerdi büyükbabam. Şimdi de öyle ahlaki boyutuyla yaşıyorum. Ben hiçbir zaman görmedim. Benim bildiğim dindarlık işte 50 yaşına falan gelirsin. Ondan sonra namaz kılarınsın işte ibadete yönelirsin. Çünkü ailede sadece annem babam olarak değil, halalarım, dayılarım baktığın zaman hiç kimsede yok böyle bir şey. Hani hiç yaşamadığım için de çocukluğumda yaşlanınca ibadet edersin, yaşlanınca dindar olunur algısı oluştu bende. Bunun bugünkü durumumu etkilediğini düşünüyorum. Anneme de söylüyorum senin yüzünden ben böyle oldum diye ama belki de içimde yoktur. Ama temelde ailenin etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü ailede görseydim annem babam namaz kılsaydı ister istemez ben de herhalde herkes bunu yapıyor diye düşünürdüm. Ama ben de öyle bir şey yoktu. Ben de hep yaşlanınca işte elini ayağını çekersin her şeyden, ibadet edersin algısı oluştu.*” Ailesinden yeterli ilgiyi göremediğini dine uzak oluşunu da buna bağlayan başka bir katılımcı (Y. 27, E, Lise) ise: “*Annem yine bir şeyler yapmaya çalıştı bizim için ama babamdan bir şey görmedim. Ananemler babaannem bazen dinle ilgili şeyler söylerlerdi. Onun dışında dinle ilgili bir şey öğretmediler. Lisedeyken bir ara bir arkadaşım vardı. Arapça kitaplar falan getiriyordu. Sınıfta onları okuyordu. O bizi bir akşam bir yere götürdü. Sohbet gibi. Eski bir evdi ama kalabalıktı. 6-7 yaşında hafız çocuklar vardı. Ondan çok etkilenmiştim. Sonra onlarla birlikte sabah namazlarında camiye falan gittik. Ailem bir şey demiyordu onlarla takılmama. Haberleri yoktu zaten dışarı çıkıyorduk, nereye gidiyorsun diyen yoktu. Sonra arkadaş ortamı değişince o da bitti.*”

Kendileriyle genel anlamda ilgilenilmediğini ifade eden katılımcılar bunun din eğitimine ve bugünkü dindarlık durumlarına da yansıtıldığını ifade etmişlerdir. Yaşadıkları çevrenin etkisiyle ve kendi çabalarıyla din hakkında araştırma yapanlar ise din hakkındaki bilgilerini yetişkinlik dönemlerinde elde ettiklerini belirtmişlerdir. Kendi çabası olmayanlar ise kendilerini dinden uzak olarak nitelendirmektedir. İlgisiz anne baba tutumun bireylerin din algısını ve dini tutumunu olumsuz etkilediği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Anne baba tutumlarının, bireyin din algısını ve bu algı sonucunda ortaya çıkan dini tutum ve dindarlığı yani bireyin din ile ilişkisini ne şekilde etkilediğini tespit etmeye çalıştığımız bu çalışmada anne babanın tutumları kadar ailenin dine bakışının da bireylerin din algıları üzerinde etkili olduğu, doğru anne baba tutumunun dini yaşantı ve çocuklara örnek olmakla desteklenmediği zaman bireyde dini ilginin oluşmadığı ya da dini ilginin aile dışı kaynaklar yoluyla oluştuğu tespit edilmiştir. Çalışmayla ulaşılan diğer sonuçlar ve bazı öneriler aşağıdaki gibidir:

1. Demokratik anne baba tutumunun benimsendiği ve çocuklukta, aile içerisinde dini yaşantıya tanık olmuş bireylerin dine karşı olumlu bir tutum sergileyerek kendilerini dindar olarak niteledikleri görülmüştür. Demokratik anne baba tutumu ile yetişmiş olup ailede din eğitimi almayan ya da demokratik üslubu benimsemekle birlikte dindar olmayan anne babaların çocukları ise yetişkinliklerinde dindar bireyler olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumda demokratik anne baba tutumunun ailede verilen din eğitimiyle birleştiğinde dindar bireylerin yetişmesine imkân sağlayacağı söylenebilir.

2. Otoriter anne baba tutumuyla yetişmiş ve bu üslupla din eğitimi almış bireylerin, çocukluk ve ergenlik yıllarında otorite figürü yaşantılarında baskınken dini vecibelerini yerine getirdikleri ancak daha sonra bıraktıkları tespit edilmiştir. Buna dayanarak otorite ile oluşturulmuş bir dindarlığın otorite figürünün kişinin hayatında etkisi kalmadığında söneceğini, bilinçli bir dindarlık değil ceza korkusuyla yaptırımdan kaçmak için gösterilen bir çaba ile oluştuğunu söylemek mümkündür. Otoriter anne baba tutumuyla yetişip bu tutum ile din eğitimi almış hiçbir yetişkinin kendisini dindar olarak tanımlamaması bunun göstergesidir.

3. Aşırı koruyucu anne baba tutumuna sahip olup aynı zamanda dindar ailelerde çocukların din eğitimi yalnızca aile ile sınırlandırılmış, yaz kursları, Kur'an kursları gibi dışarıdan verilecek ek din eğitimine çocuğun uykusuna kıyamamak, başına bir şey geleceğinden endişe duymak gibi duygusal kaygılarla imkân tanınmamıştır. Aşırı koruyucu anne baba tutumu içinde ve dini yaşantıya tanık olmadan büyüyen yetişkinler ise kendilerini dindar olarak nitelememektedir.

4. İlgisiz anne baba tutumunda olan ebeveynler çocuğa karşı ilgisizliklerini onların din eğitimine de yansıtmışlardır. Anne babasının tutumunu ilgisiz olarak niteleyen bireylerden bir tanesi hariç diğerleri dindar olmadıklarını ve ailede

din eğitimi almadıklarını ifade etmiştir. Yaşadıkları çevrenin etkisiyle ve kendi çabalarıyla din hakkında araştırma yapanlar ise bunları yetişkinlik dönemlerinde elde ettiklerini belirtmişlerdir.

5. Araştırmaya katılanlardan, aile tutumunu ilgisiz ve otoriter olarak niteleyenler arasında erkek katılımcıların, aşırı koruyucu olarak niteleyenler arasında ise kadın katılımcıların fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum toplumda farklı cinsiyetlere bakış açıları bakımından yorumlanmıştır.

6. Yirmi beş katılımcıyla yapılan araştırmada tespit edilen aile tipleri içerisinde parçalanmış aile diyebileceğimiz anne babanın ayrı olduğu ya da çocuğun anne babadan ayrı yaşadığı dört aileye rastlanmıştır. Bu dört katılımcının hepsinin anne baba tutumunu ilgisiz olarak nitelemesi ve bunun din algılarına yansıtıldığını belirtmesi dağılmış ailelerde ilgisizliğin daha belirgin olduğunu göstermektedir.

7. Çalışmanın başında açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu hazırlanırken cinsiyet, yaş ve eğitim durumunun, anne baba tutumlarıyla bağlantılı olarak kişinin din ile ilişkisi üzerinde etkili olabileceği varsayılmıştır. Ancak elde edilen bulgularda farklı yaş, cinsiyet ve eğitim durumlarındaki bireylerin ifadelerinde bu varsayımı destekleyebilecek belirgin bir farklılaşma görülmemiştir. Bu yüzden, bu değişkenlerin anne baba tutumunun bireylerin din ile ilişkisi üzerinde etkili olacağı varsayımının doğrulandığını söylemek mümkün görünmemektedir.

8. Yapılan çalışma sonucunda otoriter, aşırı koruyucu ve ilgisiz anne baba tutumunun bireyde dindarlık oluşturma noktasında daha yetersiz kaldığı görülmüştür. Kendisini dindar olarak niteleyen katılımcı sayısı en çok, demokratik tutumla yetişmiş bireyler arasından çıkmıştır. Ancak doğru bir anne baba tutumu takınmanın bireyin dindar olmasında yeterli olmadığı, ailede dini yaşantının ve din eğitiminin olmaması halinde bireylerin dine ilgisinin daha az olduğu görülmüştür. Bu durumda doğru ebeveynlik üslubu doğru bir din eğitimiyle birleştirilmelidir.

9. Dini konular öğretilirken çok fazla sözlü nasihat ve baskı bireyleri dinden uzaklaştırdığından çocukluk ve ergenlik yıllarından itibaren bireyin yaşına ve algı düzeyine uygun, baskı ve yıldırma olmadan sevgi ve hoşgörü içerisinde, anlamlı bir din eğitimi verilmelidir. Anne baba, kendisi dini bütün boyutlarıyla yaşayarak örnek olmalıdır.

Kaynakça

- Apaydın, H. (2001). Aile İçi İletişimin Çocuğun Dinsel Gelişimine Etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniv. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12, 319-337.
- Ay, M. E. (2007). *Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım?* İstanbul: Timaş Yayınları.
- Bovet, P. (1958). *Din Duygusu ve Çocuk Psikolojisi* (S. Odabaşı, Çev.). Ankara: İş Bankası Yay.
- Dam, H. (2011). Çocukluk Dönemi Din Eğitimi. *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi* (Ed. M. Köylü). Ankara: Nobel Yayınları. ss. 13-65 içinde.
- Goodall, J. (2013). *Parental Belief and Parental Engagement: How Do They Interact?* *Journal of Beliefs & Values Studies in Religion & Education*, 34(1), 87-99.
- Hökelekli, H. (2003). *Din Psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yay.
- Karaca, F. (2011). *Din Psikolojisi*. Trabzon: Eser Ofset.
- Peker, H. (2008). *Din Psikolojisi*. İstanbul: Çamlıca Yay.
- Selçuk, M. (2005). *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yay.
- Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin Kendilik Algılarının Anne Baba Tutumları ve Bazı Faktörlerle İlişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (7), 1-19.
- Vergote, A. (1978). Çocuklukta Din (Çev. Erdoğan Fırat). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (22), 315-329.
- Yavuz, K. (2012). *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*. İstanbul: Boğaziçi Yay.
- Yavuzer, H. (2011). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Influence of Parental Attitudes on the Individual's Religion Perception*

Sümeýra BİLECİK**

Introduction

In integration of individuals into the society, family undertakes the task of ensuring the individuals' compatibility in psychosocial terms by meeting the physiological and emotional needs of the individual. The environment in the family also affects the child's attitude towards religion as well as the perception of religion.

Considering the researches that reveal the existence of a natural religious ability and tendency in the child (Bovet 1958, Vergote 1978, Yavuz 2012), the child is not completely empty in regards with religion. Intrinsic tendency creates a perception of religion over time by developing through imitation, inculcation and learning and they become reflected on the outside as behaviors.

Two factors are influential in the child's religious development: Internal factors are individual ability, curiosity, emotional and mental searching. External factors are influence of family, school and play friends, the observations of the child in various religious atmospheres, the effect of religious officials or the teacher (Ay, 2007). Family is one of the leading external factors that affect the religious development of the child.

* This study has been formed by extending the oral presentation made in the 21st Century Family Symposium between the dates 14-16.11.2014.

** Assist. Prof. Dr., Aksaray University, Faculty of Islamic Sciences, Department of Philosophy and Religious Sciences. **E-mail:** sumeyrabilecik@aksaray.edu.tr

The Role of Family in Individual's Religious Development Stages and Religious Development

The influence of family on the formation and development of religious attitudes cannot be limited solely by the context of education and training. Relation between religion and family structures in terms of emotion, structure and bond, causes family dominance in the formation of religious attitudes (Vergote, 1978).

The basic characteristics of 0-6 age religious development is being under protection, being simple-hearted, imitation and keen on asking questions (Hökelekli, 2003; Dam, 2011; Yavuz, 2012; Selçuk, 2005).

During 7-12 years old period, which is called the last childhood, the desire to participate in worship emerges. This is why it is important to ensure that the child participates in worship. The development of the religious feelings of a child, who can not find anything in family regarding religion during this period, can be delayed or even diminished gradually.

Adolescence is a period in which the individual experiences a lot of changes as mental, physical and emotional. It can be seen that the religious consciousness awakens in the individual and accordingly the religious suspicion and conflicts are experienced. These doubts and conflicts are not based on religion, but on the development of critical thinking skills gained during adolescence. It is why the family should not accuse adolescent with disbelief.

After the adolescence period, the religious development of the individual, who becomes emotionally and socially stagnant and decisive, also continues during adulthood and old age. In these developmental periods, religion gives man a spiritual force in overcoming the crisis of development.

Parents Attitudes

Attitude is a permanent judgmental tendency, which causes individuals to think, feel or act in a positive or negative way towards a particular person, group, object or thing. Parents' attitudes towards the child are generally as follows; Democratic, authoritarian, overprotective and indifferent attitude.

The Democratic Attitude

The family attitude which shows unconditional love and at the same time respect to their children. The child has a say in the decisions of the family. There

are certain rules and responsibilities for each individual (Goodall, 2013) within the family.

The Authoritarian Attitude

This parental attitude, also called repressive attitude, the child's interests, needs and expectations are not considered (Cohen, 1990).

Overprotective Attitude

This is the kind of attitude that even the things that child can do are restricted by parents (Not because they are concerned with putting pressure on or having authority, but because they are worried about the child) (Sezer, 2010).

Indifferent Attitude

This attitude is the attitude in which the parents are indifferent to the child, inadequate in love and compassion, the child's needs are not adequately met (Cohen, 1990).

Method

In the study, it was aimed to show how parents' attitudes affect the perception of religion in adulthood. A semi-structured interview technique, which is one of the qualitative research methods, was used in the study. In order to reflect diversity, the persons to be interviewed within the scope of the research were chosen by means of purposeful sampling method, filtered according to age, level of education, family structures, and participants' own evaluations of their' religiousness. When the data were collected, voice recordings were taken with the permission of the participants; after being analyzed the records were subjected to content analysis.

Participants were asked the following questions during the interviews: Their age, educational status, how they assess themselves in terms of their religiousness levels and the reasons for this evaluation, how and where they received their religious education for the first time, whether it was an institution where they received the religious education, what is the most influential factor in their current religious perceptions and religious levels, whether they remember an incident regarding their religion or religious situation during their childhood

and adolescence. The findings have been interpreted by determining how the religious attitude in the family affected the individual.

The Qualities of Survey Participants in Regards With Some Variables

While attempting to determine the effect of parental attitudes on religious perception of individuals, the followings have been determined as variables: gender, age, educational status and how individuals evaluate themselves in terms of religiousness. The distribution of participants according to the attitudes of their parents: democratic 6, authoritarian 7, overprotective 4, and irrelevant attitude 8.

Gender distribution has been done as 13 females and 12 males. 5 of the women identified the attitude of their parents as democratic, 2 authoritarian, 4 overprotective and 2 indifferent. The ages were determined as 20-40, 41-60 and 61 and above in the descriptive analysis of the age range of the participants according to their parents' attitudes. According to this, 20 persons are in the age range of 20-40, 3 persons in 41-60 and 2 people are 61 years old and over. The distribution of parents' attitudes according to the level of education of the individuals is as follows: 3 are not literate, 2 are primary school graduates, 3 are middle school, 8 are high school and 9 are undergraduate graduates. Five of the survey participants identified themselves as less religious, 12 as religious, 2 as hesitant, and 6 as religious.

Findings and Comments

Democratic Parental Attitude and Its Impact on the Individual's Perception of Religion

The democratic parents attitude has effect on creating family environments where the children are respected for their individuality and their rights are respected. This situation is also thought to have an effect on the child's understanding of religion. The following statements are examples of this; (31, F, Undergraduate)⁴: *"The environments that have affected me the most and connected me to the religion have been the family environments. There were religious conversations that my mother used to go. We used to go there with my mother when I was 5-6 years old. It was very crowded and hot but I like it. If the person*

⁴ When personal information is provided about the participants under the title of findings and comments, the following abbreviations will be used: A for Age, W for Women, M for Men.

who is speaking speaks lovingly, it touches deeply in my heart, this is also what happened when I was a child. With these words, people have expressed that the religion practice within the family is effective on becoming a religious person. Again the same participant stated the following expressions. *“My father used to have conversations on hermeneutics with men but the doors were kept open so the ladies could listen too. I liked the spiritual atmosphere that those hermeneutics conversations created at home very much. In one of those conversations, the scene of Bilal-i Habeshi's reciting the azan was told. I still get goose bumps while telling it. I was so impressed.”* With these expressions, the person has spoken of the positive effect of the religion, which is carried out in the natural course of life in the family.

Apart from the above example, although the attitudes of the parents were democratic, they were participants indicating that they did not receive religious education in the family or that some events that they lived outside the family negatively affected religious perceptions. Individuals who grow up with democratic parental attitudes and seeing religious life in the family and receiving religious education in childhood and adolescence, have qualified themselves as religious by showing a positive attitude towards the religion. On the other hand, those, who did not witness religious life and did not receive religious education in the family although they were raised with a democratic attitude in their family, have not qualified themselves as religious and have stated that they do not continue their religious rituals and that the religion is not main reference point in their life.

The Authoritarian Parental Attitude and its Effect on Individual's Perception of Religion

The following expression can be given as an example of an authoritarian parental attitude, which is also effective in religious life and religious education in the family; (A.20, M, Elementary education): *“I did not receive religious education from my family. I could not ask many questions to my father but they sent me to the mosque regarding religion when I was in elementary school. I learned most of my religious knowledge there. Everything had to be in the way as my parents wanted when I was a child. Then I was doing what they told me. Now they still tell me to perform ritual prayers of Islam etc. but I do not care now. It becomes repulsive when they say it so much so I do not perform ritual prayers of Islam. I am not very religious.”*

Similar cases to the one given in the example are also present in the other seven participants who participated in the survey and said that their parents had an authoritarian attitude. However, it should not be forgotten that besides this attitude, environmental factor is also influential. This is because people who have grown up in an authoritarian manner and are in a religious environment continue their religious life, on the other hand those who prefer non-religious circles lose their religious life or interest in religion when the authority figure or his/her influence is removed.

Extremely Protective Parental Attitude and Its Effect On Individual's Perception of Religion

Although the attitudes of parents, who have overprotective attitudes, can be justified with reasons such as protecting the child and preventing the child from being consumed away, this attitude is also reflected on religious education. The statements of one of the four participants, who tell their parents have this attitude, is as follows (A.66, F, Elementary school): *"We got education in the village then. Our house was close. We had break. We would have the break at home and go back. That is how our parents wanted it to be. They called us home so that nothing would happen during the break."* The participant said that after the third grade of elementary school they sent her to the Qur'an course instead of school for religious education and the participant explains the reason for leaving the course as follows: *"My parents used to perform the ritual prayers of Islam and do fasting but they would never explain us. So I did not ask. Then they sent me to hodja. I learned it there. I went to the hodja for a while and then there was a friend, he/she was beaten up by the hodja. When him/her was beaten up by the hodja, we told it to my father. Our parents did not let us out every again."*

Other interviews have also shown that parents who have overly protective attitude, in case their religious knowledge is adequate and they are willing to give religious education to their children, they want to do it with their own efforts in their home environment. It can be said that the religiousness of individuals who grow up within this kind of family is shaped after a certain age and they can not experience child religiousness.

Indifferent Parental Attitude and Its Effect of Individual's Perception of Religion

It is the attitude in which the parents are indifferent to the child and love and compassion is inadequate. It has been determined that this attitude is more frequently seen in the families where the parents are separated and that there is no effort in these families regarding religious education. In this case, the statements of the following participant may be an example (Y.35, M, License): *"I did not get religious education in family or anywhere else. My mother was working, I do not have a father anyway. When it comes to my brother ... I am the youngest one, so I do not remember any guidance. My grandmother used to perform the ritual prayers of Islam. I only saw her. She did not have the potential of giving information. I did not ask questions to anyone. They would not tell. I did not do anything about religion for a long time. I can say that I have been religious for the last couple of years. It was through a magic issue. Now I perform religious rituals like performing prayers, doing fasting.*

The other seven participants who participated in the survey also stated that no attention was paid to them in general and this is reflected on their current religious situations. Those who studied the religion with the influence of the people in the environment they live and with their own efforts stated that they obtained information about religion during their adulthood. Those who do not put personal effort in it call themselves distant from religion. It can be said that indifferent parent attitude has negative influence on the religious perception and attitude of individuals.

Conclusions and Recommendations

In this research in which we have tried to determine how parental attitudes affect the religion perception of the individual and the religious attitude and religiousness resulting from this perception, that is to say the relation between the individual and religion, it has been determined that the view of the family is influential on religion perceptions of individuals as well as the attitudes of the parents; it has also been determined that no religious interest arises in the individual when the right parental attitude is not supported by religious experience and being an example to children or that interest in religion emerges through non family resources. In addition, it has been determined that individuals who grew up with democratic parents' attitudes and witnessed religious life in their

family during childhood, have expressed a positive attitude towards the religion and qualified themselves as religious. It has been observed that individuals who were raised with authoritarian parental attitudes and who received religious education in this style, fulfilled religious obligations under pressure during their childhood and adolescence but later quit them. It has been seen that religious education is restricted only with the family for the children whose parents have an extreme protective parenting attitude and who are at the same time religious. Also these families do not allow for additional religious education such as summer courses or Quran courses due to emotional worries such as worrying about the child's sleep or that something may happen to the child. It has been seen that parents with unattached parental attitude reflect their indifference towards child also on child's religious education.

Keywords: Family, Religion, Parental Attitude, Religious Education, Perception of Religion.

Huzur Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi*

İbrahim DEMİRCİ**

Halil EKŞİ***

Özet: Bu çalışmada Huzur Ölçeği'nin geliştirilmesi ve ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın örneklemini, yaşları 18 ile 75 arasında değişen, yaş ortalamaları 30.46 (± 12.94) olan 548 kadın ve 330 erkek olmak üzere toplam 900 katılımcıdan oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlık ve test-tekrar test yöntemiyle incelenmiştir. Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliği için PERMA Ölçeği ile arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Huzur Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin 8 maddeden oluşan tek boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları modelin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .78, test-tekrar test katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Huzur ile iyi oluş arasındaki pozitif korelasyonların ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliğinin göstergesi olduğu söylenebilir. Araştırmanın sonuçları Huzur Ölçeği'nin Türkiye'de yürütülecek bilimsel çalışmalarda kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Huzur, mutluluk, iyi oluş, ölçek geliştirme

* Bu çalışma, İbrahim Demirci'nin Prof. Dr. Halil Ekşi danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden geliştirilerek hazırlanmıştır.

** Yrd. Doç. Dr., Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

E-mail: ibrahimdemircipdr@gmail.com

*** Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

E-mail: h.eksi70@gmail.com

Giriş

Antik çağlardan beri iyi oluş ve mutluluk kavramlarının ne anlama geldiğiyle ilgili çeşitli görüşler öne sürülmüştür. İyi oluş ve mutluluk kavramlarının anlamları hem günlük hayatta sürekli olarak karşılık bulmuş hem de pozitif psikolojiyle birlikte bilimsel araştırmalarda bu kavramlara ilgi artmıştır (Ryan ve Deci, 2001). İyi oluşu açıklayan yaklaşımlardan biri olan öznel iyi oluş kavramı hazcı bakış açısıyla iyi oluşu mutlu hissetmek ve hayattan zevk almak olarak kabul etmektedir. Öznel iyi oluş kavramında olumlu duygular fazla yaşamayı, olumsuz duygular az yaşamayı ve yaşamdan doyum elde etmeyi ifade etmektedir (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999; Diener, Lucas ve Oishi 2002). Bu görüş büyük bir çoğunluk tarafından kabul edilmektedir. Ancak hazcılık yaklaşımının yaygınlığına karşın birçok düşünür, filozof ve din adamı mutluluğun iyi oluşun temel kriteri olarak görülmesine karşı çıkmışlardır. Bu nedenle iyi oluşu mutluluktan daha üst düzey bir kavram olarak insanın potansiyelini gerçekleştirme olarak kabul eden psikolojik iyi oluş bakış açısı hazcılığı eleştirmektedir (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002; Ryan ve Deci, 2001). Bu yaklaşıma göre iyi oluş bireyin iç-görü kazanması, kendini gerçekleştirme ve tam olarak işlevde bulunması olarak tanımlanan bir süreçtir (Deci ve Ryan, 2008). Bireyin gerçek benliği ile uyumlu yaşama yeteneğinin iyi oluşun temellerini oluşturduğu vurgulanmaktadır (Waterman, 1993). Bu bağlamda iyi oluş için kişinin benliğiyle uyumlu yaşaması önemli görülmektedir.

Mutluluğun ve iyi oluşun kültürel olarak farklı anlamları olabileceğine yönelik görüşler bulunmaktadır. Tsai, Knutson ve Fung (2006) kültürün ideal duygulanımı nasıl etkilediğini araştırdığı çalışmada kültürün ideal duygulanımı gerçek duygulanımdan daha çok etkilediğini bulmuşlardır. Ayrıca bireysel kültürden gelen bireylerin ideal duygulanımları heyecan, coşku gibi yüksek uyarılmayı içeren duygulanımlarla ilişkiliyken toplulukçu kültürden gelen bireylerin ideal duygulanımları sakinlik, rahatlık, huzur gibi düşük uyarılmayı içeren duygulanımlarla ilişkili bulunmuştur (Tsai ve diğerleri, 2006). Bacanlı (2016), Türk ve İslam kültüründe mutluluğun değil huzurun önemli olduğunu öne sürmektedir. Mutluluk geçici bir durum olarak ele alınırken, huzur daha kalıcı ve Türk ve İslam kültüründe ideal bir durum olarak görülmektedir. Huzur kavramının açıklandığı benlik bütünlüğü modeline göre insanın huzurlu olması gerçek benlik, ideal benlik ve gereken benlik üçgeninde bu benlikler arasındaki ilişkilere göre belirlenmektedir. Gerçek benlik kişinin olduğunu düşündüğü benliği, ideal benlik olmak istediği benliği ve gereken benlik olması gerektiğini

düşündüğü benliği ifade etmektedir. Benliklerin birbirinden farklı olması genellikle kişinin huzursuz olmasına neden olmaktadır. Huzur, gerçek benliğin, ideal benliğin ve gereken benliğin birbirleriyle tutarlı olması anlamına gelmektedir (Bacanlı, 2016).

Pozitif psikoloji belirli kültürel yorumların ötesine uzanarak bireyin iyi oluşu ve gelişimiyle ilgili evrensel bir bilim olma iddiasını taşımaktadır. Ancak pozitif psikolojinin altında yatan kültürel ve ahlaki varsayımlarının Batı ideolojilerine dayandığını öne süren görüşler bulunmaktadır. Pozitif psikolojiye göre mutluluk yaşamın temel amacı olarak kabul edilmektedir. Mutluluk, Batının ahlaki bakış açısının bir parçası olarak sosyo-kültürel ve tarihsel geleneklerinin merkezinde bulunmaktadır. Bu durum diğer zamanlarda ve farklı toplumlardaki insanların duygusal tatminden keyif alamadıkları ya da onun peşinde olmadıkları anlamına gelmemektedir. Tarih boyunca ve kültürler arası olarak bireysel memnuniyet yaşamdaki en önemli amaç olarak kabul edilmiştir. Ancak bu duygusal tatmin içsel pozitif duygularla ilişkili olmak yerine bireyin içinde bulunduğu sosyal düzene ve daha geniş olarak kozmik çerçeveye uyumlu bir şekilde yaşamasıyla ortaya çıkmaktadır (Christopher ve Hickinbottom, 2008).

Mutlulukla ilgili araştırmalarda öznel iyi oluş kavramının bireyin günlük yaşamındaki mutluluğu ölçmek için en iyi yollardan biri olduğu düşünülmektedir. Hazcı bakış açısına uygun olarak mutluluk, neşe, keyif gibi olumlu duyguları, üzüntü, kaygı ve öfke gibi olumsuz duyguları ve heyecan ve coşku gibi yüksek uyarılmayı ifade eden duyguları ifade etmektedir. Böylece olumlu duygulanımı olumsuz duygulanımdan daha çok yaşayanlar ve yüksek uyarılmayı bulunduran duyguları deneyimleyenlerin öznel iyi oluş düzeyleri daha yüksek olarak değerlendirilmektedir (Lee, Lin, Huang ve Fredrickson, 2013). Duyguları ele alan araştırmalar genellikle olumlu ve olumsuz duygulanım olmak üzere duyguları ikiye ayırmaktadır. Mutluluğu hazcı bakış açısıyla değerlendiren öznel iyi oluş yaklaşımının huzur ve sakinlik gibi düşük uyarılmayı içeren duygulanımları ihmal ettiği söylenebilir. Öznel iyi oluş ile ilgili yapılan araştırmalar Batı toplumlarının öznel iyi oluş düzeylerinin genellikle Asya toplumlarından daha yüksek olduğunu göstermektedir (Diener, Suh, Smith ve Shao, 1995; Suh, 2002). Ancak bu durum Asyalıların Batılılardan daha az mutlu olduğunu yansıtmıyor olabilir. Çünkü mutluluk tanımlamaları bireyin ait olduğu kültürle ilişkilidir. Bireyin içinde bulunduğu kültürün etkileri mutluluğun anlamını ve nasıl deneyimlendiğini etkileyebilir.

Olumlu duygularla ilgili çalışmalar daha çok mutluluk üzerinde yapılmaktadır. Mutluluktan kavramsal olarak farklı bir yapıda olan ve nörofizyolojik ola-

rak farklı özellikler gösteren huzur kavramı üzerinde yapılan çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Gray'ın (1987) nöropsikolojik modeli davranışsal inhibisyon sistemi ve davranışsal aktivasyon sistemi arasındaki farklılıkları işlevleri ve ortaya çıkaran etkenler açısından açıklamaktadır. Davranışsal inhibisyon sistemi yenilik, ceza ya da beklenen ödülün yokluğunda işlev görmektedir ve tehditlerle başa çıkmak için kullanılmaktadır. Davranışsal aktivasyon sistemi ise ödül ya da ödül beklentisi olduğunda işlev görmektedir ve ödüle yaklaşmak için kullanılmaktadır. Davranışsal aktivasyon sistemi üzerinde yapılan çalışmalar ödül duyarlılığı, güdüler ve eğlence arayışı üzerinde odaklanırken olumlu duygularla ilgili olan memnuniyet, güven, huzur gibi duygular üzerinde durmaktadır (Gilbert ve diğerleri, 2008; Gray, 1987).

Depue ve Morrone-Strupinsky (2005) olumlu duygular üzerinde yaptıkları nörofizyolojik çalışmalarda birbiriyle etkileşim içinde ancak birbirinden farklı olan iki olumlu duygu düzenleme sistemi olduğunu ifade etmektedir. Bunlardan ilki, ödül ya da başarı elde etme veya ödül ya da başarı beklentisi olduğunda uyarılan ve aktifleşen dopaminle ortaya çıkan, ödül aramaya ve ödül kazanmaya teşvik eden davranışsal aktivasyon sistemiyle benzerlik gösteren duygu düzenleme sistemidir. İkincisi ise davranışsal olarak aktif olmayan, ödülü elde etmenin ardından ortaya çıkan ve ödül arama sistemini kapatan duygu düzenleme sistemidir. Herhangi bir ödül ve kaynak arayışı ya da tehdit olmadığında memnuniyet, huzur ve iyi oluş duyguları ortaya çıkmaktadır. Oksitoksin sistemi; memnuniyet, güvende olma hissi ve iyi oluş gibi farklı duyguları bir araya getiren duygu düzenleme sistemi olarak kabul edilmektedir (Depue ve Morrone-Strupinsky, 2005; Gilbert ve arkadaşları, 2008). Fredrikson (2001) da benzer şekilde olumlu duyguları aktivasyon/uyarılma açısından ikiye ayırmaktadır. Neşe ve mutluluk gibi yüksek uyarılmayı içeren duygularla memnuniyet ve rahatlık gibi düşük uyarılmayı içeren duygular bulunmaktadır. Gilbert ve arkadaşları (2008) olumlu duygular üzerinde yapılan nörobilim çalışmalarından ve duygu düzenleme sistemlerinden yola çıkarak olumlu duyguları aktif duygulanım, rahatlatıcı duygulanım ve güvenli duygulanım olmak üzere üç boyutta ele almıştır.

Türkiye'de iyi oluşla ilgili çalışmalar incelendiğinde genellikle araştırmaların mutluluk, öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş kavramları üzerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Öte yandan Türk toplumunda kültürel anlamda ve günlük hayatta karşılığı olan huzur kavramının bilimsel literatürde yeterince çalışılmadığı görülmektedir. Türkiye'de huzur kavramıyla ilgili Dilmaç'ın (1999)

uyarladığı insani değerler eğitimi programında yer alan iç huzur kavramıyla ilgili etkinlikleri içeren deneysel çalışmanın ve Bacanlı'nın (2016) huzuru benlikler arasındaki ilişkilerle açıkladığı teorik çalışmanın dışında bir çalışmaya rastlanmamıştır. İçinde huzur kelimesi geçen uygulamalı çalışmalarda huzurevi sakinlerinin psikolojik durumlarını incelendiği görülmektedir. Huzurevi sakinlerinin mutluluğu ve yaşam doyumu üzerinde durulurken huzur düzeylerinin incelenmemiş olduğu görülmektedir. Duygular genellikle olumlu duygulanım ve olumsuz duygulanım olmak üzere iki boyutta ele alınırken olumlu duygulanımın da kendi içinde birbirinden farklı özellikler gösteren boyutları bulunmaktadır. Huzur kavramının ayrıntılı tanımlanmasının yapılmasından sonra bu kavramı değerlendirebilecek ölçme araçlarının geliştirilmesi bilimsel literatüre ve uygulamalı çalışmalara katkı sağlayabilir. İyi oluşla ilgili alan yazın incelendiğinde Türkiye'de geliştirilmiş (Örn. Öznel İyi Oluş Ölçeği) ya da Türkçe'ye uyarlanmış (Yaşam Doyumu Ölçeği, Olumlu ve Olumsuz Duygu Ölçeği, Psikolojik İyi Oluş Ölçekleri) birçok ölçme aracı bulunmaktadır. Ancak huzur kavramını ölçmek için kullanılacak bir ölçme aracına rastlanmamıştır.

Yurt dışında yapılan araştırmalarda son zamanlarda bilimsel çalışmalarda mutlulukla ilişkili olarak düşük uyarılmayı içeren duygular ve içsel uyum üzerinde durulmaya başlanmıştır. Bu araştırmada ifade edilen huzur kavramına benzer olarak literatürde Olumlu Duygulanım Tipleri Ölçeği (Gilbert ve diğerleri, 2008), Otantik Kalıcı Mutluluk Ölçeği (Dambrun ve arkadaşları, 2012), Doğu Asya için bu yapıyı ölçmeyi amaçlayan Huzurlu Zihin Ölçeği (Lee ve diğerleri, 2013), hem Batılı ve hem de Asyalı katılımcılar arasında geçerlik çalışmaları yapılan Uyum Ölçeği (Kjell, Daukantaitė, Hefferon ve Sikström, 2016) olmak üzere dört çalışma bulunmaktadır. Ancak kültürel duyarlılık gereği ilk etapta bu ölçeklerden herhangi birini uyarlamak yerine Huzur Ölçeğinin geliştirilmesinin daha faydalı olabileceği düşünülmüştür. Ayrıca bu ölçme araçlarının kavramsal anlamda tam olarak huzur kavramını yansıtamayabileceği ya da ifadelerin doğası gereği Türkçe maddelerin İngilizce maddelerle eşdeğerliği konusunda çeviri çalışmalarında bazı sorunlar yaşanabileceği düşünülmüştür. Huzur kavramı düşük uyarılmayı içeren huzur, rahatlık, sakinlik ve dinginlik gibi duyguları yansıtan iç uyum ve dengeyi temsil etmektedir. Batı toplumları bireysel değerleri ön plana çıkararak daha çok mutluluk kavramı üzerinde dururken Doğunun felsefi ve dini geleneklerinde huzur kavramının önemli bir yeri bulunmaktadır. Namaz ve Meditasyon gibi uygulamaların insanın huzurlu hissetmesiyle ilgili olduğu söylenebilir. Günlük yaşamda da insanlar genellikle hayattan beklentilerini huzur ve mutluluk olmak üzere iki farklı şekilde ifade etmektedir. Mutluluk

üzerinde yapılan bilimsel çalışmaların psikolojik danışma, eğitim sistemi ve yönetim politikaları gibi birçok alanda yansımaları olmaktadır (Ryan ve Deci, 2001). Huzur konusunda yapılacak çalışmalar da psikolojik danışmanlar, öğretmenler ve yöneticiler için yol gösterici olabilir. Huzur Ölçeği'nin geliştirilmesi Türkiye'de huzur kavramıyla ilgili yapılacak araştırmalara kolaylık sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı Huzur Ölçeği'nin geliştirilmesi ve ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesidir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmaya katılan bireyler Sinop ili merkez sınırları içinde yaşayan yetişkinler ve lisans programlarında öğrenim gören üniversite öğrencileri arasından çok aşamalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Veriler 1. örneklemede 450 katılımcı ve 2. örneklemede 450 katılımcı olmak üzere toplam 900 katılımcıdan toplanmıştır. 1. örneklemedeki 450 katılımcının 281'i kadın, 160'ı erkek ve 236'sı üniversite öğrencisi, 214'ü yetişkindir. 2. örneklemedeki 450 katılımcının 267'si kadın, 170'i erkek ve 232'si üniversite öğrencisi ve 218'i yetişkindir. İki örneklemede bulunan toplam 900 katılımcıların yaşları 18 ile 75 arasında değişmektedir ve yaş ortalamaları 30,46 ($\pm 12,94$) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların 468'i (%52) üniversite öğrencisi ve 432'si (%48) yetişkindir. Yetişkin grubu 228'i öğretmen, 100'ü devlet kurumu çalışanı, 97'si diğer çalışma durumuna sahip olanlardan oluşmaktadır. Üniversite öğrencilerinin 182'si 1. sınıf öğrencisi, 170'i 2. sınıf öğrencisi ve 110'u 3. sınıf öğrencisidir. Üniversite öğrencilerinin 102'si sağlık meslek yüksekokulunda, 82'si fen-edebiyat fakültesinde, 19'u mühendislik fakültesinde, 57'si ilahiyat fakültesinde, 208'i eğitim fakültesinde öğrenim görmektedir. Uyum geçerliği için PERMA Ölçeği ve Huzur Ölçeği yaşları 25 ile 57 arasında değişen, yaş ortalaması 32.14 (± 6.19) olan 21 kadın ve 29 erkek olmak üzere toplam 50 katılımcıya uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

PERMA Ölçeği: Butler ve Kern (2016) tarafından geliştirilen ve Demirci, Ekşi, Dinçer ve Kardaş, (2017) tarafında Türkçeye uyarlanan PERMA Ölçeği, Martin Seligman'ın iyi oluş ile ilgili beş boyutlu (olumlu duygular, bağlanma, olumlu ilişkiler, anlam ve başarılar) kavramsallaştırmasını ölçüme dökmeyi

amaçlamaktadır. Ölçek her boyutta 3 madde olmak üzere toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelere ek olarak 8 madde daha ölçeğe eklenmiştir. 1 madde genel iyi oluşu, 3 madde sağlıklılığı, 3 madde olumsuz duyguları ve 1 madde de yalnızlığı ölçmektedir. PERMA Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçek modelinin kabul edilebilir düzeyde uyum verdiğini göstermiştir. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri .42 ile .89 arasında değişmektedir. Ölçekteki alt boyutların Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .61 ile .81 arasında değişmektedir (Demirci ve arkadaşları, 2017).

Bu araştırmada Huzur Ölçeği'nin ölçüt bağıntılı geçerliği için PERMA Ölçeği kullanılmıştır. PERMA Ölçeği'nin toplam puanı, olumlu duygular, bağlanma, olumlu ilişkiler, anlam ve başarı, olumsuz duygular ve sağlık alt boyutları ve yalnızlık maddesi ile Huzur Ölçeği arasındaki korelasyon katsayılarına bakılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Huzur ölçeğini geliştirmek için huzurla ilgili kuramsal alt yapı oluşturulmuş, literatür taraması yapılmış ve benzer ölçekler incelenmiştir. Yapılan çalışmalar sonrasında 43 maddelik bir taslak form oluşturulmuştur. Taslak form oluşturulduktan sonra ölçek maddeleri ve ölçülmek istenen yapı arasındaki tutarlılığı incelemek ve ölçek maddelerini değerlendirmek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri temel olarak nitel bir çalışma olarak görülmektedir. Uzman görüşüne dayalı nitel çalışmalar kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksleri aracılığıyla istatistiksel nicel çalışmalara dönüştürülebilmektedir (Yurdugül, 2005). Ölçek maddelerini değerlendirmeleri için eğitim bilimleri ve psikoloji alanında çalışmalar yapan 8 akademisyenin görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerinin değerlendirilmesi için Davis (1992) tekniği kullanılmıştır. Her bir madde uzmanlar tarafından “kalmalı”, “düzeltilmeli/ yararlı” ve “çıkartılmalı/gereksiz” şeklinde değerlendirilmiştir. Uzmanların açıklama yapmalarına, madde üzerinde düzenleme yapmalarına ve madde önerisi getirmelerine imkân sağlayacak şekilde ölçeğin uzman değerlendirme formunda maddelerin paralel satırlarında boşluk bırakılmıştır. Kapsam geçerlilik indeksi madde için “kalmalı” ve “düzeltilmeli/ yararlı” diyen uzman sayısının toplam uzman sayısına bölümüyle elde edilir. Bir maddenin ölçekte yer alabilmesinde .80 değeri kapsam geçerlik indeksi için ölçüt olarak kabul edilmektedir (Yurdugül, 2005). Kapsam geçerlik indeksinin sekiz uzmana göre hesaplamasına göre en az yedi uzmanın madde konusunda ölçekte kalması ya da düzeltilmesi yönünde görüş bildirmesi

gerekmektedir. İki uzman, bazı maddelerin diğer maddelere benzer özellikler göstermesi, başa çıkma becerileri ve olumsuz duygularla ilişkili olması gerekçeleriyle çıkartılması yönünde görüş belirtilmiştir. Huzur Ölçeği'nin taslak formunda bulunan 43 maddenin sekiz uzmanın değerlendirmesi sonucunda hesaplanan kapsam geçerlik indeksleri ve uzmanların önerileri doğrultusunda maddeler elenmiş, düzenlenmiş ve 27 madde taslaktan çıkarılarak 16 maddelik son formu ile katılımcılardan veri toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için önce açımlayıcı ardından da doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirlik özellikleri iç tutarlık ve test tekrar test yöntemiyle incelenmiştir. Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliği için PERMA Ölçeği ile arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Maddeler düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonu ile incelenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi iki ayrı örneklemden toplanan 900 katılımcıdan toplanan veriler üzerinde yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ise hem 1. örnekleme oluşturan 450 katılımcıdan hem de 2. örnekleme oluşturan 450 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde uygulanmıştır.

Bulgular

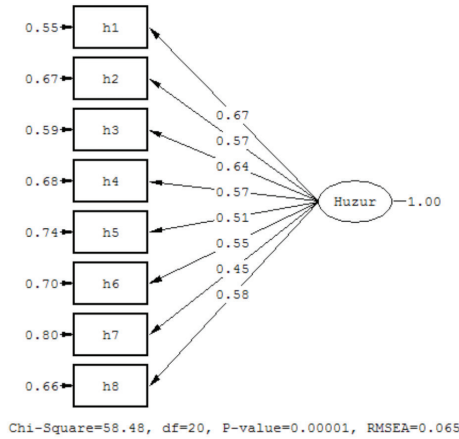
Yapı Geçerliği

Huzur Ölçeği'nden elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu gösteren KMO değeri .86 olarak hesaplanmış ve Barlett Küresellik Testi anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=14790,300$, $sd = 28$, $p < .000$). Huzur Ölçeği'nin yapı geçerliğini değerlendirmek için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin öz değeri 3,226 olan, toplam varyansın %40,328 açıklayan ve 8 maddeden oluşan tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri .55 ile .71 arasında sıralanmaktadır. Ölçekteki maddelerin düzeltilmiş madde toplam puan korelasyonları .42 ile .56 arasında değişmektedir. Bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Huzur Ölçeği'nin faktör analizi sonuçları, düzeltilmiş madde toplam test korelasyonları, maddelerin ortalamaları ve standart sapmaları

Madde No	\bar{X}	Ss	Faktör Yükleri	Madde toplam puan korelasyonları
1	3.57	.87	.71	.56
2	3.94	.98	.69	.46
3	3.28	.93	.68	.55
4	3.75	.86	.64	.46
5	3.51	1.02	.61	.44
6	3.63	1.20	.61	.50
7	4.02	.94	.58	.42
8	4.04	.96	.55	.53

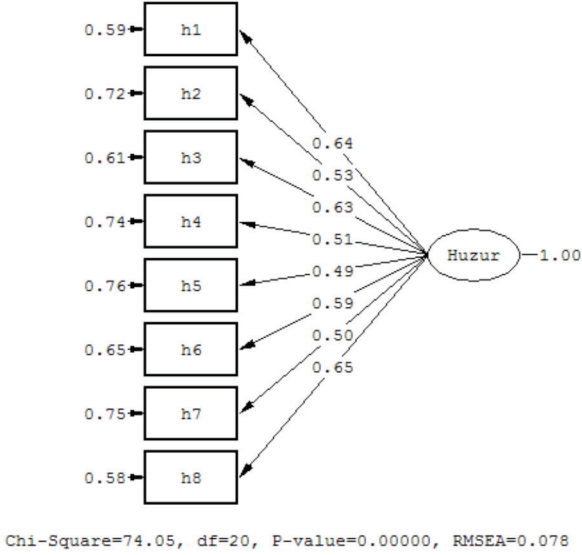
Huzur Ölçeği'nin tek boyutlu yapısını değerlendirmek üzere 450 katılımcıdan oluşan 1. örneklemden elde edilen veriler üzerinde uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri; $\chi^2_{(20, N=450)} = 58.48$, $x^2/sd = 2.93$, $p < .001$, CFI = .97, NFI = .96, NNFI = .96, SRMR = .041, RMSEA = .065 olarak bulunmuştur. Modelin uyum indeksleri incelendiğinde tek boyutlu modelinin kabul edilebilir düzeyde uyum verdiği görülmüştür. Ölçeğin faktör yükleri .44 ile .67 arasında değişmektedir. Ölçeğin faktör yapısı Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. Huzur Ölçeği'nin Yol Diyagramı ve Faktör Yükleri

Huzur Ölçeği'nin tek boyutlu yapısını değerlendirmek üzere 450 katılımcıdan oluşan 2. örneklemden elde edilen veriler üzerinde uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri; $\chi^2_{(20, N=450)} = 74.05$, $x^2/sd = 3.67$, $p < .001$, CFI = .96, NFI = .95, NNFI = .94, SRMR = .045, RMSEA

= .078 şeklinde bulunmuştur. Modelin uyum indeksleri incelendiğinde tek boyutlu modelinin kabul edilebilir düzeyde uyum verdiği görülmüştür. Ölçeğin faktör yükleri .49 ile .65 arasında değişmektedir. Ölçeğin faktör yapısı Şekil 2’de görülmektedir.



Şekil 2. Huzur Ölçeği'nin Yol Diyagramı ve Faktör Yükleri

Ölçüt Bağımlı Geçerlik

Huzur Ölçeği'nin ölçüt-bağımlı geçerliği için PERMA Ölçeği ile arasındaki ilişkiler 50 katılımcıdan toplanan verilerle incelenmiştir. Ölçekler ve alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayılarını ve betimsel istatistiklerini gösteren bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Huzur ve İyi Oluş Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Katsayıları

Ölçekler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Huzur	-									
2. İyi Oluş	.665**	-								
3. Olumlu Duy.	.663**	.896**	-							
4. Bağlanma	.529**	.898**	.781**	-						
5. İlişkiler	.421**	.694**	.505**	.586**	-					
6. Anlam	.609**	.879**	.780**	.725**	.462**	-				
7. Başarı	.532**	.833**	.677**	.675**	.396**	.755**	-			
8. Sağlık	.563**	.598**	.487**	.464**	.465**	.416**	.665**	-		
9. Yalnızlık	-.344*	-.444**	-.365**	-.394**	-.375**	-.393**	-.317*	-.174	-	
10. Olumsuz Duy.	-.614**	-.586**	-.516**	-.473**	-.471**	-.488**	-.486**	-.427**	.609**	-
Ortalama	29.26	116.58	21.62	21.94	22.44	21.96	21.46	21.78	4.94	13.62
Standart Sapma	4.94	19.26	4.22	4.42	4.11	4.19	4.27	5.87	2.63	5.01

** p < 0.01, * p < 0.05

Huzur, toplam iyi oluş (.66), olumlu duygular (.66), bağlanma (.53), ilişkiler (.42), anlam (.61), başarı (.53) ve sağlık (.56) ile pozitif ilişkili, yalnızlık, (-.34), olumsuz duygularla (-.61) negatif ilişkili bulunmuştur.

Güvenirlilik

Ölçme aracının iç tutarlılık katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin üç hafta arayla 62 katılımcıya yeniden uygulanmasından elde edilen test-tekrar test güvenirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Bulgular Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3: Huzur Ölçeği'nin Güvenirlilik Bulguları

Ölçek	Uygulama	\bar{X}	Ss	r _{n(62)}
Huzur	İlk uygulama	29,77	4,78	.83
	İkinci uygulama	29,67	5,10	

Tartışma

Bu çalışmada Huzur Ölçeği'nin geliştirilmesi ve ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek üzere önce açımlayıcı ardından da doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi için verilerin uygunluğu hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin .60'ın üzerinde olduğu ve Barlett Testi'nin ki-kare değerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2011). Araştırmada elde edilen bulgular faktör analizi için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu ve verilerin dağılımının uygun olduğunu ortaya koymaktadır. Analiz sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapısı olduğu görülmüştür. Literatürde faktör analizi çalışmalarında yüklerinin toplam varyansın %40'ını açıklaması önerilmektedir (Kline, 2000). Araştırmada elde edilen tek boyutlu yapının açıkladığı toplam varyans oranının yeterli olduğu söylenebilir.

Ölçeğin tek boyutlu yapısını değerlendirmek için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde sınanan modelin uyum yeterliği çeşitli uyum indeksleriyle değerlendirilmektedir. Kline (2015) χ^2 değerinin serbestlik derecesine oranı (Modelin χ^2 ve p değerleriyle birlikte verilmelidir), RMSEA (Yaklaşık Hatalarının Ortalama Karekökü), SRMR (Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü) ve CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi) indekslerinin verilmesinin yeterli olduğunu ifade etmektedir. Bu indekslerin dışında NFI, NNFI, IFI ve RFI indeksleri de kullanılabilir. RMSEA ve SRMR değerlerinin .08'in altında olması kabul edilebilir olarak değerlendirilmektedir (Brown ve Cudeck, 1993). χ^2/sd değerinin 3'ün altında olması yeterli görülürken bazı çalışmalarda bu değer 5'in altında olması yeterli kabul edilmektedir (Bollen, 1989; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003). Genel olarak CFI NFI, NNFI, IFI ve RFI indekslerinin .90'ın üstünde olması kabul edilebilir olarak değerlendirilmektedir (Bentler, 1990; Brown, 2015; Brown ve Cudeck, 1993; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003). Huzur Ölçeği'nin DFA sonuçları tek boyutlu faktör yapısının uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir.

Huzur Ölçeği'nin güvenilirlik çalışmalarında iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alpha iç tutarlılık katsayılarının .70'in üzerinde olması yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Huzur Ölçeği'nin iç tutarlılık ve test-tekrar test katsayıları .70'in üzerinde olduğu için ölçeğin güvenilirliğinin yeterli olduğunu ifade edilebilir. Ölçeğin madde analizi için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ile yapılmıştır. Dü-

zeldilmiş madde-toplam korelasyonlarının .30 ve üzerinde olmasının maddele-
rin benzer özellikleri ölçtüğünü gösterdiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2011).

Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasında katılımcıların huzur düzeyleri ile iyi
oluş düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Huzur Ölçeği'nin PERMA
Ölçeğinin toplam puanıyla pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu görül-
müştür. Huzur; olumlu duygular, hayata bağlanma, iyi ilişkiler, yaşamın anlamı
ve amacı, başarı ve sağlamlık ile pozitif ilişkiliyken yalnızlık ve olumsuz duy-
gularla negatif ilişkili bulunmuştur. Birbiriyle ilişkili özellikler gösteren huzur
ve iyi oluşun boyutları arasındaki ilişkilerin öngörüldüğü gibi pozitif yönde
bulunmuştur. Bu bulguların ölçeğin uyum geçerliğinin bir göstergesi olduğu
söylenebilir.

Bu araştırmanın çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle kapsam geçerli-
ği için uzman görüşleri sonrasında 43 maddenin 16 maddeye düşmesi bir sınır-
lılık olarak görülmektedir. Kapsam geçerlik indeksi hesaplamasına göre (mad-
de için “kalmalı” ve “düzeltilmeli/ yararlı” diyen uzman sayısı/toplam uzman
sayısı) sekiz uzmandan ikisinin madde konusunda olumsuz görüş belirtmesi
maddenin çıkarılması için yeterli olmaktadır. Bu çalışmada ölçme aracının
ilk psikometrik özellikleri incelenmiştir. İlerleyen çalışmalarda kapsam yeniden
değerlendirerek ölçeğin kavramı daha iyi bir şekilde temsil edecek şekilde gün-
cellenmesi faydalı olabilir. Ayrıca duyguları ve kişilik özelliklerini değerlendi-
ren ölçme araçlarında kullanılan sıfat ifadeleri ya da sıfat çiftlerinin bu kavramı
ölçmek için kullanılması düşünülebilir. Çalışmanın bir diğer sınırlılığı 2. örnekle-
mdeki DFA sonuçlarına göre χ^2/sd değerinin 3 ile 5 arasında olmasıdır. Ancak
diğer uyum indeksleri kabul edilebilir sınırlarda olduğu için ve 1. Örnekleme-
deki DFA sonuçlarına göre χ^2/sd değerinin 3'ün altında olduğu için maddelerin hata
varyansları arasında herhangi bir modifikasyon yapılmamıştır. Ölçeğin ölçüt
bağıntılı geçerlik için kullanılan örneklemin görece küçük olması (N = 50) bir
sınırlılık olarak ifade edilebilir. Sonraki çalışmalarda daha geniş örneklemlerde
ölçüt bağıntılı geçerlik çalışması yapılabilir. Ancak küçük örnekleme-
de ortaya çıkan bu ilişkiler daha büyük örneklemlerde benzer ilişkilerin ortaya çıkabile-
ceğinin göstergesi olarak kabul edilebilir.

Huzur kavramıyla ilgili yapılan çalışmalarda huzurun depresyon ve anksi-
yete ile olan negatif ilişkisinin yaşam doyumu ve mutluluk gibi kavramlara göre
daha güçlü olduğu bulunmuştur (Lee ve diğerleri, 2013). Mutluluğun kişilik
özellikleriyle olan ilişkisini inceleyen çalışmalarda nevrozizm yerine bu kavramın
tersi olarak ifade edilen duygusal denge kavramının kullanıldığı çalışmada

mutluluğu yordayan en güçlü kişilik değişkeninin duygusal denge olduğu görülmüştür (Hills ve Argyle, 2001). Duygusal dengenin bireyin huzurlu olmasının bir göstergesi olduğu söylenebilir. Huzur kavramının, olumlu duygulanımla ilgili benzer diğer kavramlara göre hem olumlu hem de olumsuz ruh sağlığı değişkenleriyle daha güçlü ilişkiler göstermesi, bu alanda çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Ölçeğin, psikolojik iyi oluş, psikolojik sağlık, farkındalık, öz-anlayış, kişilik özellikleri, depresyon, anksiyete ve stres gibi kavramlarla ilişkilerinin incelenmesi hem ölçeğin psikometrik özelliklerinin daha iyi bir şekilde anlaşılması hem de literatüre katkı sunması açısından faydalı olabilir. Bireylerin uyum, denge, rahatlık, güven, iç barış gibi özellikleriyle ifade edilebilecek olan huzur kavramını ölçmeyi amaçlayan Huzur Ölçeği'nin psikometrik özellikleri genel olarak değerlendirildiğinde Huzur Ölçeği'nin Türkiye'de yürütülecek çalışmalarda kullanılabileceği söylenebilir.

Kaynakça

- Bacanlı, H. (2016). Nasıl huzurlu olunur? Benlik açısından huzur modeli. *Uluslararası Manevi Rehberlik Kongresinde sunulan bildiri*, Temmuz 2016, İstanbul, Türkiye.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238.
- Brown, M. ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: K. A. Bollen ve J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (s. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: Guilford Press.
- Butler, J. ve Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profil: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. (11. bs.). Ankara: PEGEM A Yayıncılık.
- Christopher, J. C. ve Hickinbottom, S. (2008). Positive psychology, ethnocentrism, and the disguised ideology of individualism. *Theory & Psychology*, 18(5), 563-589.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.

- Deci, E. L. ve Ryan, R., M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1-11.
- Demirci, İ., Ekşi, H., Dinçer, D. ve Kardeş, S. (2017). Beş boyutlu iyi oluş modeli: PERMA Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 5(1), 60-77.
- Dambrun, M., Ricard, M., Després, G., Drelon, E., Gibelin, E., Gibelin, M. ve diğerleri (2012). Measuring happiness: from fluctuating happiness to authentic-durable happiness. *Frontiers in psychology*, 3(16), 1-11.
- Depue, R. A. ve Morrone-Strupinsky, J. V. (2005). A neurobehavioral model of affiliative bonding: Implications for conceptualizing a human trait of affiliation. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(3), 313-349.
- Diener, E., Oishi, S. ve Lucas, R. E. (2009). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 62-73). New York, NY: Oxford University Press.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. ve Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Diener, E., Suh, E., Smith, H. ve Shao, L. (1995). National differences in reported subjective well-being: Why do they occur? *Social Indicators Research*, 34, 7-32.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitiminin verilmesi ve eğitimin Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile sınanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218-226.
- Gilbert, P., McEwan, K., Mitra, R., Franks, L., Richter, A. ve Rockliff, H. (2008). Feeling safe and content: A specific affect regulation system? Relationship to depression, anxiety, stress, and self-criticism. *The Journal of Positive Psychology*, 3(3), 182-191.
- Gray, J. A. (1987). *The psychology of fear and stress*. Nueva York: Cambridge University Press,
- Hills, P. ve Argyle, M. (2001). Emotional stability as a major dimension of happiness. *Personality and individual differences*, 31(8), 1357-1364.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D. ve Ryff, C. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.

- Kjell, O., N., E., Daukantaitė, D., Hefferon, K. ve Sikström, S. (2016). The harmony in life scale complements the satisfaction with life scale: expanding the conceptualization of the cognitive component of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 126(2), 893-919.
- Kline, P. (2000). *The handbook of psychological testing*. London: Taylor & Francis Group.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford publications.
- Lee, Y. C., Lin, Y. C., Huang, C. L. ve Fredrickson, B. L. (2013). The construct and measurement of peace of mind. *Journal of Happiness studies*, 14(2), 571-590.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In S. Fiske (Eds.), *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc.
- Schermelleh-Engel, K. ve Moosbrugger, H., (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Suh, E. M. (2002). Culture, identity consistency, and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 1378–1391.
- Tsai, J. L., Knutson, B. ve Fung, H. H. (2006). Cultural variation in affect valuation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 288–307.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions in happiness: contrasts of personal expressiveness (eudiamonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678–691.
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Development of Tranquility Scale and Examination of Its Psychometric Properties*

İbrahim DEMİRCİ**

Halil EKŞİ***

Introduction

The meanings of the concepts of happiness and well-being always have correspondence in everyday life, and interest in these concepts has increased in scientific researches with increasing trend in positive psychology (Ryan and Deci, 2001). The concept of subjective well-being, one of the approaches to explain well-being, means to have more positive emotions and less negative emotions over-life and satisfaction from it. (Diener, Suh, Lucas and Smith, 1999; Diener, Lucas, and Oishi 2002). The psychological well-being perspective which accepts well-being as superior than happiness and accepts this concept as the fulfillment of the potential of the human being criticizes hedonism (Keyes, Shmotkin, and Ryff, 2002; Ryan and Deci, 2001). According to this approach, well-being concept is the process in which the individual acquires an inner-self, fulfilling himself and is fully functioning (Deci and Ryan, 2008). It is emphasized that the individual's ability to live in harmony with the true self forms the basis of well-being (Waterman, 1993).

* This study was developed from İbrahim Demirci's doctoral dissertation that prepared under the supervision of Prof. Dr. Halil Ekşi

** Asst. Prof. Sinop University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Istanbul / Turkey
E-mail: ibrahimdemircipdr@gmail.com

*** Prof. Marmara University Atatürk Faculty of Education, Educational Sciences Department, Istanbul / Turkey
E-mail: h.eksi70@gmail.com

There are some other viewpoints pinpoint that happiness and well-being can have different cultural meanings (Tsai, Knutson, and Fung, 2006). Bacanlı (2016) suggests that compared to happiness, tranquility is much more important in Turkish and Islamic culture. While happiness is considered as a temporary situation, tranquility is more permanent and is seen as an ideal situation in Turkish and Islamic culture. According to the model of self-unity explaining the concept of tranquility, the tranquility of man is determined according to the relations between the true, the ideal and the required selves (Bacanlı, 2016).

Positive psychology goes beyond specific cultural interpretations and claims to be universal science about the well-being and development of the individual. However, there are opinions suggesting that the cultural and moral assumptions underlying positive psychology are based on Western ideologies. (Christopher and Hickinbottom, 2008). Those who experience positive emotions more than negative ones and those who experience emotions including high-level excitement are considered to have higher levels of subjective well-being (Lee, Lin, Huang and Fredrickson, 2013). Research on subjective well-being shows that subjective well-being in Western societies is generally higher than in Asian societies (Diener, Suh, Smith and Shao, 1995; Suh, 2002).

Gray's (1987) neuropsychological model explains the differences between the behavioral inhibition system and the behavioral activation system in terms of functions and causes that emerges these functions (Gilbert et al., 2008; Gray, 1987). Depue and Morrone-Strupinsky (2005) describe two different positive emotional regulation systems that interact with each other in their neurophysiological studies on positive emotions (Depue and Morrone-Strupinsky, 2005, Gilbert et al., 2008). Similarly, Fredrikson (2001) divides positive emotions into two in terms of activation/arousal. Gilbert et al. (2008) examined positive emotions in three dimensions: active emotion, comfort emotion and safe emotion.

No study has been found in this topic in Turkish literature except a theoretical study conducted by Bacanlı (2016) investigating the relation between tranquility and emotional work and another experimental study is conducted by Dilmaç (1999) on the concept of tranquility which is included in the activities related to the concept of tranquility of mind in the humane values education program. Similar to the concept of tranquility expressed in this research some other studies conducted in foreign literature; Peaceful Mind Scale (Gilbert et al., 2008), Authentic Permanent Happiness Scale (Dambrun et al., 2012), Peaceful Mind Scale aiming to measure this for East Asia (Lee et al. 2013), and the Ad-

aptability Scale (Kjell, Daukantaitė, Hefferon, and Sikström, 2016), for which validity studies were conducted between both Western and Asian participants. However, due to cultural sensitivity, it was thought that the development of the Peace Scale could be more beneficial than adapting any of these scales in the first place. Scientific studies on happiness are reflected in many areas such as psychological counseling, education system and management policies (Ryan and Deci, 2001). The purpose of this research is to develop the Scale of Tranquility and to examine the psychometric properties of the scale.

Methodology

Participants

Individuals participating in the study were picked by multi-stage sampling among adults living in the borders of Sinop province center and university students studying undergraduate programs. The data were collected from a total of 900 participants, the first sample includes 450 participants and the second sample 450 participants. For ensuring the convergent validity of the scale, PERMA scale was selected and applied to 50 participants, aged between 25 and 57, with a mean age of 32.14 (\pm 6.19), 21 female and 29 male.

Instruments

PERMA Scale: The PERMA Scale developed by Butler and Kern (2016) and adapted to Turkish by Demirci, Ekşi, Dinçer, and Kardaş (2017), is a conceptualization of five dimensions (positive emotions, attachment, positive relations, meaning and achievements) (Demirci et al., 2017). In this study, PERMA scale was used for convergent validity of the Tranquility Scale.

Analysis of the Data

In order to develop the scale of tranquility, the theoretical frame about tranquility was established, the literature was searched and similar scales were examined. After this process, a draft including 43-item was created. Following the formation of the draft, expert opinion was consulted to examine and evaluate the consistency between the scale items and the structure to be measured (Yurdugül, 2005). A group of eight academicians working in educational sciences

and psychology have been invited to evaluate the scales. Davis (1992) technique was used to evaluate expert opinions. It was decided that as a criterion for inclusion of an item, .86 consistency index value was determined (Yurdugül, 2005). In accordance with content validity indices and the recommendations of the experts, the items were screened and edited, 27 items were deducted, and data were collected from the participants with the 16-item final form.

Findings

Construct Validity

Depending on the results of the exploratory factor analysis that aims to evaluate the validity of the Peace Scale, it was seen that the scale had a one-dimensional structure with a score of 3,226 eigenvalues, and explaining 40,328% of the total variance and consisting of 8 items. The factor loadings of the measured items range from .55 to .71. Correlations of adjusted item-total scores of the items vary between .42 and .56. The fit index values obtained as a result of the confirmatory factor analysis were found to support one dimensional structure in the first sample ($\chi^2(20, N = 450) = 58.48, x^2/sd = 2.93, p < .001, CFI = .97, NFI = .96, NNFI = .96, SRMR = .041, RMSEA = .065$), and in the second sample ($\chi^2(20, N = 450) = 74.05, x^2/sd = 3.67, p < .001, CFI = .96, NFI = .95, NNFI = .94, SRMR = .045, RMSEA = .078$).

Convergent Validity

For the criterion-related validity of the Tranquility Scale, the relationships between the PERMA Scale and the Tranquility scale calculated with the data collected from 50 participants. It was found that tranquility was positively related to total well-being (.66), positive emotions (.66), attachment (.53), relationships (.42), meaning (.61), achievement (.53) and health (.56) loneliness, (-.34), and negative emotions (-.61).

Reliability

Internal consistency coefficient (Cronbach's alpha) of the measurement tool was calculated as .78. The test-retest reliability coefficient was calculated with the data obtained from 62 participants who took place in the first sample and was found to be .83.

Discussion

To determine the construct validity of the scale, an explanatory factor analysis and confirmatory factor analysis were used. It was found that the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value of the data for factor analysis was above .60 and the Chi-square value of the Barlett Test was statistically significant (Büyüköztürk, 2011). As a result of the analysis, it is seen that the scale has a one-factor structure. In the literature, it is recommended that if the first factor explains at least 40% of the total variance, scale could be accepted as one-dimensional (Kline, 2000). In the confirmatory factor analysis, the data-model fit of the tested model is assessed by various model fit indices. Kline (2015) states that χ^2/df , RMSEA, SRMR and CFI indices are sufficient as a proof of model data fit. Besides these indices, NFI, NNFI, IFI and RFI indices can be used as further proofs. Obtained RMSEA and SRMR values are considered to be below .08 (Brown and Cudeck, 1993). On the other hand, obtained χ^2/df value is less than the threshold suggested by various studies (Bollen, 1989, Schermelleh-Engel and Moosbrugger, 2003). It is generally accepted that the CFI NFI, NNFI, IFI and RFI indices should be above .90 (Bentler, 1990, Brown, 2015, Brown and Cudeck, 1993, Çokluk, Şekercioğlu, and Büyüköztürk, 2010; Schermelleh-Engel and Moosbrugger, 2003) and obtained results of these indices support model data fit.

Internal consistency reliability coefficient and test retest reliability coefficient were calculated in reliability studies of Peace Scale. Cronbach alpha internal consistency coefficient s are considered to be more than .70 (Büyüköztürk, 2011). It can be said that the corrected item-total correlations of .30 and above indicate that the items measure similar characteristics (Büyüköztürk, 2011).

In the convergent validity study, the relationship between participants' level of tranquility and PERMA was examined. The Tranquility Scale was found to have a significant positive correlation with the total score of the PERMA Scale.

This research has several limitations. First of all, to deduct 27 items from the first data pool and including only 16 items after expert opinions could be a limitation for content validity. According to the calculation of the content validity index (the number of experts who are "remain" and "corrected / useful" for the item / total number of experts), two of the eight experts are express the negative opinion on the item, is sufficient for the removal of the item. In this study, psychometric properties of the measurement tool were examined firstly. In the future studies, it may be useful to search the literature update the content with

most current applications so that it reflects the concept of the tranquility better. It could be cited as a limit to use only 50 participants for -related validity of the scale. In future studies, criterion-related validity studies can be performed in larger samples.

Reviewing researches related to the concept of tranquility, it has been found that the negative relationship between peace, depression and anxiety is stronger than concepts such as life satisfaction and happiness (Lee et al., 2013). It is seen that emotional balance is the strongest personality variable that predicts happiness in studying the concept of emotional balance, which is the opposite of neuroticism, in studies investigating the relationship between personality traits and happiness (Hills and Argyle, 2001). What can be said that considering the findings related to the psychometric properties of the Tranquility Scale, which aims to measure the concept of peace, and can be expressed by features such as harmony, balance, comfort, trust, inner peace, the scale could be used in the future studies that investigate the tranquility.

Feridun Oral'ın Resimli Hikaye Kitaplarındaki Değerlerin İncelenmesi

Aytaç DİLEK*

Özet: Bu çalışmada Feridun Oral'ın 0-6 yaş resimli hikaye kitaplarının MEB'in belirlediği değerler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler doküman incelemesi yoluyla incelenmiştir. Doküman incelemesi sonucunda ortaya çıkan verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Feridun Oral'ın 14 kitabı oluşturmaktadır. Örneklem Feridun Oral'ın 0-6 yaş resimli hikaye kitapları ve 2015 Ekim ayından önce yayınlanan kitaplarıyla sınırlıdır. Feridun Oral'ın resimli çocuk kitaplarındaki metinler incelenerek yer verilen değerler tespit edilip kodlar oluşturulmuştur. Bu kapsamda olumlu değer ifadeleri dikkate alınmış, olumsuz şekilde geçen değer ifadeleri ve mecazi ifadeler araştırma kapsamına alınmamıştır. İçerik analizi ve değerlendirmenin yapılmasında MEB Değerler Kontrol listesi kullanılmıştır. Birinci aşamada kitaplar hiçbir analize tabi tutulmadan bağımsız bir şekilde okunmuştur. İkinci aşamada değer özelliği olup olmadığı kontrol edilmiştir. Üçüncü aşamada ise hangi değer özelliklerinin olduğu incelenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için yedi araştırmacı tarafından kitaplar bağımsız şekilde, MEB'in değerler kontrol listesi ile değerlendirilmiş, ilk önce kodlama yapılmış daha sonra kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Ayrıca araştırmanın Güvenilirliğini arttırmak amacıyla 2 alan uzmanı tarafından rastgele örneklem yöntemiyle kitaplar analiz edilmiş ve güvenilirlik %88 bulunmuştur. Araştırma sonucunda 9 kitapta “Sevgi” değeri, 10 kitapta “Yardımlaşma-Dayanışma” ve “Çalışkanlık” değeri, 9 kitapta “Nazik Olmak”, “Şefkat-Merhamet” değeri, 8 kitapta “Dostluk” değeri,

* Avrasya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Öğretim Görevlisi.

E-mail: aytacldk17@hotmail.com

7 kitapta “Hoşgörü - Duyarlılık” değeri 5 kitapta, “Aile Birliğine Önem Verme” değeri, 5 kitapta “Paylaşımçı Olmak” değeri, 4 kitapta “Sorumluluk”, “Temizlik” ve “İyilik Yapmak” değeri, 2 kitapta “Doğruluk - Dürüstlük” değeri, 2 kitapta “Misafirperverlik” değerine yer verildiği görülmüştür. Resimli çocuk kitaplarında “Sevgi”, “Sorumluluk”, “Hoşgörü - Duyarlılık”, “Nazik Olmak”, “Dostluk”, “Yardımlaşma - Dayanışma”, “Temizlik”, “Doğruluk - Dürüstlük”, “Aile Birliğine Önem Verme”, “İyimserlik”, “Misafirperverlik”, “İyilik Yapmak”, “Çalışkanlık”, “Paylaşımçı Olmak”, “Şefkat - Merhamet” gibi belirgin şekilde işlenen değerlerin yanı sıra “Saygı”, “Adil Olma”, “Cesaret”, “Vatanseverlik”, “Alçakgönüllülük”, “Kültürel Mirasa Sahip Çıkma” ve “Fedakarlık” gibi farklı değerlerde ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler, Feridun Oral, Çocuk Edebiyatı, Resimli Çocuk Kitapları, MEB Değerler.

Giriş

Çocukluk, çoğumuza göre yaşam zincirinin doğal ve değişmez halkalarından biridir. Oysa değişik toplumlara ve değişik tarih evrelerine baktığımızda çocukluğa değişik anlamlar verilebildiğini görüyoruz. Öyleyse “çocukluk” da bir toplumsal kavramdır ve diğer toplumsal kavramlar gibi norm ve değerleri göreceli olarak belirlenir (Tan, 1989, s.71). Postman (1995)’a göre; antik çağda çocukluğa ilişkin tanımlama belirsizdir. Çocukluğa ve çocuğa karşı tutumlar konusunda az şey bilinmektedir. Dönemin filozoflarının metinlerinde ve arkeoloji çalışmalarında ortaya çıkan, çocuğun toplum tarafından kabul edildiği, fakat yaşamın ne kadarlık süresinin çocukluk olarak değerlendirildiği bilinmemektedir (Akt: Toran, 2012, s.2).

Çocukluk tanımlamada yüzyıllardır tanımlama yapılmaya çalışılıyor. Çocuklukla ilgili yapılan tartışmalar ve tanımlamaların sonucunda çocuklara özgü bir edebiyatın olması gerektiği görüşü ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu edebiyatın nasıl olması gerektiğiyle ilgili bilimsel çalışmalar giderek artmış ve çocuk edebiyatının tanımlanması ve özellikleri ortaya koyulmaya başlanmıştır.

Çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır (Sever, 2003, s.47). Çocuk edebiyatı, çocuğu hikayeye ortak olmaya davet eder. İnsan olmanın ne olduğu hakkında yetişkinle yüzleştirir, kafasını karıştırarak ve bu konuda araştırmaya devam etmesini sağlayarak çocuğu hikayeye dahil eder. Böylelikle çocuğu, yaşamın derin hikayeleri içerisine sokmak için fırsat-

lar sunmuş olur (Ersoy ve Bayraktar, 2014, s.156). Çocuk edebiyatında çocuğa kazandırılmak istenen değerler vardır. Bu değerler okul öncesi dönemindeki çocuklara resimli hikaye kitapları aracılığıyla kazandırılmaya çalışılır. Resimli hikaye kitapları, çocukta benlik algısı geliştirme, hayata ve insanlara dair bakış açısı geliştirmeye yardımcı olma ve sosyal değerleri aktarma görevi görür. Bu değerlerin ne olduğu ve değer kavramının tanımlanması oldukça önemlidir.

Değer, belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Değerler, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır. Değerler ayrıca, bireylerin neyi önemli gördüklerini tanımlayarak istekleri, tercihleri, arzu edilen ve edilmeyen durumları gösterir (Erdem, 2003, s.56). Değerler, eğitimle nesilden nesile aktarılan, kendine, ailesine, çevresine ve tüm insanlığa faydalı bireyler yetiştirmeyi sağlayan, öğretilen ve öğrenilebilen en önemli olgulardır (Kılınç, 2015, s.9). Değer eğitimi, insana özgü olanakları, insanı insan yapan ve diğer canlılardan ayıran olanakları başka bir deyişle insana özgü bütün etkinlikleri, insansal etkinlikler olarak amaçlarına uygun tarzda gerçekleştirebilecek duruma gelmelerine yardımcı olmaktadır (Ulusoy ve Dilmaç, 2015, s.7).

Değerler eğitimi bağlamında baktığımızda eğitimin temel amacı, toplumların ve bireylerin kendilerini tanımalarını sağlayarak, mutluluğa ve refaha ulaşmalarınıdır (Türk, 2009, s.1). Çocuğun eğitiminde önemli olan diğer bir husus, milli ve manevi değerlerin mutlaka göz önünde bulundurulması gereğidir. Milli değerlerimize ve kültürümüze sahip çıkmanın pek de fazla önemsenmediği günümüzde, çocuklarımızı bu değerler doğrultusunda yetiştirmek bizim için vazgeçilmez bir görev olmalıdır (Yaldız, 2006, s.1). Değerler eğitimi, çocukların kendilerine ve topluma yararlı olacak temel değerleri psikolojik, bilişsel ve sosyal gelişimlerine uygun olarak kazanmalarını amaçlamaktadır. Değerler eğitimi sorumluluk, sevgi ve karakter eğitimi desteklerken, insani değerleri kazandırmayı, kendisiyle ve çevresiyle barışık bireyler yetiştirmeyi, toplumsal düzeni korumayı kapsar (Aydın ve Gürler, 2012, s.3). Çocuk eğitim ortamında öğretmenin okuduğu hikâye kitaplarını dinler, kitapları inceler, resimlerine dikkat eder ve kitapların özellikleri bilincine yer eder. Öğretmen, resimli hikâye kitaplarıyla çocuğa görsel algı yoluyla değerler eğitimi vererek, çocuğun ailede öğrendiği birinci basamağı, ikinci bir basamağa taşır.

Değişen ekonomik ve sosyo-kültürel etkenler, görsel medya ve sanayileşme beraberinde toplum normlarını da değiştirmektedir. Toplum normlarının değişmesi yaşamı kolaylaştıran dürüstlük, yardımlaşma, sevgi, saygı, özsaygı, hoşgörü, empati, disiplin, sorumluluk, aile olabilme, öz bakım, hijyen vb. kavramların

da azalmasına neden olmuştur. Tüm bu olumsuz değişimler değer kavramının farkındalığını ve kazanımını arttırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Değer öğretimi, okullarda bir program ve plan dahilinde yapılır. Değerlerle ilgili amaçlara ulaşmak için belli bir yolun izlenmesi gereklidir. Değerlerin öğrencilere aktarılması sırasında bir yol, sistem takip edilmediği sürece başarıya ulaşmak zordur (Şen, 2007, s.16).

Değerler; toplumdaki topluma, kültürden kültüre, kişiden kişiye farklılık gösteren bir değişkendir (TDK, 2005). MEB, çocuklara kazandırılması gereken değerlerle ilgili olarak 2011 yılında Değerler Eğitimi Yönergesi yayınlamıştır.

Değerler Eğitimi Yönergesi: Madde 3 - Bu yönetmelik, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinin 5. maddesi, Meslekî ve Teknik Eğitim Yönetmeliğinin 5. maddesinin c bendi, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 229 sayılı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği hükümleri, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği 5. maddesinin b, c bentleri, Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Stratejik Planı, 18.Milli Eğitim Şurası Çalıştay Raporu ve 2010/53 Sayılı (İlk Ders Konulu) Genelgeye dayanılarak hazırlanmıştır.

Buna göre MEB'in belirlediği yirmi sekiz tane değer vardır. Bu değerler; sevgi, sorumluluk, saygı, hoşgörü-duyarlılık, özgüven, empati, adil olma, cesaret, liderlik nazik olmak, dostluk, yardımlaşma, dayanışma, temizlik, doğruluk, dürüstlük, aile birliğine önem verme, bağımsız ve özgür düşünebilme, iyimserlik, estetik duyguların geliştirilmesi, misafirperverlik, vatanseverlik, iyilik yapmak, çalışkanlık, paylaşımcı olmak, şefkat, merhamet, selamlaşma, alçakgönüllülük, kültürel mirasa sahip çıkma, fedakarlıktır. Ancak araştırma kapsamında yirmi bir değer ele alınmıştır. Bunun sebebi ise MEB'in belirlediği bazı değerlerin tam olarak değer anlamı içermediği ve iç içe geçen değerlerin tam olarak açıklanmamasından dolayıdır.

Değerler	Tanımlar
Sevgi,	İnsanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu
Sorumluluk,	Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet
Saygı,	Değeri, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu, hürmet, ihtiram

Hoşgörü - Duyarlılık,	Her şeyi anlayışla karşılayarak olabildiği kadar hoş görme durumu, müsamaha, tolerans - Dış etkenlere karşı duyarlılığı olan, duygun, hassas
Adil olma,	doğruluktan ayrılmayan, hakkı yerine getiren, adaletli olma durumu
Cesaret	Güç veya tehlikeli bir işe girişirken kişinin kendinde bulunduğu güven. - Liderin görevi, lider olma durumu
Nazik olmak,	Başkalarına karşı saygılı davranmak
Dostluk,	Dost olma durumu. Dostça davranış
Yardımlaşma - Dayanışma,	Karşılıklı yardımda bulunmak - Üyeleri arasında dayanışma bulunan (millet, topluluk, sınıf vb.)
Temizlik,	Temiz olma durumu, arılık
Doğruluk - Dürüstlük	Doğru ve dürüst olma durumu, doğru olana yakışır davranış, dürüstlük, adalet
Aile birliğine önem verme,	Birlikte oturan hısım ve yakınların tümü. Birlikte olma durumu
Misafirperverlik,	Konukseverlik, ağırlamak
Vatanserverlik	Vatanserverlik, doğduğu yeri, evini, köyünü, müstakil devlet sınırları içinde memleketini sevmektir.
İyilik yapmak,	Karşılık beklenilmeden yapılan yardım, kayra, lütuf, kerem, ihsan, inayet
Çalışkanlık,	Çalışkan olma durumu, faaliyet
Paylaşımçı olmak,	Aralarında bölüşmek, pay etmek, üleşmek
Şefkat - merhamet,	Sevecenlik, acıma ve sevgi duygusu - Bir kimsenin veya bir başka canlının karşılaştığı kötü durumdan dolayı duyulan üzüntü, acıma
Alçakgönüllülük,	Kendi değerini olduğundan aşağı gösteren, başkalarını küçük görmeyen, büyüklenmeyen (kimse), mütevazı
Kültürel mirasa sahip çıkma,	Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü
Fedakârlık.	Özveri, Bir amaç uğruna veya gerçekleştirilmesi istenen herhangi bir şey için kendi çıkarlarından vazgeçme,

Araştırmada Feridun Oral'ın seçilmesinin ana nedenleri arasında Türkiye'de Çocuk Edebiyatı alanında önemli yazarlardan ve çocuk kitabı resimlendiren kişilerden biri olmasıdır. Feridun Oral (1961, Kırıkkale) Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi'nden 1985'te mezun oldu. Yurtiçinde ve yurtdışında birçok sergi, bienal ve yarışmaya katıldı. İtalya'da her yıl düzenlenen Bologna Çocuk Kitapları Fuarı'ndaki "İllüstratörler Sergisi"nde 86, 92, 93, 95 yıllarında çalışmaları sergilenen sanatçının bu çalışmaları aynı zamanda fuar kataloğuna da alındı. 1991 yılında İtalya, Padova'da yönetmen Federico Fellini'nin onur konuğu olduğu "Dünya Pinokyo Resimlemeleri Sergisi"ne davet edilen sanatçının çalışmaları sergi kataloğuna alındı. Yurtdışında çocuk kitapları alanında önemli ve saygın yayınevlerinden biri olan Minedition Yayınevi ailesine katılan sanatçı, bu yayınevi tarafından da basılan "Kırmızı Elma" dışında, yine aynı yayınevi için yabancı yazarlara ait okul öncesine yönelik çocuk kitapları resimledi. İtalya, Padova'da "Museo Diocesano" tarafından 2012 yılında düzenlenen "Aria" konulu sergiye davet edildi ve çalışmaları sergi kataloğuna alındı. 2012 yılında IBBY Türkiye tarafından Uluslararası Hans Christian Andersen Ödü-

lü'ne aday gösterilen sanatçı, şu ödülleri aldı: “Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga” adlı kitabıyla, Japonya’da UNESCO Noma-Concours tarafından 1992 yılında düzenlenen bienalde “Runner Up” ödülünü aldı. Kitap Kagyusha Yayınevi tarafından Japonca basıldı ve Nagasaki’deki bir okulda yardımcı ders kitabı olarak okutuldu. 2001 yılında yine Japonya’da düzenlenen “Avrupalı İllüstratörler” bienalinde “Düş Kedileri” adlı çalışmasıyla Onur Ödülü’ne layık görüldü. İlk baskısı 2008 yılında yayımlanan “Kırmızı Elma” adlı kitabı aynı yıl IBBY Türkiye tarafından “Yılın En İyi Resimli Çocuk Kitabı” seçildi. İngilizce, Almanca, Fransızca, İspanyolca, Katalanca, Korece ve Bulgarca dillerinde basıldı. İngilizce basımı yapan WingedChariot Yayınevi tarafından ipad/ipod ortamına aktarılan kitap, böylelikle dünyada internet ortamında yayımlanan ilk Türkçe çocuk kitabı oldu. “Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha” adlı kitabı, IBBY Türkiye tarafından “Yılın En İyi Resimli Çocuk Kitabı” (2012); “Kırmızı Kanatlı Baykuş” kitabı Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği (ÇGYD) tarafından “Yılın En İyi Resimli Öykü Kitabı” (2012) seçildi.

Araştırmada Feridun Oral’ın seçilmesinin nedenleri arasında uluslararası alanda tanınmış bir yazar olması ve ödüller almasıdır. MEB belirlemiş olduğu değerlerin ulusal ve evrensel boyutlarını incelenmesi açısından yurtdışında da kitapları yayınlanan bir yazarın seçilmesi ve ülkemizde bakanlığın belirlediği değerlerin ne ölçüde taşındığı açısından önemlidir.

Araştırmanın temel amacı Feridun Oral’ın 0-6 yaş resimli hikâye kitaplarının Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği değerlere göre incelenmesidir. Bu araştırma ile MEB değerlerinin ülkemizde ne ölçüde yazarlar tarafından dikkate alındığı ve alan açısından kitaplarımızda verdiğimiz değerlerin ulusal ve evrensel boyutlarını incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi modeli ile kurgulanmıştır. Doküman incelemesi, doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda, birden fazla veri toplamanın olanaklı olmadığı ya da araştırmanın probleminin doğrudan dokümana odaklandığı durumlarda tercih edilebilmektedir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Örnekleme

Araştırmanın veri seti, benzeşik (homojen) örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Benzeşik örnekleme yönteminde amaç küçük, benzeşik bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin bir alt grubu tanımlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmanın örneklemini, Feridun Oral'ın 14 tane resimli hikaye kitapları oluşturmaktadır. Resimli hikâye kitapları araştırmacılar tarafından hiçbir analize tabi tutulmadan bir kez okunmuş, daha sonrasında kitaplarda MEB'in belirlediği değerleri olup olmadığına göre yeniden incelenerek nihai veri setine karar verilmiştir. Araştırmanın temel problemine uygun olarak incelenen 14 adet resimli hikâye kitabın örnekleme oluşturulmuştur. Bu kitaplar: Yağmurlu Bir Gün, Kırmızı Elma, Farklı Ama Aynı, Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga, Bu Kış Kimse Üşümeyecek, Babaannem Kime Benziyor?, Meyveleri Kim Yemiş?, Baloncu Dede ve Üç Küçük Yaramaz, Küçük Fare Bidi, Ay Ne Zaman Gelecek, Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha, Benekli Faremi Gördünüz mü ?, Kirpi İle Kestane, Kırmızı Kanatlı Baykuş'tur. Araştırma 0-6 çocuklarına yönelik resimli hikaye kitapları ve 2015 ekim ayından önce yazarın yayınlanan kitaplarıyla sınırlıdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerini toplamak için MEB tarafından belirlenmiş yirmi sekiz değerler yirmi bir tanesinden oluşan "Değerler Kontrol Listesi" olarak kullanılmıştır. MEB'in belirlediği değerler; Sevgi, Sorumluluk, Saygı, Hoşgörü - Duyarlılık, Adil olma, Cesaret, Nazik olmak, Dostluk, Yardımlaşma - Dayanışma, Temizlik, Doğruluk – Dürüstlük Aile birliğine önem verme, Misafirperverlik, Vatansızlık İyilik yapmak, Çalışkanlık, Paylaşımçı olmak, Şefkat - merhamet, Alçakgönüllülük, Kültürel mirasa sahip çıkma, Fedakârlık olarak 21 değerden oluşmaktadır. Bu değerler bir kontrol listesi şeklinde düzenlenerek incelenmiştir.

Resimli çocuk kitaplarındaki metinler incelenerek cümlelerde yer alan değerler tespit edilip kodlara ayrılmıştır. Ancak olumlu halde verilen değer ifadeleri dikkate alınmış, olumsuz şekilde geçen değer ifadeleri ve mecazi ifadeler araştırma kapsamına alınmamıştır. Metinlerdeki cümleler bir değer ifade ediyorsa, ifade ettiği değer kategorisine alınmış; bir değer ifadesi değilse herhangi bir kategoriye dahil edilmemiştir. Birinci aşamada kitaplar hiçbir analize tabi tutulmadan bağımsız bir şekilde okunmuştur. İkinci aşamada değer özelliği olup olmadığı kontrol edilmiştir. Üçüncü aşamada ise hangi değer özelliklerinin olduğu incelenmiş ve araştırmanın güvenilirliği için yedi araştırmacı tarafından

bağımsız şekilde kitaplar MEB'in belirlemiş olduğu değerler aracılığıyla değerlendirilmiş ve güvenilirlik hesaplanmıştır. Buna ek olarak araştırmacılar dışındaki iki alan uzmanı, rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen resimli hikaye kitaplarını "MEB'in Değerler Kontrol Listesi" çerçevesinde değerlendirmiştir. Değerlendirme sonucunda çıkan sonuçlar Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül (güvenirlik = görüş birliği /görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak %88 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Bu bölümde Feridun Oral'ın 0-6 yaş resimli hikaye kitaplarının MEB'in belirlemiş olduğu değerler açısından yapılan içerik analizi bulgularına yer verilmiştir. Değerlendirme süreci yöntemde de açıklandığı gibi 0-6 yaş kitaplarındaki değerleri içermektedir.

Değerler	Kitap İsimleri	Sayısı
Sevgi	Kırmızı Elma, Ay Ne Zaman Gelecek, Kırmızı Kanatlı Baykuş, Küçük Fare Bidi, Benekli Faremi Gördünüz mü?, Farklı ama Aynı, Baloncu Dede ve Üç Küçük Yaramaz, Babaannem Kime Benziyor?, Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga	9
Sorumluluk	Kirpi ile Kestane, Kırmızı Kanatlı Baykuş, Küçük Fare Bidi, Baloncu Dede ve Üç Küçük Yaramaz,	4
Saygı	-	-
Hoşgörü - Duyarlılık	Meyveleri Kim Yemiş, Kırmızı Elma, Kırmızı Kanatlı Baykuş, Farklı ama Aynı, Baloncu Dede ve Üç Küçük Yaramaz, Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga	6
Adil Olma	-	-
Cesaret - Liderlik	-	-
Nazik Olmak	Kirpi ile Kestane, Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha, Kırmızı Elma, Ay Ne Zaman Gelecek, Kırmızı Kanatlı Baykuş, Küçük Fare Bidi, Benekli Faremi Gördünüz mü?, Baloncu Dede ve Üç Küçük Yaramaz, Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga	9
Dostluk	Yağmurlu Bir Gün, Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha, Ay Ne Zaman Gelecek, Kırmızı Kanatlı Baykuş, Benekli Faremi Gördünüz mü?, Farklı ama Aynı, Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga	7
Yardımlaşma - Dayanışma	- Yağmurlu Bir Gün, Meyveleri Kim Yemiş, Bu Kış Kimse üşümecek, Kirpi ile Kestane, Kırmızı Elma, Ay Ne Zaman Gelecek, Kırmızı Kanatlı Baykuş, Benekli Faremi Gördünüz mü?, Farklı ama Aynı, Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga	10
Temizlik	Meyveleri Kim Yemiş, Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha, Küçük Fare Bidi, Babaannem Kime Benziyor?	4
Doğruluk - Dürüstlük	- Kirpi ile Kestane, , Benekli Faremi Gördünüz mü?	2

Aile Birliğine	Yağmurlu Bir Gün, Meyveleri Kim Yemiş, Kirpi ile Kestane, Pirinç	5
Önem Verme	Lapası ve Küçük Ejderha, Benekli Faremi Gördünüz mü?,	
Misafirperverlik	Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha, Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga	2
Vatanseverlik	-	-
İyilik Yapmak	Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha, Ay Ne Zaman Gelecek, Farklı ama Aynı, Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga	4
Çalışkanlık	Meyveleri Kim Yemiş, Bu Kış Kimse üşümecek, Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha, Kırmızı Kanatlı Baykuş, Küçük Fare Bidi, Benekli Faremi Gördünüz mü?, Farklı ama Aynı, Baloncu Dede ve Üç Küçük Yaramaz, Babaannem Kime Benziyor?, Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga	10
Paylaşımçı Olmak	Bu Kış Kimse üşümecek, Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha, Kırmızı Elma, Ay Ne Zaman Gelecek, Küçük Fare Bidi	5
Şefkat - Merhamet	Meyveleri Kim Yemiş, Kirpi ile Kestane Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha, Ay Ne Zaman Gelecek, Kırmızı Kanatlı Baykuş, Benekli Faremi Gördünüz mü?, Farklı ama Aynı, Baloncu Dede ve Üç Küçük Yaramaz, Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga	9
Alçakgönüllülük	-	-
Kültürel Mirasa	-	-
Sahip Çıkma		
Fedakarlık	-	-

Feridun Oral'ın 0-6 Yaş Resimli Hikâye Kitaplarında Yeralan Değerlere İlişkin Bazı Bulgular

Feridun Oral'ın 0-6 yaş hikaye kitaplarında “Sevgi” değeri

MEB’in Değerler Eğitimi Yönergesinde sevgi değerini şu şekilde açıklamıştır: İnsanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu. Araştırma sonucunda Feridun Oral’ın 0-6 yaş çocuk kitaplarının 9 tanesinde “Sevgi” değerine rastlanmıştır. Bu kitaplar şunlardır: Kırmızı Elma, Ay Ne Zaman Gelecek, Kırmızı Kanatlı Baykuş, Küçük Fare Bidi, Benekli Faremi Gördünüz mü?, Farklı ama Aynı, Baloncu Dede ve Üç Küçük Yaramaz, Babaannem Kime Benziyor?, Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga, dır.

“Sevinçle ağaca doğru zıplamaya başladı.” “İşte karnımı doyurabileceğim bir elma” diye sevindi. (“Kırmızı Elma”) “Evet çok isterim!” diyerek sevinçle kulaklarını salladı küçük tavşan. Gökteki yıldızlar küçük tavşanı çok sevdiler. (“Ay Ne Zaman Gelecek”)

Feridun Oral'ın 0-6 yaş hikaye kitaplarında “Sorumluluk” değeri

MEB’in Değerler Eğitimi Yönergesinde Sorumluluk: Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi,

sorum, mesuliyet. Araştırma sonucunda Feridun Oral'ın 0-6 yaş çocuk kitaplarının 4 tanesinde “Sorumluluk” değerine rastlanmıştır. Bu kitaplar şunlardır: “Kirpi ile Kestane”, “Kırmızı Kanatlı Baykuş”, “Küçük Fare Bidi”, “Baloncu Dede ve Üç Küçük Yaramaz”dır.

“...Havuçları sulamayı unuttum. Kurumalarını istemem doğrusu.” “Akşam olmadan ceviz toplamam gerek, hiç zamanım yok...” “Şimdi uyumalıyım. Gece avlanmaya çıkacağım. Aç kalmak istemem...” “Kümeşteki hayvanları sayacağım şimdi aklımı karıştırmayın...” Küçük Kirpi, “Seninle oynamayı çok isterdim ama geç kaldım, eve gitmeliyim, hoşçakal” deyip koşu koşu uzaklaştı. (“Kirpi ile Kestane”) Gece olduğunda yakınlardaki çiftliğin çevresinde uçar, küçük yavrulara yiyecek ararlardı. (“Kırmızı Kanatlı Baykuş”)

Feridun Oral'ın 0-6 yaş hikaye kitaplarında “Hoşgörü-Duyarlılık” değeri

MEB'in Değerler Eğitimi Yönergesinde Hoşgörü – Duyarlılık: Her şeyi anlayışla karşılayarak olabildiği kadar hoş görme durumu, müsamaha, tolerans - Dış etkenlere karşı duyarlılığı olan, duygun, hassastır. Araştırma sonucunda Feridun Oral'ın 0-6 yaş çocuk kitaplarından 7 tanesinde “Hoşgörü - Duyarlılık” değerine rastlanmıştır. Bu kitaplar şunlardır: “Meyveleri Kim Yemiş”, “Kirpi ile Kestane”, “Kırmızı Elma”, “Kırmızı Kanatlı Baykuş”, “Farklı ama Aynı”, “Baloncu Dede ve Üç Küçük Yaramaz”, “Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga”dır.

...Çok dikkatli ve yavaş yürüyormuş. Çünkü kuşların gitmesini hiç istemiyormuş. (“Meyveleri Kim Yemiş”) ...Tombul tilki meraklı bakışlarla yanlarına gelip ne olduğunu anlamaya çalıştı. (“Kırmızı Elma”) ...”Yoo!” dedi küçük baykuş üzgün bir sesle. “Neden üzgünsün?” diye sordu, küçük fare. (“Kırmızı Kanatlı Baykuş”)

Feridun Oral'ın 0-6 yaş hikaye kitaplarında “Nazik Olmak” değeri

MEB'in Değerler Eğitimi Yönergesinde Nazik Olmak şu şekilde tanımlanmıştır: Başkalarına karşı saygılı davranmak. Araştırma sonucunda Feridun Oral'ın incelenen 0-6 yaş çocuk kitaplarında 9 tanesinde “Nazik Olmak” değerine rastlanmıştır. Bu kitaplar şunlardır: “Kirpi ile Kestane”, “Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha”, “Kırmızı Elma”, “Ay Ne Zaman Gelecek”, “Kırmızı Kanatlı Baykuş”, “Küçük Fare Bidi”, “Benekli Faremi Gördünüz mü?”, “Baloncu Dede ve Üç Küçük Yaramaz”, “Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga”dır.

...Küçük ejderha kendine gelince, "Affedersin, istemedim oldu. Açlıktan başım döndü galiba!" demiş. ...Teşekkür edip hoplaya zıplaya, ormana dönmüşler. ("Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha") "Bize bu elmayı koparabilir misin?" dediler. ("Kırmızı Elma") ... "Afedersin seni uyandırdım mı?" dedi Ay. "Seni yıldızların yanına götürmemi ister misin?" diye sordu Ay. ...Küçük tavşan teşekkür etti. ("Ay Ne Zaman Gelecek") ...Yaşlı ağaca "Hoşçakal" diyerek yola koyuldular. ("Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga")

Feridun Oral'ın 0-6 yaş hikaye kitaplarında "Dostluk" değeri

MEB'in Değerler Eğitimi Yönergesinde Dostluk şu şekilde tanımlanmıştır: Dost olma durumu. Dostça davranış. Araştırma sonucunda Feridun Oral'ın incelenen 0-6 yaş çocuk kitaplarında 8 tanesinde "Dostluk" değerine rastlanmıştır. Bu kitaplar şunlardır: "Yağmurlu Bir Gün", "Kirpi ile Kestane", "Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha", "Ay Ne Zaman Gelecek", "Kırmızı Kanatlı Baykuş", "Benekli Faremi Gördünüz mü?", "Farklı ama Aynı", "Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga" dır.

...Hep birlikte oynamışlar, eğlenmişler, kocaman pastayı bir çırpıda yiyip bitirmişler. ("Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha") O günden sonra iki keçi arkadaş oldular, birlikte dolaşp otladılar. Birbirlerinden hiç ayrılmadılar. ("Farklı ama Aynı") Yaşlı Böğürtlen Cini ise en iyi dostlarıydı. ("Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga")

Feridun Oral'ın 0-6 yaş hikaye kitaplarında "Yardımlaşma - Dayanışma" değeri

MEB'in Değerler Eğitimi Yönergesinde Yardımlaşma-Dayanışma şu şekilde tanımlanmıştır: Karşılıklı yardımda bulunmak - Üyeleri arasında dayanışma bulunan (millet, topluluk, sınıf vb.) Araştırma sonucunda Feridun Oral'ın 0-6 yaş çocuk kitaplarının 10 tanesinde "Yardımlaşma - Dayanışma" değerine rastlanmıştır. Bu kitaplar şunlardır: "Yağmurlu Bir Gün", "Meyveleri Kim Yemiş", "Bu Kış Kimse üşümeyecek", "Kirpi ile Kestane", "Kırmızı Elma", "Ay Ne Zaman Gelecek", "Kırmızı Kanatlı Baykuş", "Benekli Faremi Gördünüz mü?", "Farklı ama Aynı", "Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga" dır.

Bir yaz günü anne fare bahçede çamaşırları topluyor; küçük fare de mandalları sepete koyuyormuş. ...Biraz limon toplayıp limonata yapacaklarmış. Fakat ağacın dalı çatırt diye kırılınca, üçü birden yere düşüvermiş! ("Meyveleri Kim Yemiş"). ... "Kızağımı yeni tamir etmiştim, ama yine de deneyelim" dedi. Yı-ğını kızağa yüklediler, çekmeyi denediler: ...Telaşla ayının inine gittiler, ondan

yardım istediler. Küçük kır faresinin topladığı çalı çırptıyı paylaşıp yuvalarına taşıdılar. (“Bu Kış Kimse Üşümeyecek”)

Feridun Oral’ın 0-6 yaş hikaye kitaplarında “Temizlik” değeri

MEB’in Değerler Eğitimi Yönergesinde Temizlik şu şekilde tanımlanmıştır: Temiz olma durumu, arılık. Araştırma sonucunda Feridun Oral’ın 0-6 yaş çocuk kitaplarının 4 tanesinde “Temizlik” değerine rastlanmıştır. Bu kitaplar şunlardır: “Meyveleri Kim Yemiş”, “Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha”, “Küçük Fare Bidi”, “Babaannem Kime Benziyor?” dur.

...“O zaman ellerini yıka, sofraya otur!” demiş annesi. (“Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha”) Kaplanın sivri dişli kocaman ağzının içine baktı. Biraz kötü kokuyordu. (“Küçük Fare Bidi”) “...Ama dişlerini fırçalamayı hiç unutmuyor.” (“Babaannem Kime Benziyor”)

Feridun Oral’ın 0-6 yaş hikaye kitaplarında “Doğruluk-Dürüstlük” değerleri

MEB’in Değerler Eğitimi Yönergesinde Doğruluk-Dürüstlük Doğru ve dürüst olma durumu, doğru olana yakışır davranış, dürüstlük, adalet olarak tanımlanmaktadır. Araştırma sonucunda Feridun Oral’ın 0-6 yaş çocuk kitaplarının 2 tanesinde “Doğruluk - Dürüstlük” değerine rastlanmıştır. Bu kitaplar şunlardır: “Kirpi ile Kestane”, “Benekli Faremi Gördünüz mü?” dür.

“O zaman bana doğruyu söylemelisin,” dedi Zeytin. Pinokyo biraz düşündü. “Himm... Sanırım faren büyük annenin önlüğünün cebinde uyuyor,” dedi ve burnu birden küçülerek eski haline döndü. (“Benekli Faremi Gördünüz mü?”)

Feridun Oral’ın 0-6 yaş hikaye kitaplarında “Aile Birliğine Önem Verme” değerleri

MEB’in Değerler Eğitimi Yönergesinde Aile Birliğine Önem Verme: Birlikte oturan hısımlar ve yakınların tümü. Birlikte olma durumu olarak açıklanmaktadır. Araştırma sonucunda Feridun Oral’ın 0-6 yaş çocuk kitaplarının 5 tanesinde “Aile Birliğine Önem Verme” değerine rastlanmıştır. Bu kitaplar şunlardır: “Yağmurlu Bir Gün”, “Meyveleri Kim Yemiş”, “Kirpi ile Kestane”, “Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha”, “Benekli Faremi Gördünüz mü?”.

Küçük kedi Zeytin, hafta sonları büyükannesiyle dedesinin ziyaret etmekten çok hoşlanırdı. Akşam olunca en sevdiği çörek olan , büyükannesinin yaptığı ciğerli çöreklerden yiyip sütünü içtikten sonra, benekli oyuncak faresiyle büyükannesinin kucasına oturur ve dedesinin okuduğu masalları dinlerken uykuya dalarlardı. (“Benekli Faremi Gördünüz mü?”)

Feridun Oral'ın 0-6 yaş hikaye kitaplarında “Misafirperverlik” değerleri

MEB'in Değerler Eğitimi Yönergesinde Misafirperverlik şu şekilde tanımlanmıştır: Konukseverlik, ağırlamaktır. Araştırma sonucunda Feridun Oral'ın 0-6 yaş çocuk kitaplarının 2 tanesinde “Misafirperverlik” değerine rastlanmıştır. Bu kitaplar şunlardır: “Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha”, “Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga”dır.

...Kapı çalınca, misafirlerine kapıyı küçük ejderha açmış. (“Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha”) Cin şömineyi yaktıktan sonra ona samanlardan rahat bir yuva yaptı, masaya bir avuç darı koydu. (“Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga”)

Feridun Oral'ın 0-6 yaş hikaye kitaplarında “İyilik Yapmak” değerleri

MEB'in Değerler Eğitimi Yönergesinde İyilik Yapmak şu şekilde tanımlanmıştır: Karşılık beklenilmeden yapılan yardım, kayra, lütuf, kerem, ihsan, inayet. Araştırma sonucunda Feridun Oral'ın 0-6 yaş çocuk kitaplarının 4 tanesinde “İyilik yapmak” değerine rastlanmıştır. Bu kitap şudur: Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha, Ay Ne Zaman Gelecek, Farklı ama Aynı, Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga'dır.

Kutupyıldızı küçük tavşana ufacak bir göktaşı hediye etti. “Açlıktan uykunun kaçtığı gecelerde bu göktaşının ışığıyla ormanda yiyecek arayabilirsin” dedi. (“Ay Ne Zaman Gelecek”) Çoban o gündün sonra yürüyemeyen oğlağı heybesinde taşıdı. Bir gün dağdaki yamaçta otlarken, erkek keçiyi, boynuzlarına dolanan sarmaşıktan kurtardı. (“Farklı Ama Aynı”)

Feridun Oral'ın 0-6 yaş hikaye kitaplarında “Çalışkanlık” değerleri

MEB'in Değerler Eğitimi Yönergesinde Çalışkanlık: Çalışkan olma durumu, faaliyet olarak açıklanmaktadır. Araştırma sonucunda Feridun Oral'ın 0-6 yaş çocuk kitaplarının 10 tanesinde “Çalışkanlık” değerine rastlanmıştır. Bu kitaplar şunlardır: “Meyveleri Kim Yemiş”, “Bu Kış Kimse üşümeyecek”, “Pirinç

Lapası ve Küçük Ejderha”, “Kırmızı Kanatlı Baykuş”, “Küçük Fare Bidi”, “Benekli Faremi Gördünüz mü?”, “Farklı ama Aynı”, “Baloncu Dede ve Üç Küçük Yaramaz”, “Babaannem Kime Benziyor?”, “Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga”dır.

...Bir sincap kestane topluyormuş. Toplamış toplamış, sonra hepsini bir yere yığmış. (“Meyveleri Kim Yemiş”) ...Küçük fare uçsuz bucaksız ormanda, kurumuş dallar, kozalaklar, çalı çırpı ne bulduysa topladı. Hepsini üst üste yığdı, sımsıkı bağladı. Çok yorulmuştu. (“Bu Kış Kimse Üşümeyecek”)

Feridun Oral’ın 0-6 yaş hikaye kitaplarında “Paylaşımçı Olmak” değerleri

MEB’in Değerler Eğitimi Yönergesinde Paylaşımçı Olmak şu şekilde açıklanmaktadır: Aralarında bölüşmek, pay etmek, üleşmek. Araştırma sonucunda Feridun Oral’ın 0-6 yaş çocuk kitaplarının 5 tanesinde “Paylaşımçı Olmak” değerine rastlanmıştır. Bu kitaplar şunlardır: “Bu Kış Kimse Üşümeyecek”, “Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha”, “Kırmızı Elma”, “Ay Ne Zaman Gelecek”, “Küçük Fare Bidi”dir.

Küçük kır faresinin topladığı çalı çırpıyı paylaşım yuvalarına taşıdılar. (“Bu Kış Kimse Üşümeyecek”) ...Cebindeki kurabiyeleri onun ağzına attı. (“Küçük Fare Bidi”)

Feridun Oral’ın 0-6 yaş hikaye kitaplarında “Şefkat - Merhamet” değerleri

MEB’in Değerler Eğitimi Yönergesinde Şefkat-Merhamet: Sevecenlik, acıma ve sevgi duygusu - Bir kimsenin veya bir başka canlının karşılaştığı kötü durumdan dolayı duyulan üzüntü, acıma olarak açıklanmaktadır. Araştırma sonucunda Feridun Oral’ın 0-6 yaş çocuk kitaplarının 9 tanesinde “Şefkat - Merhamet” değerine rastlanmıştır. Bu kitaplar şunlardır: “Bu Kış Kimse Üşümeyecek”, “Meyveleri Kim Yemiş”, “Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha”, “Ay Ne Zaman Gelecek”, “Kırmızı Kanatlı Baykuş”, “Benekli Faremi Gördünüz mü?”, “Farklı ama Aynı”, “Baloncu Dede ve Üç Küçük Yaramaz”, “Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga”dır.

Büyükanneleri “hadi artık içeri girin, ıslanıp hasta olacaksınız” diye seslenmiş. (“Meyveleri Kim Yemiş”)...”Peki şimdi ben ne olacağım?” diye ağlamaya başladı Kestanecik. “Üzülme” dedi Küçük Kirpi. (“Kirpi ile Kestane”)

Tartışma

Araştırma sonucunda Feridun Oral'ın 0-6 yaş çocuk kitaplarının 9 tanesinde “Sevgi” değerine rastlanmıştır. Bu kitaplar şunlardır: “Kırmızı Elma”, “Ay Ne Zaman Gelecek”, “Kırmızı Kanatlı Baykuş”, “Küçük Fare Bidi”, “Benekli Faremi Gördünüz mü?”, “Farklı ama Aynı”, “Baloncu Dede ve Üç Küçük Yaramaz”, “Babaannem Kime Benziyor?”, “Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga”dır. Sevgi, bireyin toplumsal yaşamda varlığını sürdürebilmesi için ihtiyaç duyduğu manevi değerlerin başında gelir. Çünkü bireyin fizyolojik ihtiyaçları dışındaki en önemli gereksinimi sevmeye ve sevilme isteğidir. Birey bu sayede kendisini değerli hisseder ve mutlu olur. (Güler, 2014, s.59). Dirican ve Dağlıoğlu (2014) yaptıkları çalışmada inceledikleri çocuk kitaplarında en fazla sevgi değerini gözlemlemişlerdir. Yardımcıel (2015)'in incelediği Aysel Gürmen'in eserlerinde en fazla ilettiği değerler olarak sevgi değeri gözlenmiştir. Şen (2007)'in 100 Temel Eser üzerine yaptığı çalışmada yerli ve yabancı eserlerde en çok sevgi değerinin işlendiğini tespit etmiştir. Bu çalışmada da resimli çocuk kitaplarında en çok sevgi değerine yer verildiği gözlenmiş, bunun da literatürle benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Kaynak (2012) yaptığı çalışmada sevgi temasına geniş şekilde yer vermiş, sevginin insanları ayakta ve bir arada tutan yönüne değinmiş, dünya üzerindeki en önemli duygu olduğunu ve dünyanın bu duygu üzerine kurulduğunu belirtmiştir.

Araştırma sonucunda Feridun Oral'ın 0-6 yaş çocuk kitaplarının 4 tanesinde “Sorumluluk” değerine rastlanmıştır. Bu kitaplar şunlardır: “Kirpi ile Kestane”, “Kırmızı Kanatlı Baykuş”, “Küçük Fare Bidi”, “Baloncu Dede ve Üç Küçük Yaramaz”dır. Sorumluluk değerinin kitaplarla verilmesi çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinde önemli bir yer tutmaktadır. Sorumluluk verilmesinin özgüven ve saygı kazanması açısından yararı vardır. Gönen ve diğerleri (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, çocuk kitaplarında en az yer verilen değer sorumluluk olduğu bulunmuştur. Akbalık (2015)'in değerler eğitimi bağlamında ele alarak eğitsel unsurları bakımından incelediği eserlerde en az yer alan değer sorumluluk olduğu bulunmuştur.

Araştırma sonucunda Feridun Oral'ın 0-6 yaş çocuk kitaplarından 6 tanesinde “Hoşgörü - Duyarlılık” değerine rastlanmıştır. Bu kitaplar şunlardır: “Meyveleri Kim Yemiş”, “Kırmızı Elma”, “Kırmızı Kanatlı Baykuş”, “Farklı ama Aynı”, “Baloncu Dede ve Üç Küçük Yaramaz”, “Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga”dır. Akbalık (2015)'in değerler eğitimi bağlamında ele alarak eğitsel unsurları bakımından incelediği eserlerde en çok hoşgörü değeri saptanmıştır.

Araştırma sonucunda Feridun Oral'ın incelenen 0-6 yaş çocuk kitaplarında 9 tanesinde “Nazik Olmak” değerine rastlanmıştır. Bu kitaplar şunlardır: “Kirpi ile Kestane”, “Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha”, “Kırmızı Elma”, “Ay Ne Zaman Gelecek”, “Kırmızı Kanatlı Baykuş”, “Küçük Fare Bidi”, “Benekli Faremi Gördünüz mü?”, “Baloncu Dede ve Üç Küçük Yaramaz”, “Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga”dır.

Araştırma sonucunda Feridun Oral'ın incelenen 0-6 yaş çocuk kitaplarında 7 tanesinde “Dostluk” değerine rastlanmıştır. Bu kitaplar şunlardır: “Yağmurlu Bir Gün”, “Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha”, “Ay Ne Zaman Gelecek”, “Kırmızı Kanatlı Baykuş”, “Benekli Faremi Gördünüz mü?”, “Farklı ama Aynı”, “Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga”dır. Mardi (2006) incelediği çocuk kitaplarında dost karakterine çoğunlukla yer verildiğini ve çocuğa gerçek hayattan araladığı pencereyle düşsel bir dünya ile onların, kişisel gelişimine katkıda bulunduğunu ve onları hayata hazırladığını belirtmiştir. Kaynak (2012)'in incelediği çocuk kitaplarında da dostluk değerinin önemine geniş bir şekilde yer verdiği bulunmuştur. Bu çalışmada da yazarın, dostluk değerine bir çok kitabında yer verdiği tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda Feridun Oral'ın 0-6 yaş çocuk kitaplarının 10 tanesinde “Yardımlaşma - Dayanışma” değerine rastlanmıştır. Bu kitaplar şunlardır: “Yağmurlu Bir Gün”, “Meyveleri Kim Yemiş”, “Bu Kış Kimse üşümeyecek”, “Kirpi ile Kestane”, “Kırmızı Elma”, “Ay Ne Zaman Gelecek”, “Kırmızı Kanatlı Baykuş”, “Benekli Faremi Gördünüz mü?”, “Farklı ama Aynı”, “Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga”dır.

Araştırma sonucunda Feridun Oral'ın 0-6 yaş çocuk kitaplarının 4 tanesinde “Temizlik” değerine rastlanmıştır. Bu kitaplar şunlardır: “Meyveleri Kim Yemiş”, “Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha”, “Küçük Fare Bidi”, “Babaannem Kime Benziyor?” dur.

Araştırma sonucunda Feridun Oral'ın 0-6 yaş çocuk kitaplarının 2 tanesinde “Doğruluk - Dürüstlük” değerine rastlanmıştır. Bu kitaplar şunlardır: “Kirpi ile Kestane”, “Benekli Faremi Gördünüz mü?” dür. Dürüstlük, bireyin söz ve davranışlarında doğruluktan ayrılmamasıdır. Bir değer olarak dürüstlük insan ilişkilerinde her bireyin karşısındakinden beklediği bir davranış biçimidir. Her bir davranış gibi bu değer de temelleri çocuklukta atılmalıdır. Güler'in görüşleri çocuklara her fırsatta dürüstlükten, doğruluktan yana olmalarını telkin etmiştir. Sözünde duran insanları örnek göstererek çocuklarda sağlam karakterler oluşturmayı hedeflemiştir. (Güler, 2014, s.133-134). Yaptığımız bu çalışmada da

dürüstlük ve doğruluk değerine düşük oranda yer verilmiştir. Dürüstlük ve doğruluğun çocuklara erken yaşta kazandırılması gerekmektedir. Yazarın dürüstlük ve doğruluk değerine az sayıda kitabında yer verdiği tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda Feridun Oral'ın 0-6 yaş çocuk kitaplarının 5 tanesinde “Aile Birliğine Önem Verme” değerine rastlanmıştır. Bu kitaplar şunlardır: “Yağmurlu Bir Gün”, “Meyveleri Kim Yemiş”, “Kirpi ile Kestane”, “Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha”, “Benekli Faremi Gördünüz mü?”. Bireyin doğduktan sonra ilk karşılaştığı ortam ailesidir. Aile ortamının sevgi dolu olması bireyin ruh sağlığı üzerinde olumlu etkiler bırakır. Çocuk, davranışları sonucunda ailesinin yanında olduğunu bilir ve kendine güvenir. Bu çalışmada da yazar aile birliğine önem verme değerini sevgi dolu bir bağlamda anlatmak istemiştir.

Araştırma sonucunda Feridun Oral'ın 0-6 yaş çocuk kitaplarının 4 tanesinde “İyilik yapmak” değerine rastlanmıştır. Bu kitap şudur: Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha, Ay Ne Zaman Gelecek, Farklı ama Aynı, Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga'dır.

Araştırma sonucunda Feridun Oral'ın 0-6 yaş çocuk kitaplarının 2 tanesinde “Misafirperverlik” değerine rastlanmıştır. Bu kitaplar şunlardır: “Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha”, “Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga”dır. Yardımcıel (2015) incelediği eserlerde en fazla gözlenen değerlerden birinin de misafirperverlik değeri olduğu saptanmıştır. Akbalık (2015) değerler eğitimi bağlamında eğitsel unsurları bakımından incelediği eserlerde misafirperverlik değerine hiç rastlanmadığını belirtmiştir. Bu çalışmada Feridun Oral'ın kitaplarında misafirperverlik değerine düşük oranda yer verildiği gözlenmiştir.

Araştırma sonucunda Feridun Oral'ın 0-6 yaş çocuk kitaplarının 10 tanesinde “Çalışkanlık” değerine rastlanmıştır. Bu kitaplar şunlardır: “Meyveleri Kim Yemiş”, “Bu Kış Kimse üşümeyecek”, “Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha”, “Kırmızı Kanatlı Baykuş”, “Küçük Fare Bidi”, “Benekli Faremi Gördünüz mü?”, “Farklı ama Aynı”, “Baloncu Dede ve Üç Küçük Yaramaz”, “Babaannem Kime Benziyor?”, “Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga”dır. Akbalık (2015) 'ın, değerler eğitimi bağlamında ele alarak, eğitsel unsurları bakımından incelediği eserlerde en çok bulgularanan değerlerden birinin çalışkanlık değeri olduğu saptanmıştır. Bu bulgu yapılan bu çalışmada da elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda Feridun Oral'ın 0-6 yaş çocuk kitaplarının 5 tanesinde “Paylaşımçı Olmak” değerine rastlanmıştır. Bu kitaplar şunlardır: “Bu Kış Kimse üşümeyecek”, “Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha”, “Kırmızı Elma”, “Ay Ne Zaman Gelecek”, “Küçük Fare Bidi”dir.

Araştırma sonucunda Feridun Oral'ın 0-6 yaş çocuk kitaplarının 9 tanesinde “Şefkat - Merhamet” değerine rastlanmıştır. Bu kitaplar şunlardır: “Bu Kış Kimse Üşümecek”, “Meyveleri Kim Yemiş”, “Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha”, “Ay Ne Zaman Gelecek”, “Kırmızı Kanatlı Baykuş”, “Benekli Faremi Gördünüz mü?”, “Farklı ama Aynı”, “Baloncu Dede ve Üç Küçük Yaramaz”, “Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga”dır.

Feridun Oral'ın 0-6 yaş resimli çocuk kitaplarında “Sevgi”, “Sorumluluk”, “Hoşgörü-Duyarlılık”, “Nazik Olmak”, “Dostluk”, “Yardımlaşma - Dayanışma”, “Temizlik”, “Doğruluk -Dürüstlük”, “Aile Birliğine Önem Verme”, “Misafirperverlik”, “İyilik Yapmak”, “Çalışkanlık”, “Paylaşımçı Olmak”, “Şefkat - Merhamet” değerleri belirgin şekilde işlenirken “Saygı”, “Adil Olma”, “Cesaret-Liderlik”, “Vatanseverlik”, “Alçakgönüllülük”, “Kültürel Mirasa Sahip Çıkma” ve “Fedakarlık” değerlerine hiç yer verilmediği saptanmıştır.

Sonuç

Nitelikli çocuk kitabı yazmak için her şeyden önce çocuğu tanımak, anlamak gelişim özelliklerini bilmek yaş seviyesine dikkat ederek ilgi ve ihtiyaçlarına uygun çocuksu edebiyatı benimsemek gerekmektedir. Çocuk edebiyatı çocuklara eğlenceli zaman geçirme imkânı sağlama yanında okuma alışkanlığı kazandırma gibi eğitici işlevine de sahiptir. Estetik ve edebî zevk edindirmeyi de hedefleyen çocuk edebiyatı ürünleri olan Feridun Oral'ın hikayelerin çocuğa eğitsel iletiler sunduğu tespit edilmiştir.

Feridun Oral'ın eserlerinde birçok eğitsel unsur bulunduğu gözlenmiştir. Eğitsel iletilerle birlikte yazar hikayelerinde resimlemeleri ve sunduğu görsellikle çocuğun hayal dünyasının zenginleşmesine ve estetik duygularının gelişimine katkı sağlamıştır. Medya, toplum üzerinde özellikle de çocuklar üzerinde etkili olmaktadır. Yozlaşan değerlerin kabul edilebilirliğini aşılama çalışan medyaya karşı toplumun elindeki en büyük güç olumlu değerlerin etkili ve estetik bir şekilde verildiği kitaplardır. Değerler toplumdan topluma, kültürden kültüre farklılık gösterebilir. Değerler toplumun bir parçasıdır. Kitaplar aracılığıyla aynı zamanda değerlerin yani kültürümüzün nesilden nesile aktarımını sağlar.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler şu şekildedir;

1. Araştırma kapsamı genişletilerek daha kapsamlı bir şekilde değerler başka araştırmalarda incelenebilir.

2. Bu konuda yapılacak olan çalışmalarda yazarlar ile de görüşme yapılarak daha derinlemesine araştırılabilir.
3. MEB'in yayınlamış olduğu değerler konusunda yazarlara yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.
4. Çeviri kitaplardaki değerler de çeşitli araştırmalarla incelenerek karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akbalık, H. (2015). *Değerler Eğitimi Bağlamında Hacı Bektaş-i Veli'nin Eserlerinde Yer Alan Eğitsel Unsurlar*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aydın, M.Z., ve Gürler, Ş.A. (2012). *Okulda Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dirican, R., ve Dağlıoğlu, H. E. (2013). *3-6 Yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikaye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, A. R. (2003), Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, cilt:1, sayı: 4, İstanbul.
- Ersoy, A.Ö. ve Bayraktar, S. (2014). Okul Öncesi Dönemde Çocuk Edebiyatı Kavramı ve Çocuk Kitaplarının Özellikleri. A. Turla (Ed.). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Hedef Yayınları
- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M. ve Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerine Yönelik Çocuk Kitaplarının, İçerik, Resimleme ve Fiziksel Özellikleri Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi Cilt 36(160)*.
- Güler, E. (2014). *Çocuk Edebiyatı Kapsamında Mehmet Güler'in Eserleri Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kaynak, L. (2012). *Değerler Eğitimi Bağlamında Sevinç Çokum'un Hikayelerinin Analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kılınç, F. E. (2015). *Okul Öncesi ve İlkokul Döneminde Değerler Eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitaplar Yayınevi
- Mardi,Ö. (2006). *Çocuk Kitapları Resimlemede Karakter Yaratma*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

MEB, *Değerler Eğitimi Yönergesi*

http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/10/05/743046/dosyalar/2013_02/24015229_deerlereitimiynergesi.pdf (07.03.2016 tarihinde alınmıştır)

Oğuzkan, A. F. (2001). *Çocuk Edebiyatı* (6. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık

Sever, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık

Şen, Ü. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığının 2005 Yılında Tavsiye Ettiği 100 Temel Eser Yoluyla Türkçe Eğitiminde Değerler Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Tan, M. (1989). *Çağlar Boyunca Çocukluk*. Ankara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Fakültesi, Cilt 22. Sayı 1.

Toran, M. (2012). *Çocukluğun ve Erken Çocukluk Eğitiminin Tarihi ve Kuramsal Temelleri*. Avcı, N. ve Toran, M. (Ed.) *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Eğiten Kitap

Türk, İ. (2009). *Değerler Eğitiminde Saygı*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Osmanpaşa Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü

TDK, (2005) *Türkçe Sözlük*. (4. Baskı). Ankara: Akşam Sanat Okulu Matbaası

Ulusoy, K. ve Dilmaç B. (2015). *Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2003). *Çocuk Edebiyatı* (3. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları

Yaldız, H. T. (2006). *Masalların Çocuk Eğitimi Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yardımcıel, F. (2015). *Bir Çocuk Edebiyatı Yazarı Olarak Aysel Gürmen'in Eserleri Üzerinde İlettiği Değerler Bakımından İncelemeler*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum

Review of Values in Feridun Oral's Illustrated Story Books

Aytaç DİLEK*

Introduction

Childhood is one of most natural and developmental period in human chain. However; when we look into different societies and different phases in history, we can see that different meanings are attributed to childhood. In that case, 'childhood' is also a social concept and its norm and values are relatively assessed like other social concepts (Tan, 1989, p.71). According to Postman (1995); the definition of childhood was ambiguous in antique age and still very little known about the attitudes towards the child and the childhood. It has been generated in the articles and the archaeological studies of the philosophers in that age that the child was accepted by the society but it has not been known what the span of time in life that is considered as childhood (Akt. Toran, 2012, p.2). There has always been endeavor to define the childhood for ages. As definitions and discussions about childhood began to take place, opinions about the need for developing literature for children began to come into prominence.

When scientific researches about the nature of literature began to increase, definitions and the features of children's literature began to emerge. Children's literature, starting with early childhood and encompassing the period of adolescence, is the general name of products that enhance the level of appreciation,

* Euroasian University Faculty of Health Sciences Department of Child Development.

E-mail: aytacdilk17@hotmail.com

enrich the world of emotions and thoughts with linguistics and visual messages in accordance with children's level of language development and comprehension (Sever, 2003, p.43). Children's literature invites the child to incorporate into the story. It incorporates the child into the story by bringing the adult to face the fact of what it is like to be an adult, by confusing his mind and making him to continue to research about it. In this way, it presents opportunities to put the child into the deep stories of life (Ersoy and Bayraktar, 2014, p.156). There have been values which are desired to be acquired by the child in children's literature. These values that are wanted to be gained by the children in the pre-school period conveyed in the illustrated story books. Illustrated story books are the task of developing sense of self in the child, helping to develop a perspective on life and people and transferring social values. It has been rather important to define the term of the value and what these values are.

Value is defined as tendency to prefer a certain situation over another. Values are understandings which are occasioned behaviors and avail of judging those. Also, values demonstrate requests, preferences, situations which are both desired and undesired by identifying what individuals see as important (Erdem, 2003, p.56). Values are the most important phenomenon which is passed down from generation to generation; that enables us to raise responsible individuals who benefit not only themselves, but also their family, environment and all humanity; and which can be taught and learnt (Kılınç, 2015 p.9). Value education assists the individual to reach a state of being that enable him or her to perform in a manner that is appropriate for their purposes as in human-specific facilities, facilities that make a person a humanbeing and seperate human from other living things, in other words, all human-specific activities, or human agency (Ulusoy ve Dilmaç, 2015, p.7). Ministry of National Education has initiated Values Education Circular in 2011, that deals with values which need to be acquired to children. Values Education Circular: Article 3 – This regulation has been prepared on the basis of National Education Basic Law No. 1739, article 5 of the Regulation on Pre-school Education Institutions, clause c of article 5 of the Regulation on Ministry of National Education Vocational and Technical Education, Regulation on Primary Education Institutions provisions no. 229 Head Council of Education and Morality, clause b and c of article 5 of Regulation on Secondary Education Institutions, Regulation on Ministry of National Education Psychological Counseling and Guidance Service, Ministry of National Education Strategic Plan, Provincial Directorate of National Education Strategic Plan, 18th National Education Council Workshop Report and 2010/53 Num-

bered (First Course Subject) Circular. According to that, there are twenty-eight values which Ministry of National Education has identified. These values are; love, responsibility, respect, tolerance-susceptibility, self-confidence, empathy, being fair, courage, leadership, being kind, friendship, cooperation, solidarity, pureness, trueness, honesty, attaching importance of unity of family, the ability to think independently and freely, optimism, developing aesthetic feelings, hospitality, patriotism, doing a kindness, industriousness, being a sharer, compassion, mercy, greeting, modesty, protecting the cultural heritage, sacrifice. However; twenty-one values have been taken into consideration in the scope of research. The reason of this is that Ministry of National Education does not considers some of the values as standing for value and telescopic values have not been exactly clarified. In this research, it has been aimed that illustrated story books aged between 0 and 6 by Feridun Oral are analyzed with regard to the values which have been stated by Ministry of National Education. One of the main reasons why Feridun Oral has been chosen is that he is one of the important writers in the field of Children's Literature in Turkey and is one of the people who has illustrated children's book. Feridun Oral (1961, Kırıkkale) graduated from Faculty of Fine Arts of Marmara University in 1985. He joined lots of exhibitions, biennial and competitions both inside and outside Turkey. His works of art in 1986, 1992, 1993, 1995 were exhibited in Bologna Children's Books Fair, which were organized every year in Italy, and at the same time, those works of him were included in the fair catalogue. His works which he was invited to "World Pinocchio Paintings Exhibition", in which director Federico Fellini was an honored guest in Padua, Italy were included in exhibition catalogue. He also joined the family of Minedition Publishing firm which is one of the important and esteemed publishing firms in the field of children's book abroad illustrated children's books oriented pre-school by other foreign writers for the same publishing firm apart from "Kırmızı Elma" which is published by this publishing firm. He was invited to an exhibition themed "Aria" which is organized by "Museo Diocesano" in 2012 in Padua, Italy and his works were involved in exhibition catalogue. The artist who was nominated in International Hans Christian Andersen award by IBBY Turkey in 2012 has won the following awards: He has won "Runner up" award by his book called "Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga" in the biennial which was organized by UNESCO Noma-Concours in Japan in 1992. The book was published in Japan by Kagyusha Publishing firm and it was used as a supplementary textbook in a school in Nagasaki. He has been considered worthy to Honor Award by his work called "Düş Kedileri"

in the biennial of ‘‘European Illustrators’’ organized in Japan in 2001. His book ‘‘Kırmızı Elma’’ whose first edition was published in 2008 was selected ‘‘The Best Illustrated Children’s Book’’ by IBBY Turkey in the same year. Later, it was published in English, German, French, Spanish, Catalan, Korean and Bulgarian. The book has become the first Turkish children’s book published in the internet environment all over the world after Winged Chariot Publishing firm published this book in English turned this book into ipad/ipod. His book ‘‘Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha’’ was selected ‘‘The Best Illustrated Children’s Book’’ by IBBY Turkey (2012); and his other book ‘‘Kırmızı Kanatlı Baykuş’’ was selected ‘‘The Best Illustrated Story Book’’ (2012) by Association of Children’s and Youth Publications.

Method Research Design

Among the reasons of choosing Feridun Oral in the research is that he is a well-known writer and he has been awarded in international field. It is important to choose a writer whose books were published in abroad, and analyzing how his works reflect the values defined by Ministry of National Education and evaluating the national and universal aspects of these values. Qualitative research design has been used in this research. The data obtained from the research have been analyzed by document review. With the analysis of the data that obtained from the document review, content analysis has been used also.

Sampling

The sample of the research are generated by 14 books of Feridun Oral. These books are: Yağmurlu Bir Gün, Kırmızı Elma, Farklı Ama Aynı, Böğürtlen Cini Ve Sarı Gaga, Bu Kış Kimse Üşümeyecek, Babaannem Kime Benziyor?, Meyveleri Kim Yemiş?, Baloncu Dede Ve Üç Küçük Yaramaz, Küçük Fare Bidi, Ay Ne Zaman Gelecek, Pirinç Lapası Ve Küçük Ejderha, Benekli Faremi Gördünüz mü ?, Kirpi İle Kestane, Kırmızı Kanatlı Baykuş. The research is limited with the illustrated story books for aged between 0 and 6 and the author’s books which were published before October, 2015.

Interpreting Data

To obtain the data of the research, twenty-one out of twenty eight values defined by Ministry of National Education have been used as ‘‘Values Control List’’.

The values that are defined by Ministry of National Education consist of 21 values as love, responsibility, respect, tolerance-susceptibility, being fair, courage, being kind, friendship, cooperation-solidarity, pureness, trueness-honesty, attaching importance of unity of family, hospitality, patriotism, doing a kindness, industriousness, being a sharer, compassion-mercy, modesty, protecting the cultural heritage, sacrifice. These values were analyzed by arranging as a control list. By analyzing the texts in the illustrated children's books, the values in the sentences were identified and separated into codes. However; the values given in positive manner were taken into consideration, the statements of values given in negative manner and metaphoric statements were not included in the research. If the sentences in the texts states a value, it is included in its value category; if it does not state a value, it is not included in any category. In the first phase, the books were independently read without doing any analysis on it. In the second phase, it has been checked if there is any value feature. In the third phase, it has been analyzed according which value feature is presented, and for the reliability of the research the books have been evaluated by means of values defined by Ministry of National Education and its reliability have been assessed by seven researchers independently. In addition to this, two domain expert apart from the aforementioned the researchers have evaluated the chosen illustrated story books within the frame of "Values Control List of Ministry of National Education" by random sampling. The results which were obtained at the end of the evaluation has been found as 88% by using the formula (reliability = number of agreements (same coding) / total codes (agreements plus disagreements)) suggested by Miles and Huberman (1994).

Results

At the end of the research, it has been seen that the value of "Love" in 9 books, the values of "Cooperation-Solidarity" and "Industriousness" in 10 books, the values of "Being Kind" and "Compassion-Mercy" in 9 books, the value of "Friendship" in 8 books, the value of "Tolerance-Susceptibility" in 7 books, the value of "Attaching Important of Unity of Family" in 5 books, the value of "Being a Sharer" in 5 books, the values "Responsibility", "Doing a Kindness" and "Pureness" in 4 books, the value of "Trueness-Honesty" in 2 books and the value of "Hospitality" in 2 books were placed. Besides the values like "Love", "Responsibility", "Tolerance-Susceptibility", "Being Kind", "Friendship", "Cooperation-Solidarity", "Pureness", "Trueness-Honesty", "Attaching Im-

portance of Unity of Family”, “Optimism”, “Hospitality”, “Doing a Kindness”, “Industriousness”, “Being a Sharer”, “Compassion-Mercy” which are prominently cultivated, different values like “Respect”, “Being Fair”, “Courage”, “Patriotism”, “Modesty”, “Protecting the Cultural Heritage” and “Sacrifice” have been evaluated. First, what is needed to observe and understand the child, to know growing characteristics and to adopt children’s literature according to the needs and interests by taking his age into consideration in order to write a qualified children’s book. Children’s Literature has the educational function such as being acquired reading habits while providing the children the chance to enjoy the reading. what has been found is that the stories of Feridun Oral which are regarded as children’s educational products, aim to provide children with the aesthetic and the pleasures of literate practice while giving them educational messages. It has been observed that there are many educational elements in Feridun Oral’s works. Along with educational messages, the writer has contributed the children by enriching their imaginary world and to develop their aesthetic feelings by illustrations in his stories presented with visually. Media has an effect on society, especially on children. The biggest power that would enable us combatting the media which is trying to engrain the acceptability of negative values, are the books in which the positive values are given effectively and aesthetically. Values differ from culture to culture and from society to society. Values are a part of society. Books provide us the tools to pass on the values which consist our culture from generation to generation. some suggestions depending on the results obtained from the research are; 1. The values can be analyzed in different researches more inclusively by extending the scope of research. 2. It can be researched more deeply by interviewing more writers in the further studies of this topic. 3. Informing studies can be done according to the writers about the values published by Ministry of National Education. 4. Comparative studies can be done by evaluating the values in translated books with various researches.

Keywords: Values, Feridun Oral, Children’s Literature, Illustrated Children’s Books, MEB Values.

Dindarlığın Oluşumuna Din Eğitiminin Psiko-Pedagojik Katkıları: ‘Değer-Yoksun Dindarlık’ Tipolojisi Bağlamında Teorik Bir Yaklaşım*

Mustafa KOÇ**

Özet: Bu makalenin amacı, bazı parametreler dikkate alınarak meslek edinme amaçlı din eğitimi alan bireylerin dindarlıklarının oluşumuna, Türkiye’de verilen formal din eğitiminin psiko-pedago-teolojik katkılarının niteliğini analiz etmektir. Bu kapsamda makalede, mesleki amaçlı din eğitimi alan yeni nesil bireylerin dindarlık formlarındaki niteliksel ve niceliksel değişim süreçleri, teorik olarak ‘sekülerleşme, çalışma ahlakı, kendini ayarlama ve kendini kandırma’ olguları bağlamında yorumlanmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak makalede; (a) sekülerleşmenin ortaya çıkardığı sosyal anomiy ve yabancılaşmayla ilişkili sözü edilen bu dindarlığın dönüşümü bağlamında, orta ve yüksek düzeyde din eğitimi alan bireylerin yeni nesil dindarlık formları ile ‘değer-yoksun dindarlık’ tipolojisi arasında olgusal düzeyde örtüşen yönlerinin olduğu; (b) mesleki din eğitimi alan gençlerin dinsel kimlik-sosyal kimlik-mesleki kimlik oluşumları arasındaki psiko-sosyal uyumsuzlukların ‘kendini ayarlama ve kendini aldatma’ kavramı eksenli ortaya çıkabilecek sosyal maske kullanım riskini artırması sebebiyle ‘değer-yoksun dindarlık’ formunun gelişimini kolaylaştırdığı vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değer-Yoksun Dindarlık, Din Eğitimi, Sekülerleşme, Çalışma Ahlakı, Kendini Ayarlama, Kendini Aldatma

* Bu makale, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi & Balıkesir Üniversitesi İlahiyat Fakültesi & İlim Yayma Cemiyeti Balıkesir Şubesi tarafından, 14-15 Mayıs 2016 tarihleri arasında Balıkesir’de düzenlenen Din Eğitiminde Verimlilik ve Motivasyon Sempozyumu’nda, aynı başlıkla “sözel bildiri” olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Psikolojisi Bilim Dalı Öğretim Üyesi & Manevi-Psikolojik Danışmanlık Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürü.

Giriş

Din psikolojisi literatüründe ‘yaş, cinsiyet ve medeni durum’ gibi bireyin almış olduğu ‘eğitim düzeyi ve türü’ de psiko-sosyo-antropo-teolojik açıdan dindarlığının oluşumuna çok-boyutlu etki eden faktörlerden kabul edilmektedir. Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de din eğitimi, gelişim dönemlerine göre bireyin çeşitli düzeylerde almış olduğu formel eğitim türlerinden biridir (Hökelekli, 2010, s. 95-96).

Bireyin ruhsal ve bedensel yeteneklerinin tümünü bir arada geliştirmek, psiko-pedagojik bağlamda eğitimin en önemli amaçlarından biridir. Dolayısıyla eğitimde temel olan zihin, irade, vicdan, duygu, dikkat ve alışkanlık gibi ruhsal olguların birlikte değerlendirilmesidir. Sahip olduğu yeteneklerden sadece birkaçının geliştirilip diğerlerinin ise ihmal edilen bireyin, psikolojik iyi olma düzeyini yükseltebilmesi oldukça zordur. Bu bağlamda din eğitimi, genel eğitime yardımcı olabilir. Yani din eğitimi, bireysel ve toplumsal yaşantı açısından önemli bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyacı karşılamak amacıyla bireyler, kaynağı ilahi olsun veya olmasın, her tarihsel süreçte mutlaka bir dine inanmışlar, inanılan dinin esaslarını eğitim yoluyla hem kendileri öğrenmek istemişler hem de arkadan gelen yeni kuşaklarına öğretmeye çalışmışlardır.

İnanılan dini öğrenip başkalarına da öğretme ihtiyacından doğan din eğitimi, temelde dinin bireysel ve sosyal bir olgu olarak eğitime konu edinerek din kültürünün toplum bireyelerine aktarılması ve onların dinsel kimlik ve kişiliğinin geliştirilmesi aktivitelerini içermektedir. Bir başka ifadeyle din eğitimi, dinsel bilgilerin, beden, zihin ve duygu gelişimleri dikkate alınarak bireylere aktarılması ve onlarda dinsel bilinçlenmenin sağlanması sürecidir. Bireysel ve sosyal pek çok amacı bulunan din eğitiminin öncelikli amacı; bireyin ruh, beden, duygu, zihin ve heyecan dinamizmini bozmadan, onu kendi iç dünyasında tutarlı, sorumluluklarının bilincinde ve başarılı bir kişi olarak topluma kazandırmaktır. Kısaca din eğitimi, bireyleri bilgilendirerek dinsel ihtiyaçlara, sorulara ve beklentilere doğru cevaplar vermeyi; buna karşın batıl inançlardan uzak bir din anlayışını kazandırarak kaliteli bir dindarlık sahibi yapmayı hedeflemektedir.

Din eğitiminin bireysel amaçları, sosyal amaçlarından daha önceliklidir. Çünkü bireysel amaçlar öğrencilerin, sosyal amaçlar ise toplumun ihtiyaçlarıyla ilgilidir. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının din eğitimi açısından önemi, bireyin insani ihtiyaçlarının karşılanmasında din duygusunun etkili olduğundan kaynaklanmaktadır. Çünkü din duygusu, sağlıklı bir şekilde geliştirilemezse birey, ya-

şamı anlamlandırma sorunuyla karşı karşıya gelebilir (Kılavuz & Yılmaz, 2009, s. 124-126).

Bu makalenin amacı, Türkiye’de orta ve yüksek öğrenim düzeyinde mesleki din eğitimi alan bireylerin dindarlıklarının oluşumuna almış oldukları formal din eğitiminin psiko-pedago-teolojik katkılarının niteliksel analizini yapmaktır. Aynı zamanda bu makalede, modern yaşam veya post-modern söylem bağlamında, teolojik içerikli bir eğitim türü olarak orta ve yüksek öğrenim düzeyinde mesleki din eğitimi alan bireylerin sahip oldukları dindarlık formlarının, almayanlara göre Türkiye’deki sekülerleşmeye paralel biçimde nasıl bir niteliksel ve niceliksel değişime uğradığının cevabı da teorik düzlemde bulunmaya çalışılmıştır.

Bu makalede, din eğitiminde verimlilik ve motivasyon sağlayabilmek için neler yapılmalı sorusuna, din pedagoglarının bulacakları cevaplara psikolojik alt yapı oluşturmak amacıyla mesleki din eğitimi alan ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerinin –kuramsal olarak- psiko-anatomileri de çıkartılmaya çalışılmıştır. Yani kısaca, ‘imam-hatipli’ ve ‘ilahiyatçı’ kolektif kimliğe sahip olan yeni nesil bu hedef kitlenin şu anda var olan dindarlık profili nedir? gibi sorular çerçevesinde, çalışmanın problematik yönü ele alınmıştır.

Öte yandan din psikolojisi perspektifinden ele alınan bu makalede, -aynı zamanda- konuyla ilgili psikolojik alt yapıyı vurgulayan betimsel bir fotoğraf çekilmesi amaçlandığı için din eğitiminde verimlilik ve motivasyonun yükseltilmesine yönelik pedagojik herhangi bir pratik öneride bulunulmamıştır. Zira din psikologları, din pedagoglarına, öğrenen merkezli geliştirecekleri eğitimsel modeller için maksimum yararı elde etmek amacıyla psikolojik alt yapı malzemesi sağlamaktadırlar.

Her çalışmanın olduğu gibi kuşkusuz ki bu çalışmanın da bazı sınırlılıkları söz konusudur. Bunlar sırasıyla şöyledir: (a) konuyla ilgili yapılan analizler teorik bir yaklaşımla sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla bu araştırma, ampirik bir çalışma karakteri taşımadığı için yapılan analizlerin istatistiksel doğrulanması olanağı bulunmamaktadır; (b) örgün din eğitimi, ortaöğretim (imam-hatip liseleri) ve yükseköğretimde (ilahiyat fakülteleri) verilen mesleki din eğitimiyle –olgusal düzeyde- sınırlandırılmıştır; (c) çalışmanın teorik düzlemdeki psiko-sosyo-antropo-teolojik arka-planını aktarabilmek amacıyla kullanılan taşıyıcı kavramları ise ‘sekülerleşme, kendini ayarlama, kendini aldatma, çalışma ahlakı, dinsel kimlik-sosyal kimlik-mesleki kimlik ve değer-yöksun dindarlık tipolojisi’ ile sınırlandırılmıştır.

Sekülerleşme ve Dindarlık İlişkisi

Sosyoloji ve psikoloji literatürüne bakıldığında, dinin bireylerin yaşamlarında ve sosyal kurumlardaki etkisinin iyice azalmasına yönelik bir trendin tanımlanması olarak nitelendirilen sekülerleşmenin, teorik tartışma ve ampirik araştırmalarda farklı kullanımları vardır. Dolayısıyla sekülerleşme, bir taraftan dinsel kurumlara ve aktivite alanlarına devam edenlerin sayısında bir azalma; diğer taraftan da seküler toplumun şekillenmesine vurgu yapan karmaşık bir süreç olarak tanımlanmıştır. Bazı uzmanlara göre ise dinsel değişimi gösteren bir terim ya da bireysel dindarlıkta bir azalma anlamına da gelmektedir. Şüphesiz son çeyrek yüzyıldan bu yana birçok araştırmacı, modern toplumlarda seküler bir trendin varlığını ortaya koyan ampirik verilere dayanarak çalışmalarını sürdürmektedir. Buna karşılık ise bazı din sosyologları ve din psikologları da yeni formlara bürünerek dindarlığın canlanışından söz etmektedirler. Kimin doğru olduğu sorusunun cevabı, sorunun sorulduğu bağlama, tartışılan realitenin boyutlarına ve araştırmacının benimsediği teorik yaklaşımlara ve tanımlara bağlı olarak değişebilmektedir (Bodur, 2008, s. 38-39).

Sekülerleşme, çeşitli tarihsel, toplumsal ve düşünsel süreçlerin eşliğinde başlangıçta Avrupa’da deneyimlenen, ancak modernleşme sürecinin etkisiyle birlikte küresel dünya ekseninde yaygınlık gösteren bir ‘kutsaldan kopuş’ durumunun dışavurumudur. Küresel dünyada yaygınlaşma eğilimi gösteren sekülerleşme süreci, kısaca bireyin kendisi, dış dünya ve toplumsal hayat üzerindeki kontrolünü, doğaüstü bir otoriteden alıp kendi kaderine egemen olması durumudur. Diğer bir anlatımla sekülerleşme, dinin fizik ve sosyal bağlamı açıklama ve yorumlama görevinin bitmesiyle bu işlevleri bilime ve bireye devretmesi anlamına gelir. Örneğin; yaratılış konusunda doğaüstü açıklamalardan uzaklaşarak varlığın oluşumu ve hayatın bilimsel evrim ilkelerine göre açıklanması, bu noktada en tipik göstergedir. Sosyolog Giddens’in (1994) ifadesiyle, dinin toplumsal hayatın çeşitli alanlarında etkisini yitirmesidir. Geleneksel yaşam tarzı içinde ortaya çıkan din ve dünya kurma eylemi, yaşanan ontolojik güvensizlikler, örneğin; insani eşitsizlik ve yoksunluklar, geleneksel dini yaklaşımla şekillenen zihinsel, yaşantısal ve kurumsal değer ve yapıları, modernliğin meydan okumaları karşısında önce tartışılır duruma getirmiştir. Daha sonra da dinsel olmayana doğru bir süreçle değişime zorlamıştır (Akgül, 2012, s. 195-196).

Modernleşmenin temel bileşenlerinden olan rasyonelleşme, sekülerleşme ve bireycilik gibi psiko-sosyal eğilimler, geleneksel inanç ve değerlerin gücünü zayıflatırken, yaşam içindeki oluşan boşlukların farklı biçimlerde doldurulma-

ya çalışıldığı görülmektedir. Bu çerçevede başta Batılı toplumlar olmak üzere küresel yaşamdaki bireyler, temelde bir anlam ve kimlik krizine düşmüştür. Dolayısıyla var olan din anlayışından da tatmin olamadığı için yeni arayışlara giren modern birey, bu çerçevede yeni dindarlık biçimleri ve yeni kutsallıkları benimsemeye başlamıştır. Bu tür yeni dindarlıkları temsil eden birçok yeni dinsel hareketler ortaya çıkmıştır. Bu yeni kutsallıkların, bireyin manevi ihtiyaçlarına cevap verebilecek düzeyde olmadığı ve sahte kutsallıklar olduğu iddia edilse de, sonuç olarak modern bireyin manevi bir arayış içinde olduğu açıktır (Kirman, 2009, s. 114; ayrıca krş. Onat, 2008, s. 275-277).

Kutsal dinlerin ölüm ötesi yaşamda vaat ettiği cenneti, yeryüzüne indirmeyi hedefleyen modernlik projesi, bu amacın gerçekleşebilmesi için modern bireyin aksiyon referansını kutsala dayanan ilkelere değil, hayatın pratik gerekçelerinin ortaya çıkardığı somut verilere dayandırmak durumundadır. Örneğin; birey eylemini, dinsel bilgi ve değerlere göre değil, fizik dünyayı esas alan bilimsel doğrularına; etik olanı dünyevi olarak 'iyi' ve 'yararlı' kabul edilen ortak tavır ve davranışlara; hukuki olarak da, rasyonel-pozitif yasalara dayandırmaktadır (Akgül, 2012, s. 197). Modernleşmeyle birlikte özel ve kamusal alan arasındaki ayırım yapılmaya başlanmıştır. Bundan sonra, gerçek inancın dinsel kurumların, inanç ve ritüellerin kamusal alandan çok özel alanda bireysel olarak tecrübe edildiği fikri savunulmaya başlanmıştır. Bu çerçevede, modern bireyin iyi bir mümin olabilmesi veya inancını ve maneviyatını sürdürebilmesi için havra, kilise ve cami gibi dinsel bir kuruma gitme ihtiyacı olmadığını düşünenlerin sayısında bir artış görülmüştür. Nitekim Batı'da yapılan çalışmalarda, kendisiyle görüşülen her üç gençten birisinin "Madem Tanrı içimizde, o halde kilise gerçekten zorunlu değildir," şeklinde bir düşünceye sahip olduğu saptanmıştır (Kirman, 2009, s. 117).

Öte yandan Fransız sosyolog Hervieu-Leger'e (2005) göre, yeni dinsel hareketler konusundaki düşünceler, gerçekten din ve modernite arasındaki ilişkiyle ilgili ortaya atılan klasik yaklaşımlara yeni bir perspektif kazandırmıştır. Zira bu hareketler, dinsel ödevleri yerine getirmedeki ölçülebilir gerileme ile geleneksel dindarlığın düşüşüne paralel olarak inançların yeniden organize edilmesi süreci arasındaki karmaşık -özellikle de modern- bağın vurgulanması bakımından önemlidir. Dinsel yenilenmelerin son açıklamaları, klasik sekülerleşme paradigmasıyla çelişki oluşturmaz. Fakat sekülerleşme sürecinin ne olduğu konusunda yeniden düşünmeyi gerekli kılabılır. Dolayısıyla sekülerleşme, bütünüyle rasyonel bir toplum içindeki yaşayan dinin -tam olarak- gerilemesi değil; fakat

dindarlık formlarının yeniden şekillenmesi ve içinde yaşanılan bu yeni duruma göre modellenmesidir.

Yukarıdaki bu bakış açısından hareketle yeni dinsel hareketlerin gelişimi, dinsel alan içindeki bireylerin, modern kültür ile yakın ilişki içindeki dindarlık tarzlarının hızlı bir artışını ve form değiştirmesini ortaya çıkarmıştır. Din sosyolojisi içindeki eğilimler için önemli sonuçlara sahip olan bu son düşüncede, dinin, en ileri toplumlarda var olduğu iddia edilen “yeni uyumu”, dini sadece sosyal araştırmalar için önemli bir tema olarak geri getirmekle kalmamıştır. Önceki dönemde dini hiçbir yerde bulamayanlar, şimdi spor, siyaset, çevrebilim ve rock konserleri gibi daha pek çok sosyal içerikli alanlarda dindarlığı yeni formuyla keşfetmeye başlamışlardır. Geçmiş dönemde, modern toplumdaki Hıristiyanlığın kültürel yayılışının büyüklüğünü vurgulamak için dinsel pratikler ile seküler pratikler arasındaki karşılaştırma kullanılırken; bu yeni dönemde ise sekülerleşmiş olduğu düşünülen toplumlar içinde dinin görünmez varlığını ifade etmek amacıyla kullanılmaktadır (Hervieu-Leger, 2005, s. 47-48).

Anlaşılan o ki, toplumlar var oldukça bireylerin dindarlık formları farklı biçimler olsa da varlığını şu veya bu biçimde sürdürecektir. Dolayısıyla bireyin genetik yapısı değişmedikçe, kişi başına düşen ölüm oranı bir olmaya devam ettikçe bireyin yaşamında fizik dünyanın sınırlarını aşan bir anlam arayışı sürecektir. Bilindiği gibi 20. yüzyılda sekülerizmin bıraktığı derin boşlukları yeni dinsel hareketler ile yeni kutsallık formları ve modelleri doldurmaya çalışmıştır. Yani modern bireyin toplumsal, kültürel ve ekonomik ihtiyaçlarına cevap vermesi, formları değişiklik gösterse de yine dinsel alan üzerinden olacağı ön görülebilir. Diğer bir ifadeyle, yaşamı dışlayan bir dinsel anlayışın, taraftar bulması ve varlığını sürdürmesi modern dönemde son derece güçtür. Bu psiko-sosyo-antropo-teolojik gerçeklik şu şekilde formüle edilebilir: “Hayatı olmayan dinde hayat yoktur.” (Kirman, 2008, s. 299; ayrıca din sosyolojisi perspektifinden modernleşme ve sekülerleşme kuramları bağlamında din üzerine yapılan analizler hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Küçükcan, 2005, s. 109-128).

Bilindiği gibi 19. yüzyılda başlayan ve 20. yüzyılda ise özellikle teknolojik gelişmelerle birlikte hız kazanan modernleşme sürecinde, Batı’da egemen olan pozitivist ve seküler bir aydınlanmacı anlayış, etkin bir rol oynamıştır. Bu süreçte söz konusu anlayış çerçevesinde dinin gerileyeceği, akla aykırılığın ve metafizik güçlerin etkinliğinin azalacağı öngörüsünde bulunulmuştur. Hâlbuki modernleşme sürecinde bugün gelinen nokta itibarıyla söz konusu öngörülerin gerçekleşmediği; bunun tersine bireylerin dinle olan ilişkilerinin yeni dindarlık

biçimleri bağlamında öznel bir forma bürünerek çeşitli modellerdeki –yeni nesil- dindarlıklar üzerinden görünür olarak devam ettiğinin altı çizilmelidir (Kirman, 2009, s. 112).

Kendini Ayarlama ve Kendini Aldatma İle Dindarlık İlişkisi

Kronolojik süreç içerisinde birey, binlerce yıldır kendini ve davranışlarını anlamaya ve anlamlandırmaya çabalamaktadır. Cassirer'in (1953) de vurguladığı gibi dinsel yaşantıların en üst biçiminde 'kendini bil' kuralı bir yaşam kanunu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda tarih boyunca felsefenin temel uğraşısının da, bireyin kendini bilmeye çalışması olduğunu söylemek mümkündür. Söz konusu bu düşünceyi, 'kendini bilen Rabbini bilir' sözü ve Herakleitos'un felsefeyi 'kendimi araştırdım' sözüyle özetleyişinde de açık bir biçimde görmek mümkündür (Bacanlı, 2004, s. 11; Cassirer, 1953).

Tarihsel olarak geçmişten bugüne kendini anlama çabasının yanı sıra modern yaşamda birey, tarih boyunca hiç karşılaşmadığı ölçüde psiko-sosyal değişimlerle karşı karşıya gelmiştir. Gerek teknolojideki baş döndürücü gelişmeler, gerekse bilimde ve kitle iletişim araçlarındaki ilerlemeler, her şeyin hızla değiştiği ve dönüştüğü yeni bir yaşantılaşma biçimi ortaya çıkarmıştır. Toplumlara ve dolayısıyla bireyleri de etkileyen bu hızlı değişim temposu içinde toplumsal kurumlar ve etkileşim biçimleri de her geçen gün farklılaşmaktadır. Bu çerçevede geniş aileler yerini çekirdek ailelere bırakmakta, telefonun ardından internetin yaygın kullanımı sonucunda bireylerin, yüz yüze görüşmeleri yerine sanal ortamlardan sosyal ilişkilerini sürdürmelerine yol açmaktadır. Bu hızlı değişime bireylerin tepkileri de farklı farklı olmaktadır. Bazı bireyler, bu değişime kolayca ayak uydurup değişen şartlara değişik şekillerde tepkiler vererek uyum sağlarken, bazıları da değişen şartlara aldırmaaksızın standart kişisel tepkilerini sürdürmektedirler.

Hem kişilik psikoloğu, hem de sosyal psikolog olan Mark Snyder (1974), bireylerin bu farklı tepkilerinin temelinde benlik algılarının yattığını öne sürmüştür ve buradan hareketle 'kendini ayarlama / self-monitoring' kavramını ortaya atmıştır. Daha sonraki süreçte özellikle sosyal psikoloji alanında üzerinde oldukça fazla çalışma yapılan kendini ayarlama kuramına göre, çeşitli durumlarda farklı şekillerde davranabilen bireyler "kendini ayarlaması yüksek"; genellikle içlerinden geldiği gibi, yani durumsal faktörlerden fazla etkilenmeden oldukları gibi davranan bireyler ise "kendini ayarlaması düşük" bireyler olarak değerlendirilmiştir (Snyder, 1974; Bacanlı, 1990, s. 1-4).

Özelde benlik psikolojisi literatüründe önemli bir yere sahip olan kendini ayarlama / self-monitoring: ‘Bireyin kendi davranışlarını öznel gözlemleri sonucunda değerlendirerek, içinde bulunduğu durumun/ortamın gereklerine uygun olarak yeniden ayarlaması ve düzenlemesi’ anlamına gelmektedir. Bireyler, sosyal etkileşim sürecinde karşısındaki kişilerde istedikleri izlenimi oluşturabilmek amacıyla birtakım roller oynamak için çeşitli ‘sosyal maskeler’ kullanmaktadırlar. Söz konusu bu sosyal içerikli maskeler, bireyler için zamanla birer benlik özelliği haline dönüşme riski taşıyabilir. Çünkü onlar, sosyal ortamlarda farklı amaçlarla çeşitli roller oynamak durumunda kalabilirler. Bu sebeple adı geçen bu kuram kapsamında, kendini ayarlaması yüksek bireyler için ‘sosyal bukalemun’ tanımlamasının yapılması oldukça ilginçtir (Koç, 2008; ayrıca bkz. Araz, 2005, s. 99-111).

Sosyal psikolog Snyder’a göre, kendini izleme düzeyi yüksek bireyler, sosyal davranışlarının durumsal uygunluğuna ilgi duyan ve benlik sunumlarını ya da dışavurumcu / expressive davranışlarını düzenlemede ve kontrol etmede, çevreden topladıkları ipuçlarını iyi kullanabilen kişilerdir. Diğer bir ifadeyle, kendini izleme düzeyi yüksek olanlar, kendileriyle ilgili izlenimi büyük ölçüde ayarlayıp, içinde bulunduğu sosyal duruma göre kontrol edebilen kimselerdir. Buna karşın, ‘ya olduğun gibi görün, ya görüdüğün gibi ol’ teolojik söyleminden hareketle kendini ayarlama düzeyi düşük bireyler ise duruma/ortama uygun benlik sunumlarıyla ilgili sosyal bilgiye daha az dikkat eden ve bu anlamda gelişmiş bir benlik sunumu dağarcığına sahip olmayan kişilerdir. Bu gruba giren bireylerin benlik sunumları, genellikle sahip oldukları içsel tutumları, eğilimleri, dinsel ve etik değerleri tarafından kontrol edilebilir. Dolayısıyla kendini ayarlaması düşük bireyler, kim oldukları ile nasıl davrandıkları arasındaki tutarlılığa değer verirler. Bu noktada genellikle içinde buldukları sosyal bağlamı dikkate almadan gerçekten ne düşünüyor ve ne hissediyorlarsa, onu dışa vururlar. Kısaca bu kurama göre, kendini ayarlaması yüksek bireyler, çeşitli sosyal ortamlarda birbirinden farklı şekillerde davranabilme özelliğine sahipken; kendini ayarlaması düşük olan bireyler ise genellikle içlerinden geldiği gibi daha samimi yani durumsal faktörlerden fazla etkilenmeden doğal davranış sergileme özelliği gösterirler (Snyder, 1974, s. 526-537; Snyder, 1994, s. 152-165; Koç, 2008).

Ortaya atıldığı 1974 yılından bu yana, birçok araştırmaya konu olan kendini ayarlama kavramı üzerinde gerek kuramsal, gerekse deneysel çok ciddi çalışmalar yapılmıştır. Türkiye’de adı geçen kavram ve kuramla ilgili psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında ilk ampirik çalışma ise Bacanlı tarafından

yapılmıştır. Psikolojik danışman Bacanlı (1990) tarafından konuyla ilgili yapılan doktora tezinde, kendini ayarlamının bazı meslek alanları için öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinde farklılık gösterip göstermediği; bu değişkenin bireyin ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi, cinsiyeti ve hayatının ilk on beş yılını geçirmiş olduğu yerleşim biriminin nüfusu ile ilişkisi araştırılmıştır.

Adı geçen çalışmada, öncelikle Snyder (1974) tarafından geliştirilen 'Kendini Ayarlama Ölçeği' Türkçe'ye uyarlanmıştır (orijinal ölçek üzerindeki çalışmalar için bkz. Snyder, 1974; Snyder & Gangestad, 1986, s. 125-139). Belirtilen çalışmalar sonucunda elde edilen bu ölçek, diğer ampirik parametrelerle birlikte Ankara Üniversitesi öğrencileri (n=540) üzerinde uygulanmıştır. Verilerin analizinde, ele alınan yükseköğretim programlarında okuyan öğrencilerin cinsiyet değişkeni bağlamında kendini ayarlama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile bireyin kendini ayarlama puanı arasında anlamlı bir korelasyon saptanmıştır. Öte yandan yerleşim birimi ile kendini ayarlama arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Sonuç olarak, çeşitli yükseköğretim programlarında okuyan öğrenciler arasında ve erkekler ile kızlar arasında kendini ayarlama açısından bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Kendini ayarlama ile sosyo-ekonomik düzey arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin saptanması, bireyin ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe kendini ayarlaması yüksek birey olma olasılığının arttığını göstermektedir. Kendini ayarlama ile yerleşim birimi arasında düşük ama yine de pozitif yönde bir ilişkinin bulunması, şehirde yetişen bireylerin kendini ayarlaması yüksek birey olma yönünde bir eğilimlerinin bulunduğu şeklinde yorumlanmıştır (Bacanlı, 1990, s. 87-105; Bacanlı, 2004, s. 73-101).

Öte yandan Türk din psikolojisi literatüründeki dindarlık ve kendini ayarlama arasındaki ilişkiyi araştıran ilk ampirik çalışma din psikoloğu Koç (2008) tarafından doktora tezi düzeyinde yapılmıştır. Diğer benlik kavramı değişkenlerinin yanı sıra kendini ayarlama ile dindarlık arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışma, din psikolojisi bilim dalında yapılan bir saha araştırmasıdır. Bu ampirik çalışmada, kurgulanan bağımlı ve bağımsız değişkenleri ölçmek için Türk toplumu ve kültürü üzerinde psikometrik açıdan geçerlik ve güvenilirlik testleri yapılmış 'Her Yaş İçin Uygun Dinsel Eğilim Ölçeği' ile 'Kendini Ayarlama Ölçeği' olmak üzere toplam iki adet ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan anket formu, Bursa'da çeşitli meslek gruplarına mensup yetişkinlerin seçtiği evreni temsilen, yine Bursa il sınırları içerisinde beş farklı türden meslek grubuna sahip kamu ve özel kurum ve kuruluşlarında çalış-

şan yetişkinler (n=600) üzerinde rastsal örnekleme yoluyla uygulanmıştır. Anket aracılığıyla deneklerden alınan ham verilere, Pearson Moment Korelasyon Analizi, t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi gibi parametrik istatistiksel analiz teknikleri uygulanarak, dindarlık ile kendini ayarlama arasındaki ilişki ve farklılıklar betimlenmiştir. Dolayısıyla bu araştırma üzerinden operasyonel biçimde çalışılan dindarlık ile kendini ayarlama arasındaki ilişkiye bakıldığında; beklendiği gibi genel olarak iç-güdümlü dindarlık ile kendini ayarlama arasındaki ilişkilerde negatif yönde; dış-güdümlü dindarlık ile kendini ayarlama arasındaki ilişkilerde ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (bkz. Koç, 2008; 2009, s. 127-144). Dolayısıyla elde edilen bu ampirik sonuca göre, kişisel motivasyonunu kendi içinden alan adanmış ve samimi olarak nitelendirilebilecek olan iç-güdümlü dindarların, içinde buldukları sosyal bağlam ve ilişkilerde sosyal maske kullanımından uzak daha olduğu gibi görünen bireyler oldukları gözlenmiştir (benlik kontrolü bağlamında ayrıca krş. Rounding ve ark., 2012, s. 635-642). Diğer bir ifadeyle, dini bir araç olarak kullanan gösterişçi dindarlık formuna sahip olan dış-güdümlü dindarlara göre iç-güdümlü dindarlık formuna sahip olan bireylerin, daha derin, uzun dönem ve anlamlı sosyal ilişkiler kurabildikleri söylenebilir.

Ayrıca yine ‘dindarlık’ değişkenini dikkate alarak konuyla ilgili Türkiye’de ikinci çalışma ise Altunsu (2012) tarafından doktora tezi olarak yapılmıştır. Öncelikle bu çalışma kapsamında, iç-güdümlü ve dış-güdümlü olarak ele alınan dindarlık ile bireyin kendini ayarlama düzeyinin yüksek ya da düşük olması arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Burada önemli olan nokta aynı zamanda dindar olmayanların da araştırma deseninde kullanılmış olmasıdır. Farklı üniversitelerde öğrenim gören (n=872) üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bu ampirik çalışma sonucunda ise -din psikoloğu Koç’un (2008) bulgularıyla örtüşecek biçimde- iç-güdümlü dindarlığın düşük kendini ayarlama, dış-güdümlü dindarlığın ise yüksek kendini ayarlama ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Altunsu, 2012, s. 341-343; ayrıca bkz. Snyder & Gangestad, 1982, s. 123-135).

Öte yandan bireyin sahip olduğu öznel dindarlık algısını ve kişisel dindarlık formunu etkileyebilecek olan bir diğer benlik-kavramı değişkeni ise ‘kendini aldatma’dır. Kendini aldatma / self-deception; bir değer parametresi olarak neyin doğru, geçerli ya da yanlış ve geçersiz olduğu konusunda bireyin bilişsel içerikte kendi kendisini yanlış yönlendirmesi durumudur. En önemli özelliği ise gerçeği çarpıtarak olduğu gibi algılayamama durumudur. Dolayısıyla kendini aldatan bireyler, gerçeklerle yüz yüze gelmeyi reddederek gerçeklere karşı göz-

lerini kapatabilirler. Bu durum ise psikologlar tarafından görme özürüllüğüne benzetilir. Freud, kendini aldatmayı, libido ve saldırganlık gibi biyolojik temel içgüdülere bilinçdışı bir karşı koyma olarak belirtmiştir. Bu durumda, egosu ile dış çevre arasında uyumsuzluk yaşayan birey, farkında olmadan basit bir rasyonelleştirme yöntemiyle dış çevreye uyum sağlamak amacıyla kendini aldatmaya çalışabilir. Savunma mekanizmaları olarak rol oynayan bu yöntemler, aynı zamanda bireyin egosunun bilinçdışı dürtüleriyle savaşımında kendine yardımcı olurlar (Martin, 1985, s. 2; Freud, 1989, s. 70'den akt. Kuşat, 2000, s. 97-98).

Gerek Piaget'in bilişsel gelişim teorisi'nin temelinde (Piaget, 1952), gerekse Kohlberg'in ahlak gelişimi (Kohlberg, 1984) ve Bandura'nın sosyal öğrenme teorilerine (Bandura, 1971) göre, büyüyen çocuk belirli bir gelişim evresinden başlayarak sosyal çevreden gördüğü yaşam kurallarını aktararak onları içselleştirmektedir. Fakat birey, bunları kendine özgü bir forma sokarken sosyal çevrenin tutumunu da göz ardı edemez. Dolayısıyla sosyal çevreden onay ve takdir görebilmek onları memnun edebilmek için çevrenin tutumunu kendisine rehber alabilir. Böylelikle çevrenin kuralları bireyin kimliğiyle bütünleşmesi sebebiyle bu durum kendini aldatma da büyük bir rol oynayabilir. E. Fromm (1981), çevrenin beklentilerine uyma çabasıyla bireyin kendini unutma durumunu, bir ölüme veya bireyin bu dünyada hiç doğmadığına benzetir. Benlik gelişimini tamamlayamamış bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için anne-babalarına ve soylarına bağlandıklarını bu sebeple de tam olarak gelişimlerini sağlayamadıklarını belirtir. O, bu türden davranışların gerçeklerden kaçma olduğunu belirtir. Dolayısıyla birey, nasıl davranılması gerekliliğinden çok ortamsal şartlar nasıl davranmayı gerektiriyorsa öyle davranabilir. Sadece dış çevrenin beklentileri doğrultusunda davranış sergileyebilir. Bu türden bir yaklaşım, dünya ile başa çıkma isteğinden dolayı geliştirilen savunma mekanizmaları gibi işlev görebilir. Böylece realite, bireyi rahatsız ettiği için birey, gerçeklerden kaçmış olur.

Sosyal ortam gibi çevresel şartların gücü, bireylerin bu çevreye uygun davranışta bulunmalarında büyük rol oynayabilir. Sosyal psikolojik bulguların ortaya koyduğu verilere göre, çevrenin etkisini dayanılmaz bularak bu etkilenmeden kurtulamayan bireyler, içerisine düştükleri çelişkiden kurtulmak için kendilerini aldatma sürecine girebilirler. K. Horney'e (1986) göre, çevresiyle ters düşen birey, bu çelişkinin kendisini rahatsız etmemesi için veya huzursuz olmamak ve çevre tarafından kabul görmek için içerisinde yaşadığı çevrenin koymuş olduğu kültürel normlara boyun eğerek kendisinden kaçmakla da bir yanılığa düşmüş olmaktadır (Kuşat, 2000, s. 99-100).

Kendini aldatmanın din ile ilgisini ilk kez kuran psikolog R. D. Dyke'ye göre, kendini aldatma içerisinde olan bireyler, Tanrı'nın emirlerini yanlış anlarlar. Dolayısıyla tövbeden kaçmak için günahlarının üzerini örtmeye çalışan bireyler, yanlış yapılan davranışlar için de başkalarını suçlayarak sorumluluktan kaçabilirler. Böylece kendi yanlış davranışları din ile birleştğinde, çoğu zaman bilişsel bir çarpıtma süreci sonunda dini, kendi yanlış davranışlarını destekleyici tarzda anlamaya çalışabilirler (Martin, 1985, s. 11'den akt. Kuşat, 2000, s. 106-107).

Konuya İslam teolojisi bağlamında bakıldığında ise davranışlara yansımayan bir inancın gerçek bir inanç olmadığı bilinmektedir. İslâm'ın kutsal kitabı Kur'an-ı Kerim'de ise bu yanılsamanın bir aldatılma duygusu olduğunu belirten ayetler vardır. Örneğin; "Sizler niçin yapmadıklarınızı söylüyorsunuz?" (K. Kerim, Saf Sûresi / 2) ayetiyle dinsel inançlar ile davranışlar arasındaki tutarsızlığın kendi kendini aldatmak olduğu ve gerçek dindarlık olmadığı vurgulanmaktadır. Yine başka ayetlerde (örneğin; K. Kerim, Bakara Sûresi / 11-15), bazı kimselerin Allah'a ve ahiret gününe inanmanın davranışlarda da görülmesi gerektiği vurgulanarak, aksi durumda bunun bir aldatmacadan ibaret olduğu anlatılmaktadır. Sadece sözel söylemin İslam teolojisinde gerçek inanma biçimi olmayıp, bunun sadece kendini aldatmadan öte gidemeyeceği belirtilmiştir. Sosyal psikolojinin en önemli konularından olan tutumlarla ilgili yapılan araştırmalar göstermiştir ki, bireyler belirli engellemeler sonucunda vermiş oldukları kararların doğruluğu hakkında bilişsel bir denge oluştururlar. Dolayısıyla bireylerin böyle bir yanılgıya düştükleri şu vecizede çok açık bir şekilde dile getirilmektedir, s. "İnandığınız gibi yaşamazsanız yaşadığınız gibi inanırsınız." Burada davranışlarını rasyonelleştiren bireylerin, bu konuda dikkatli olmaları gerektiği belirtilmektedir (Kuşat, 2000, s. 108-109).

Bu anlayış günlük hayatın akışının her aşamasında çok yaygın bir şekilde görülmektedir. Özellikle de iş hayatında en sık rastlanan patolojik durumlardan biridir. Örneğin; çoğu iş adamı, kendisinin doğru ticaret yaptığını inanır. Amerika'da yapılan araştırmalarda, iş adamlarının birçoğunun kendilerinin normalden daha ahlaklı olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Hâlbuki bu inancını davranışlarında görmek çoğu kez mümkün olmayabilir. Bu yanlış davranışının bir şekilde doğru olduğuna kendisini inandırmaya çalışan iş adamı, ya vergi kaçırıyordur veya müşterisine yüksek fiyattan mal satmaktadır. Buna rağmen Allah katında veremeyeceği bir cevabının olmadığına, bazı yanlışlar olmuşsa da kendi dışındaki sebeplerden kaynaklandığına kendisini inandırabilir.

Bazı dindar bireyler, dini, sadece ibadetler, bazıları da sadece inanç esasları olarak tek boyutlu görebilirler. Bunun sonucunda dinsel hayatı günlük sosyal hayatın dışında tutarak, (örneğin; trafik kurallarına uymanın dinle ilişkisini görmezlikten gelme gibi) kanun ve kuralları kolayca ihlal etme şeklinde ortaya çıkan sosyal düzenin bozulmasına götürecek davranışlar üretebilirler. Bu ahlak dışı davranışlarını da, dinle ilişkisi olmayan sıra dışı bir davranış olarak algılayıp sosyal düzeni bozucu davranışlarda bulunabilirler. Dinin sadece tek boyutlu olarak anlaşılması sonucunda bazı ibadetleri yapmış olmak, bazı dindar bireylerde dinde mükemmel bir düzeye ulaşmış olma algısı oluşturabilir. Dolayısıyla bireyler, başka bazı sosyal ve ahlaki normlara aykırı davranışlarının üzerini bununla örtmeye çalışabilirler. Böylece belli dinsel pratikler, yanlışların örtülmesinde maske olarak kullanılabilir (Kuşat, 2000, s. 109-110).

Çalışma Ahlakı ve Dindarlık İlişkisi

İnanç ve dünya görüşlerinin genel bir ifadesi olarak tanımlanabilecek olan zihniyetler, bireylerin dünyaya ve olaylara bakışlarını derinden etkilemektedir. Dolayısıyla dinsel veya seküler zihniyetler, toplumsal kalkınmayla da yakından ilişkilidir. Zihniyetlerin en önemli parçasını oluşturan inançlar ve kültürel gelenekler, çalışma yaşamında da çoğu kez yarar maksimizasyonu sağlayabilmektedir. Din sosyoloğu Max Weber'in kapitalizmin gelişimiyle ilgili temel önermesi de, yalnızca Tanrı'yı yücelterek sekülerleşmeyi reddeden ilk püritenerin dürüstlük ve tutumluluk gibi sermaye birikiminin oluşmasında son derece yardımcı olan bazı etik erdemler geliştirdikleri şeklindedir (Kurt, 2006, s. 265).

Çalışma ahlakı denildiğinde, ilk akla gelen çalışmaya ve işe karşı geliştirilen kişisel tutum ve davranışlardır. Ancak bu tutum ve davranışlar, elbette içinde yaşanılan toplumun kültür ve değerlerinden dinamik biçimde etkilenmektedir. Bireyin çalışma ahlakına yönelik duygu, düşünce ve tutumu, ailenin, yaşam deneyimlerinin, kişiliğin ve durumsal koşulların etkisiyle şekillenir. Belirli temel ilkeleri, mesleki anlamda davranış kuralları haline getiren gelişmiş bir çalışma ahlakı, bunlara uymayı çeşitli özendirmelere ve yaptırımlara bağlayan bir görev anlayışı ortaya koyabilir. Çalışma ahlakı koşulları biçiminde düzenlenen ve mesleki etik kurulları aracılığıyla pratikte izlenen bu yapılanmada, iş kurumunun çıkarlarını korumak, hiçbir çıkar çelişkisine düşmemek, insan hak ve özgürlüklerine saygılı olmak gibi temel ahlaki ilkeler bulunmaktadır (Kılavuz, 2003, s. 111'den akt. Usta, 2012, s. 412-413; ayrıca bkz. Ünal & Çelik, 2008, s. 41).

Çalışma ahlakındaki dinsel inançların etkisinin ortaya çıkarılmasına yönelik olarak gerçekleştirilen sosyolojik araştırmaların sonucunda, Batılı kapitalist sistemlerin temeli püriten iş ahlâkına dayandırılmaktadır. Bu işi başlatan Weber'e göre, kökleri 16. yüzyıla kadar inen kapitalist sistemi belirleyen temel paradigma, "mesleğini kendisine Tanrı tarafından verilen bir görev" olarak düşünen ve bu düşünceyle "irrasyonel" olarak kendini mesleğine adayan Protestanların inançlarıdır. İnanmış bir Protestan'ın, devamlı çalışmayı Tanrı'nın emri ve dinsel arınmışlığın aracı olarak benimsemesi nedeniyle Protestanlık, kapitalist ruhun taşıyıcısı olmuştur. Ancak Weber'e göre, zamanla kapitalist ruh gelişimini tamamladıktan sonra çalışma yaşamındaki dinsel düşünce arka plana itilerek seküler bir dünyaya adım atılmıştır. Başlangıçta, inançla yola çıkan çoğu Protestanın, zenginleştikçe dinsel inançlarını terk ettiği ya da dindarlık ölçeğinde oldukça düşük puanlara sahip olduğu görülmüştür (Kurt, 2006, s. 265).

Bir toplumun çalışmaya yönelik tutumu, kültürel olarak bir başka toplumdan farklılıklar gösterebileceği gibi toplumun kendi içindeki çeşitli katmanları arasında da farklı yaklaşımlar söz konusu olabilmektedir. Bu bağlamda bazı toplumlar, çalışmaya yönelik olumlu bir tutum geliştirirken bazıları çalışmaktan çok dinlenme ve eğlenceyi ön plana alabilmektedir. Örneğin; bazı bireyler için çalışma, yaşamın başlı başına bir amacıdır. Böyle bir iş ahlakına sahip bireyler, tutumlu, çalışkan, dürüst, sade bir hayat süren ve öz disiplini olan kişilerdir.

Öte yandan –yukarıda da kısaca vurgulandığı gibi- sosyolog Weber, Protestan inancından gelen bazı değerlerin de çalışma hayatındaki üretimin gelişmesinde çok önemli bir payı olduğunu savunmuştur. Bu değerler; öz disiplin, sıkı çalışma, zamanı dikkatli kullanma, bireyin kazancını yeniden yatırıma dönüştürme, kişisel dürüstlük, yaratıcı yenilik ve sadece Tanrı'nın ödüllendirmesine dair güçlü bir inançtır (Jones, 1997, s. 759). Weber'e göre Protestan toplumlar, diğer toplumlarda olmayan kendilerine özgü bir çalışma ahlakına sahiptir. Yani Protestanlar, diğerlerine oranla daha fazla çalışma odaklı bir yaşam felsefesine sahiptirler (Arslan, 2001b, s. 321; Ünal & Çelik, 2008, s. 41-42).

Çalışma sosyoloğu Ünal & Çelik (2008) tarafından yapılan nitel bir araştırmada, çalışma ahlakının kültürler arası çalışmalarda ele alınması ve kültürün çalışma ahlakı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda, Türk ve Kanadalı üniversite öğrencilerinin çalışma ahlakı değerlerini karşılaştıran bir anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi, Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde öğrenim gören 46 kız ve 38 erkek öğrenci (n=84) ile Kanada'daki Toronto Üniversitesi'ne bağlı Rotman Yönetim

Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören 43 kız ve 35 erkek öğrenciden (n=75) oluşmaktadır. Örneklem üzerinde Mirels & Garrett (1971) tarafından geliştirilen Protestan Çalışma Ahlakı Ölçeği uygulanmıştır. Bu görgül çalışmanın sonuçları, kültürün çalışma ahlakı ve değerleri üzerinde etkili bir değişken olduğunu; iki kültür arasında çalışma ahlakı ve değerleri açısından anlamlı farklılıkların bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Buna göre Türk öğrencilerin, Kanadalı öğrencilere oranla daha güçlü çalışma ahlakı ve değerlerine sahip oldukları saptanmıştır (Ünal & Çelik, 2008, s. 39-60).

Kuşkusuz ki çalışma ahlakı, birey, aile ve toplum ahlakından bağımsız değildir. Her birey bir aile içerisinde yetişir ve aileden terbiye alır. Bunun yanı sıra okullaşma sürecinde ahlak konusunda eğitsel aktarımlar yapılır. Dolayısıyla bireyin ahlaklı olmasında aile ve eğitim kurumlarının çok önemli bir yeri vardır. Buradan hareketle çalışma ahlakının oluşturulması için aile içi eğitim ve terbiyenin yanı sıra okullarda verilen eğitimin de son derece önemli olduğu söylenebilir (Aktan, 2008, s. 107). Çalışma ahlakına sahip olup olmamak bir kişilik özelliği olduğu kadar aynı zamanda kültürel bir olgu olduğu için eğitimle aktarılabilir. Toplumda çalışma ahlakının güçlendirilmesi, bu konuda sürekli bir eğitim çabasını gerektirir. Bu aktarımda gelenek ve görenekler, aile yapısı ve din önemli bir yere sahiptir. Çalışma ahlakının yüksek olduğu kültürlerde iş ahlakı konusunda da daha az sorun yaşandığı söylenebilir (Arslan, 2001a, s. 49'dan akt. Ünal, 2011, s. 136).

Çalışma sosyolojisi literatürüne bakıldığında, 'püritan ve hedonist' olmak üzere temelde iki tip iş ahlakının olduğu görülmektedir. İslam dini bu dikotomik yaklaşıma göre emeği ön planda tutan püritan bir iş ahlakını ön görmektedir. Bu bağlamda püritanizm; sıkı çalışma disiplinini, çok üretip az tüketmeyi, elinde biriken kaynağı rasyonel olarak kullanmayı önermektedir. Püritan çalışma etiğine karşı post-modern kültürün zevk alma temeline dayanan ve hedonizmi yücelten yapısı, tüketime dayalı "nasıl harcamalı" ve "nasıl eğlenmeli" tarzındaki normları üretmiştir. Bu bağlamda, bir yandan aile ve okuldan sürekli "çalışmak ve başarmak" kültürel kodunu alan genç bireyler; diğer taraftan küreselleşme ve post-modern kültürel kodun tüketime endeksli ve daha çok hazcılığa dayanan modellerinden etkilenmektedir. 1980 yılından sonra Türkiye'de sunulan kısa yoldan köşe dönme felsefesini ve hayat tarzını televizyondan izleyen genç kuşaklar, bu iki çalışma ahlakı arasında kalarak büyümüşlerdir. Yani bir yandan aile ve okul ortamında çalışmanın erdemi önerilirken; diğer taraftan popüler kültürden kısa yoldan köşe dönme ve gösterişli hayat tarzları sunulmuştur (Bayhan, 2011a, s. 195).

Öte yandan konuyla ilgili çalışma sosyoloğu Bozkurt (2000) tarafından Türkiye’de çalışma ahlakını sorgulamaya yönelik olarak Uludağ Üniversitesi’nin iktisadi ve idari bilimler, mimarlık-mühendislik, tıp ve ilahiyat fakültelerinde okuyan öğrenciler (n=500) üzerinde görgül bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada, katılımcıların püriten / Protestan ahlak ile hedonist / hazzcı ahlak değerlerine ve içinde yaşadıkları toplumun sahip olduğunu düşündükleri çalışma ahlakı anlayışı hakkındaki görüşlerine yönelik olmak üzere üç farklı alanda hazırlanan anketler uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkiye’deki çalışma ortamı ve baskın çalışma ahlakı anlayışı hakkında dikkate değer düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Örneğin; araştırmaya katılan öğrencilerin % 72’sinin “Türkiye’de çok çalışın değil dayısı olan kazanır” ifadesini, % 60,8’inin “günümüzde çalışın değil çalan kazanır” ifadesini ve % 72,4’ünün “kurnazlık günümüzde çalışmaktan daha çok takdir görüyor” görüşlerine katıldıkları saptanmıştır. Bozkurt, araştırmadan elde edilen bu sonuçları, üniversite öğrencilerinin çalışma ahlakı değerlerinin püriten / Protestan ahlak değerlerini tamamen reddetmemekle birlikte daha çok hedonist / hazzcı çalışma ahlakının değerleriyle örtüşmekte olduğu şeklinde değerlendirmiştir. Bunun nedeni olarak da, 1980 sonrası yaşanan değişimlerin kültürel yapıda yol açtığı farklılaşmayı ve özellikle yaygınlaşan kitle iletişim araçlarının ve popüler kültürün bireylere daha bireysel ve hedonist değerler aşılmasını göstermektedir (Bozkurt, 2000, s. 161-186; bkz. Ünal, 2011, s. 139-140).

Bir dinin inanç ve ahlâkî yapısı, toplumun ekonomik gelişmesini etkilediği gibi ekonomik durum da, karşılıklı olarak dinsel yaşam ve ahlâkî yapıyı etkilemektedir. Öte yandan ekonomik gelişmede önemli rol oynayan inanç ve zihniyetler, süreç içerisinde az ya da çok sekülerleşmenin etkisinde kalabilmektedir (Kurt, 2006, s. 265-266). Dolayısıyla küresel kültür, bütün dünya ülkelerini etkilemektedir. Besin, müzik ve moda alışverişi bağlamında, evrensel hayat tarzı imajının itici gücü, tüketici birey olmaktadır. Nescafe içen, Benetton’dan giyinen, Hyundai marka arabası ile McDonalds’a doğru yol alırken, Amerikan-İngiliz rock müziği dinleyen tüketici birey, internette chat/sohbet yapan, bunalıma girdiğinde anti-depresan ilaç kullanan ‘küresel insan’a doğru hızlı bir evrilme süreci yaşamıştır. 1996 yılında New York merkezli reklam ajansı DMB & B tarafından “Yeni Dünya Gençliği İncelemesi” ismiyle 45 ülkede 15-18 arasındaki orta sınıftan 27.600 genç üzerine yapılan araştırma sonucuna göre; “farklı kültürlerine rağmen, tüm dünyadaki orta sınıftan gençler, hayatlarını paralel evrendelermiş gibi yaşamaktadırlar. Yani sabah kalkıyorlar, Lewis ve Nike’larını giyiyorlar, şapkaları takıp sırt çantalarını ve Sony discman’lerini alıyorlar ve okula gidiyorlar” (Clein, 2000’den akt. Bayhan, 2011a, s. 197).

Sosyolog Bayhan (2002) tarafından yapılan “Üniversite Gençliğinin Sosyolojik Profili” konulu başka bir araştırma bulgularına göre; üniversite gençliği, bir yandan hayatta çok çalışırsa mutlu olacağını ifade ederken; diğer taraftan kolay yoldan köşe dönmek felsefesini benimsemektedir. Dolayısıyla bir yandan sürü psikolojisine sahip olan üniversite gençliği, diğer taraftan bireyci bir tutum sergilemektedir. Bu kültürel kod dışında, Bayhan’a göre yeni nesil üniversite gençliği; “üniversite öğreniminin amacını, meslek edinmek ve iş bulmak olarak ifade eden, Türkiye’nin ve gençliğin en önemli sorunu işsizlik olarak tanımlayan; salt üniversite okumak için ilgisi olmadığı bölümü tercih eden, yurtdışında yaşamak isteyen, kendi geleceği ve Türkiye’nin geleceğinden ümitli, hayatta en önemli şeyi para olarak gören, bir yandan “günü yaşa” (carpe diem) felsefesini, diğer yandan çalışmanın erdemini kabul eden “postmodern bir gençlik”tir (Bayhan, 2002; Bayhan, 2005a; ayrıca bkz. Karakaş, 2006, s. 1-17).

Bu çerçevede, dindarlık formunu etkileyebilecek ve bundan etkilenebilecek bir değişken olarak bireyin çalışma ahlakında, bir yandan modernitenin püritan etiğinin etkisi görülürken; diğer yandan post-modernitenin hedonist/narsisist etiğinin etkisi yaşanmaktadır (Bayhan, 2011a, s. 198). Nitekim Türkiye Etik Değerler Merkezi [TEDMER] tarafından 2002 ve 2005 yıllarında yapılan iki ayrı ‘Türk İşgücünün İş Etiğine Yaklaşımı ve Etik Barometre Araştırması’na göre iş yerinde iş ahlakı standartları olduğunu söyleyenlerin oranı 2002’de % 66 iken, 2005’te % 54’e düşmüştür. İş yerlerinde iş ahlakı standartları ile ilgili eğitim verilmediğini ifade edenlerin oranı 2002’de % 62 iken, 2005’te % 76’ya çıkmıştır. Çalıştıkları iş yerinin iş ahlakına sahip olduğunu düşünenlerin oranı 2002’de % 35 iken, 2005’te % 25’e düşmüştür (Türkiye Etik Değerler Merkezi-[TEDMER], 2002; 2005). Bu anlamda iktisadi sistemden ayrıştırılarak uygulanan iş ahlakı ile ilgili tedbirlerin sadece bir “makyaj” olarak görüldüğü söylenebilir (Eğri & Sunar, 2010, s. 45).

İslam teolojisine göre ise çalışmadaki sorumluluk, her şeyin ötesinde ve önünde, Müslüman bireyin bütün işlediklerini gören Allah’a yöneliktir. Dolayısıyla sadece ekonomik kazanım amacının ötesinde Allah’a karşı geliştirilen bu sorumluluk duygusu, ölüm ötesi yaşam inancına bağlı olarak da aktive edilip bireyin olgunlaşmasına (insan-ı kâmil) yardımcı olabilir. İslam’da birey, eylemlerinin manevi sonuçlarından ölüm ötesi yaşamda sorumlu tutulacaktır. Bu teolojik yaklaşımın bir gereği olarak İslam’ın tevhit / birlik inancı, kutsal-profan ayrımını, hatta dinsel eylemler-dünyevi eylemler gibi bir ayrımı reddetmektedir. Dolayısıyla ibadet ile çalışma arasında da teolojik olarak bir ayrım söz ko-

nusu değildir. Müslümanın Allah'a karşı duyduğu sorumluluk nasıl ibadet ise genel anlamıyla çalışma hayatı da bir ibadettir.

İslam teolojisinde anlaşma şartlarına bağlı kalma, olabildiğince sıkı çalışma, iş sahibini memnun etme, çalışana iyi ve adaletli davranma gibi prensipler son derece güçlüdür. Dolayısıyla İslami çalışma ahlakı, Müslümanın ilahî kanunun emirleri ve rehberliği doğrultusunda dünya hayatında kazanması gereken manevi karakterle ayrılmaz bir bütünlük oluşturur (Nasr, 2009, s. 144-145; ayrıca krş. Duran, 2014).

Modern Yaşamda Dinsel Kimlik-Sosyal Kimlik-Mesleki Kimlik İlişkisi

Yaşam boyunca sürekli olarak değişim ve gelişim gösteren bireyin en yoğun değişim yaşadığı dönemlerden biri de ergenlik dönemidir. Gelişim psikolojisi literatürüne bakıldığında, ergenlik döneminin ortalama 10-18 yaş arasında olduğu ve erken, orta ve ileri ergenlik olmak üzere üç alt evreden oluştuğu öne sürülmektedir. Erikson'a (1968) göre ergenlikte kazanılması gereken temel özellik ise kimlik gelişimidir. Farklı alanlarda farklı şekillerde tanımlanan kavramlardan biri olarak "kimlik" kavramının tanımında ortak bir noktada buluşulamamasının nedeni kavramın fiziksel, bilişsel ve toplumsal öğeleri içeriyor olmasıdır. Kimlik kavramını açıklarken bazen bir duyguya, bazen de psikolojik bir yapıya işaret eden Erikson, kimlik oluşum sürecini bilinç ve bilinç-dışı mekanizmaların bileşimi olarak açıklamaktadır. Marcia'ya (1993) göre ise kimlik, bireyin dürtülerinin, inançlarının ve kişisel geçmişinin dinamik bir örgütlenmesinden oluşmaktadır. Benlik psikolojisi literatüründe en genel anlamıyla kimlik, bireyin "ben kimim?" sorusuna verdiği kişisel yanıt olarak tanımlanmaktadır (Erikson, 1968; Marcia, 1993; Atak, 2011, s. 164; ayrıca krş. Yanık, 2013, s. 225-237).

Yukarıda da vurgulandığı gibi "ben kimim?" ve "gelecekte kim olacağım" gibi sorulara cevap vermek için bireyin, yaşamındaki temel kurguyu arayarak bir otobiyografi meydana getirmesi ve hayat hikâyesini ifade edebilmesi gerekmektedir. Söz konusu bu temel kurgu, beklenen ve beklenmeyen, önemli ve önemsiz, istenen ve istenmeyen her türlü yaşam olayları ve deneyimlerindeki anlamı ve sürekliliği yüklemektedir. Aynı zamanda kendi yaşam hikâyesinin anlatıcısı haline gelen birey, kendi kimliğini, otobiyografik anlatılarının kurgusuyla ilişkilendirerek oluşturmaktadır (Vermeer & Van Der Ven, 2006, s. 176).

Bireyin kişisel otobiyografik anlatılarının da etkilediği 'kimlik biçimlenmesi / identity formation' kavramı, kimliğin zaman içinde çeşitli değişkenlerden etkilenecek şekilde şekillenme sürecine vurgu yapan bir kavramdır. Bu bağlamda, benlik ve kişilik psikolojisi literatüründe kimliğin zaman içinde üç şekilde biçimlendiği vurgulanmaktadır. Bunlardan birincisi, farklı parçaları içeren tutarlı bir kimlik oluşturmak anlamına gelen 'keşif/esnek bağlanma'dır. İkincisi, kimlik biçimlenmesinde katılığı ve başkalarına uymayı içeren 'ipotek/uyma'dır. Sonuncusu ise kimlik için güçlü bir arayış olmasına karşın, kimlik konularıyla ilgilenmemeyi içeren 'kaçınma'dır. Birey hayatında değişimlerin yoğun olarak yaşandığı dönemlerden biri olan ergenliğin ve kısmen de gençliğin temel görevinin kimlik gelişimi olduğu ileri sürülmektedir. Son yıllardaki gelişim psikolojisi çalışmaları, kimlik gelişiminin ergenlikte başlamasına karşın gençlik dönemiyle bağlantılı yetişkinliğe geçiş yıllarında yoğunlaştığını öne sürmektedir (Atak, 2011, s. 163-165).

Bu makalenin sınırlılıkları bağlamında mesleki din eğitimi alan gençler özelinde dinsel kimliğin gelişimine bakıldığında, anlatsal kimliğin ve böylelikle dini anlatsal kimliğin oluşumunun temelde hermenötik bir süreç olduğu düşünülebilir. Yani bireyin yaşam hikâyesinin yorumlanması, sürekli olarak kendisini çevreleyen kültürdeki baskın anlatılar ışığında ve onların yardımıyla meydana gelmektedir. Vermeer & Van Der Ven'e göre (2006) bu baskın anlatılar, bu yolda anlatı gelenekleri ve diğerlerinin geçmişleri içine giren veya bir parçası olan bireyin kimliğinin çekirdeğini oluşturmaktadır. Dini anlatsal kimliğin oluşumunda baskın dinsel öyküler, önemli bir yer tutmaktadır. Gerçek yaşam dinsel kimlik oluşumundaki bireylerin dinsel anlatıları, "bu geleneksel dini metin veya bu kişisel dini açıklama benim bugünkü durumumda ne anlam ifade etmektedir?" sorusunu sorarak kendi dinsel otobiyografilerinin içine soktukları hermönetik bir süreçtir. Böylelikle dinsel kültür ve geleneklerdeki sonraki kuşaklara aktarılan temeller, birey tarafından kendi dini anlatsal kimliğini oluşturmak için kendi yaşamına uygulanmaktadır (Vermeer & Van Der Ven, 2006, s. 177). Mesleki din eğitimi alan gençlerin 'imam-hatipli' ve 'ilahiyatçı' kolektif kimlik oluşum süreçleri de, burada sözü edilen bu dinsel kimliğin oluşumuna etki eden dinsel anlatı havuzuna olumlu veya olumsuz içerikte önemli veri sağlayabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Öte yandan dinsel kimliklerin oluşumu ve gelişimi, dinlerin dünyaya bakışıyla da yakından ilişkilidir. Yani dinler inananların yaşadıkları dünyayı anlamlandırmalarına zemin hazırlayan bir referans çerçevesi oluşturmaktadır. Buradan

hareketle dinin temel işlevlerinden birinin de inananlarının dış dünyayı anlama ve anlamlandırmalarına yardım ederek, fiziksel ve sosyal çevre üzerinde psikolojik bir kontrol sağlamak olduğu söylenebilir. Çünkü Frankl'ın (1994) da vurguladığı gibi birey sürekli anlam arayışı içerisinde olan bir varlıktır. Bunun yanı sıra Geertz'in de (1975) belirttiği gibi bireylerde çok güçlü ve derin motivasyonlar uyandıran dinler, onların dünyevi olayları anlamlandırmalarına zemin hazırlamaktadır. Buradan hareketle dinlerin en önemli özelliklerinden birinin de, inananlarına belli bir kimlik kazandırmak olduğu söylenebilir. Kimlik duygusunun, bireylere emniyet ve güvenlik içerisinde oldukları hissini sağladığı da dikkate alınacak olursa, dinsel kimliklerin zihinsel, ruhsal ve sosyal açıdan bireylere neler kazandırdığı kendiliğinden ortaya çıkmaktadır (Yapıcı & Yıldırım, 2003, s. 125-126; Frankl, 1994; Geertz, 1975).

Birey, çocukluk, öğrencilik, gençlik, hatta bazen yaşlılık döneminde bile gerek kendisine ait hissettiği gerekse hissetmediği bazı gruplara ilişkin bilgileri, sosyal öğrenme sürecinde çok çeşitli araçlarla edinmektedir. Söz konusu bu durum, sosyo-kültürel çevrede var olan kimliğin kabul edilme süreci olarak da ifadelendirilebilir. Kuşkusuz burada da sosyal kıyaslamalar önemlidir. Bir Müslüman, sık sık şu ya da bu şekilde kendi kimliğini oluşturan temel değerleri, diğer dinlere inananların referanslarıyla karşılaştırarak, kendisine manevi tatmin sağlayan, saygın ve prestijli bir kimlik algısına ulaşmak isteyebilir. Yapıcı & Yıldırım'a (2003) göre, küreselleşen dünyada dinsel kimliklerle ilgili asıl sorun da bu noktada ortaya çıkmaktadır. Dinsel kimliklerin bireylere saygın bir kimlik imajı sunup sunmadığı, eğer sunmuyorsa bu durumda bireylerin nasıl bir tutum içerisine girdiği ele alınmalı ve buradan hareketle grup içinde benzerliklerden, gruplar arasında ise farklılıklardan beslenerek varlıklarını devam ettiren dinsel kimliklerin çağdaş dünyadaki konumu ciddi bir biçimde tartışılmalıdır. Böyle bir tartışmanın merkezini ise dinsel kimliklerin küreselleşme sürecinden nasıl etkilendiği meselesi oluşturmaktadır (Yapıcı & Yıldırım, 2003, s. 126; ayrıca krş. Uyanık, 2007, s. 72-73). Ayrıca bu tartışmaya mesleki din eğitimi alan gençlerin 'imam-hatipli' ve 'ilahiyatçı' kolektif kimlikleri de eklenebilir.

Tam da bu noktada yerellik veya küresel faktörler tarafından etkilenen dinsel kimlik, sosyal kimlik ve mesleki kimlik bağlamında, yukarıda ismi geçen iki kimlikten örneğin; 'imam-hatipli kimliği' üzerinde durulabilir. Din pedagogu Macit'e (2014) göre, "imam hatipli kimliği, ilgili tarihi, sosyo-kültürel, dinsel ve siyasal değerler, ulusal, uluslararası uygulamalar ve süreçler tarafından şekillenmiş bir toplumsal bağlamda kurulmuştur." Bu bağlamdan beslenen bir

kolektif belleğin koordinatları içerisinde imam hatipli kimliği paylaşılmakta, algılanmakta; sosyal ilişki ve etkileşimle veya tartışma yoluyla söylem düzeyinde yeniden üretilmektedir. Macit (2014) tarafından imam-hatipli kimliği üzerine yapılan çalışmadan hareketle, içeriden görünümü açısından bu kimlik yapısı, 'bireysel, insani, ruhi, ahlaki, dinsel ve sosyal içerikli, hem geleneksel ve dini, hem de modern ve demokratik değerlere sahip; bilişsel, manevi, dinsel ve sosyal açıdan güçlü, idealist ve aktif; bireysel, ulusal hatta küresel amaç ve içerikli eylem tarzları sergileyen ancak yaralı bir kimliktir.' İçeriden görünümü itibarıyla yüceltilen ve özellikle "ayrı bir ruhtur" vb. tanımlarda geçen tarih boyunca niteliği tartışmalı ve belirsiz kalmış "ruh" kavramı ölçüsünde soyutlanan ben-merkezli bu kimlik, ötekinin gözünde zaman zaman empati kurulan ve beğenilen ancak genel olarak eleştirilen bir konuma sahiptir.

İmam-hatipli kimliğinin "öteki"si, İmam-hatip liselerine, dine, başörtüsüne ve ülkeye karşı olarak algılanacak biçimdeki zihinsel tasarımlar çerçevesinde inşa edilmiştir. İçeriden bakışla yüceltilen imam-hatipli kimliği ise imam-hatipliye göre "öteki"nin gözünde nefret edilen ve itilip-kakılan bir pozisyona sahiptir. Burada ki iten-kakan biçiminde tanımlanabilecek olan "öteki", aynı zamanda kötüdür ve onun yaşattığı ortak örselenme durumu birleştirici/kurucu unsurlardan biridir. Aslında içeriden yapılan bakışla yüceltme de, "öteki"ne ve onun olumsuz bakışına söylem düzeyinde bir tepkidir. Bu bağlamda imam-hatipli kimliği yerilme ya da yerildiğini hissetmeye karşı yüceltme salınımında yükselmektedir. Bu yüceltmenin abartılı durumu ise dikkatlerden kaçmamaktadır. Zira Macit (2014) tarafından yapılan bu çalışmada, imam-hatiplilerin kendilerini tanımladıkları ifadelerin bir kısmında "İmam-Hatip Lisesi mezunları" yerine "X okulu mezunları...", ifadesini koyarak çoğunluğu İmam-Hatip Lisesi mezunu bir grup öğrenciye okutup söz konusu ifadelerin değerlendirilmesi istenmiştir. Araştırma sonucunda birbirinden farklı yorumlar ortaya çıkmış olmakla birlikte, "X okulu mezunları kendilerini dev aynasında görüyorlar," biçiminde bir ortak sonuç elde edilmiştir (Macit, 2014, s. 392-393).

Küreselleşmenin dünyayı küçültmesi, zaman ve mekân kavramını ortadan kaldırması, gerek 'imam-hatipli' veya 'ilahiyatçı' gibi alt kolektif kimlik, gerekse 'Müslüman' veya 'Hıristiyan' gibi ana-akım belli bir dinsel kimliği taşıyan bireylerin öteki dinsel kimliklerle iletişim süreçlerini karmaşıklaştırmıştır. Daha önce kendi kimliklerini öteki gruplarla kıyaslarken içinde büyüdükleri toplumda yaygın olarak bulunan sosyal temsillerden ve sosyal öğrenme süreciyle edindikleri ön-yargılardan, stereo-tiplerden ve zihinsel şemalardan hare-

ket eden bireyler, küreselleşmeyle birlikte kıyaslama kriterlerini değiştirmişlerdir. Bu karmaşık süreç kimliklerin yeniden gözden geçirilip değerlendirildiği, dolayısıyla ya var olan kimliklere sıkıca bağlanıldığı ya da aidiyet gruplarıyla bağlantıların zayıflayarak kimliğin örselendiği yeni bir dönem olarak ortaya çıkmaktadır.

Her birey kendisine prestij sağlayan olumlu bir sosyal kimliğe sahip olmak veya eğer böyle bir kimliğe sahipse, bunu devam ettirmek ister. Dinsel kimlik tabanlı bireye manevi doyum sağlayan olumlu bir sosyal veya kolektif kimlik, büyük ölçüde mensup olunan grup ile diğer gruplar arasında yapılan tarafgir karşılaştırmalar üzerine kurulmuştur. Ötekiyle yapılan bilişsel karşılaştırmalar, bireylere saygın ve olumlu bir sosyal kimliğe sahip olmadıkları duygusunu verirse, yani bireyler sosyal kimliklerini yetersiz olarak algılasa, bu durumda ya kendilerine daha olumlu bir kimlik sağlayacak olan başka gruba yaklaşmak için kendi gruplarını terk ederler ya da kıyaslama kriterlerini değiştirerek kendi gruplarına pozitif anlamda ayırıcı ve farklı ek nitelikler yüklerler. Böylece olumlu bir sosyal ve/veya kolektif kimliğe sahip olma arzu ve ihtiyaçlarına cevap vermiş olurlar (Yapıcı & Yıldırım, 2003, s. 129; Yapıcı, 2002).

Öte yandan konuyla ilgili gelinen bu noktada, dinsel ve sosyal kimlik gelişiminin mesleki kimlik gelişimi ile psiko-sosyal içerikli ilişkisinden de söz etmek mümkündür. Bu bağlamda mesleki din eğitimi alan ‘imam-hatipli’ ve ‘ilahiyatçı’ kimliğine sahip genç bireylerin dinsel ve sosyal kimlik gelişimindeki problemler, doğal olarak mesleki kimlikleri üzerinden meslek algıları ve meslek doyumlarını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Durum böyle olunca içselleştirilememiş bir dinsel, sosyal ve mesleki kimlik gelişimi sonucunda, iş yaşamında mesleğin -herhangi bir nedenden dolayı- gizlenilmesi ve meslekten ayrılma isteği gibi motivasyon düşürücü sonuçlarla da karşılaşmak mümkündür.

Yukarıdaki sebeplerden dolayı belli bir mesleğin gereğini yerine getiren bireylerin, örneğin din hizmeti veren meslek uzmanlarının tümüyle meslekten memnun olmaları, her zaman olanaklı olmayabilir. Kimileri mesleklerinden olağanüstü bir memnuniyet duyabilirken, bazıları için mesleğin cazip yönleri bulunmayabilir. Mesleğin, bireyin nezdinde değer kaybına uğraması, o işteki verimliliğin düşmesine neden olurken, alternatif görev veya işler aranmaya başlanabilir. Bireyin gözünde mesleğin değer kaybetmesi; ekonomik, psikolojik, toplumsal vb. nedenlerden kaynaklanabilir. Ayrıca ‘imam-hatipli’ ve/veya ‘ila-

hiyatçı' kimliğine sahip genç bireylerde, meslekleriyle ilgili yargılar, mesleğe başlamadan önce oluşmakta ve bu bilişsel şemaya bağlı olarak mesleğe olumlu veya olumsuz bir anlam yüklenebilmektedir. Mesleğe girmeden önce, birtakım olumsuz imajların edinilmesi mümkündür. Buna rağmen, bireyin din hizmeti alanındaki bir mesleği seçmesi, ekonomik, sosyal çevre ve ailenin etkisi gibi birtakım “zorlamalar” sonucunda da ortaya çıkmış olabilir.

Mesleki doyumsuzluk veya memnuniyetsizliğin oluşumu, meslekte belli bir süre geçirilmesinden sonra da gerçekleşebilir. Mesleğin önceden görülmeyen birtakım negatif yanları, belli bir zaman diliminden sonra ortaya çıkabilir. Meslekten ayrılmada, iki farklı yol takip edilmektedir. Bunlardan birincisi “istifa”, diğeri de “kurumlar arası nakil”dir. İstifa etme biçimindeki usule, genelde özel kuruma geçme, ticaret veya serbest mesleğe atılma durumlarında rastlanmaktadır. Kurumlar arası geçiş işlemleri ise genellikle birtakım bürokratik işlemler sonucunda gerçekleştiği için uzun zaman alabilmektedir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda, müftüler ve din görevlilerinden bazıları, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın kurumlar arası geçişe izin vermesi durumunda, büyük oranda bir geçiş olacağını belirtmişlerdir. Daha iyi bir iş imkânının olmadığı bilmesi durumu, birçok kişinin görevden ayrılmasını engelleyebilir. Örneğin; din görevliliğinden ayrılmak isteyenlerin, daha çok mesleğin “manevi” boyutunu göz ardı edip diğer hizmetler gibi bakanlar olduğu ifade edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, “manevi yük”ü taşıma kararlılığını gösteremeyen din görevlilerinin genelde meslekten ayrılmayı düşündükleri, ayrılmada maddi yönü esas alanların ise çok az olduğu görülmüştür. Meslekten ayrılma isteğinin nedenleri ilgili olarak “din görevliliğinin gerektirdiği sosyal baskıyı ve manevi sorumluluğu üstlenmekten kaçınılması” sonucu, dinsel-sosyal-mesleki kimlik krizi için önemli bir ampirik veri sunmaktadır. Yine bu olgusal durumla bağlantılı olarak din görevlileri üzerine yapılan bir çalışmada; mesleki bilgi ve uygulama yetersizliği, sosyal itibarın düşüklüğü ve sosyal baskı, ekonomik sıkıntı, bireysel ve sosyal hayatın kısıtlanması / sınırlandırılması, meslekten ayrılma nedeni olarak ele alınmıştır. Meslekten memnun olunmaması veya meslekten ayrılma yanında, yapılan işle tam olarak bütünleşememe ya da “mesleki doyum”a ulaşamama gibi nedenler, (Yıldız, 2013, s. 367-368; Buyrukçu, 1995) din hizmeti alanındaki dinsel ve sosyal kimlik krizi bağlantılı bir mesleki kimlik problemiyle de ilişkilendirilebilir.

Dindarlığı Etkileyen Pedagojik Bir Faktör Olarak ‘Din Eğitimi ve Öğretimi’

Eğitim genel anlamıyla, bireyin doğumundan ölümüne kadar süren amaçlı ve bilinçli bir davranış değişikliği çabasıdır. Bu anlamda eğitim, bireyin hayata ortak olmasında gerekli olan tüm biyo-psiko-sosyal süreçleri içerir. Çocukluktan başlayarak her gelişim döneminde planlı programlı bir şekilde bireye katkı yaparak yönlendirme düşüncesine bağlı olarak örgün eğitim ve okullaşma ortaya çıkmıştır. Bu noktada dinsel bilgilerin aktarımı, birey ve din etkileşimi noktasından ele alındığında, din eğitiminin çocukluluktan itibaren verilebileceği düşünülmelidir (İmamoğlu, 2012, s. 24).

Dindarlığı etkileyen pedagojik bir faktör olarak eğitim değişkeni, dindarlığın bilgi boyutunda dinsel kimlik oluşumu ve bireyselleşme süreçlerinde önemli bir faktör olarak rol oynamaktadır. Genel anlamda inanç ve pratik boyutlarında artan öğrenim düzeyi karşısında dinsel tutum ve davranışlara yönelik geliştirilen ilgide bir azalmadan da söz edilebilir. Dolayısıyla öğrenim düzeyindeki artış, özellikle üniversite öğrenimi, bireylerin hem farklı kültürlerle hem de geleneksel anlamlandırma sistemlerinden farklı anlam sistemleriyle karşılaşmasına neden olabilmektedir. Bu durum üniversite öğrencilerinde partikülarist eğilimlerin düşük olmasına ve farklılıklara karşı hoşgörü ve toleransın artmasına neden olabilir. Konuyla ilgili yapılan ampirik çalışmalarda, üniversite öğrencileri, inanç boyutundaki İslam inanç esaslarına yüksek oranda katılmakla birlikte, dinsel pratikleri düzenli olarak yerine getirme tutum ve davranışlarında bir düşüş gözlenmektedir. Üniversite gençliğinde ibadetle ilgili belirginleşen bu davranış örüntüleri, bir yandan dinin sekülerleşmiş bir yaşam tarzı içindeki konumunu, diğer yandan dinin gençlerin önemli bir kesiminin yaşamında ritüellerden çok entelektüel bir ilgi konusu olarak yer tutması şeklinde yorumlanabilir (Çelik, 2003, s. 171-172; Kurt, 2009, s. 20).

Yüksek öğretimdeki pedagojik aktarımdan önce hemen tüm pedagoglar, birey hayatında en köklü ve kalıcı etkilerin aile kurumunda gerçekleştiği konusunda hem fikirdirler. Seküler veya dinsel aile eğitimi çerçevesinde çocuk daha çok pasif-alıcı tarafı, anne- baba ise aktif-verici tarafı temsil eder. Dolayısıyla aile içi eğitim, psikolojik hazırlık açısından çocuğun en kolay şekillendiği eğitim sürecidir. Bu çerçevede çocuğun dinsel duygu, düşünce, tutum ve davranışlarının büyük bir kısmı, anne-babanın dinsel tercihlerine bağlı olarak şekillenir. Elbette, söz konusu dinsel yapıların karmaşık ve kararsız ya da düzenli ve tutarlı olması, anne-babanın çocuklarına yaptıkları dinsel aktarımdaki içeriklerin

düzenli ve tutarlı olup olmamasına bağlıdır. Doğal olarak çocuğun dindarlığı, eğitim yoluyla sahip olduğu dinsel-ahlaki birikiminin kişiliği üzerindeki bir yansımaları olarak ortaya çıkmaktadır (İmamoğlu, 2012, s. 24-25). Bununla birlikte dinsel inançlar ve değerleri benimseme, yaşama ve uygulamanın derecesi, bireysel farklılıklar da göstermektedir. Bu farklılıkların oluşmasında doğuştan getirilen bireysel özellikler (mizaç, cinsiyet vb.) kadar bireyin içinden geçtiği gelişim aşamaları (yaş), yetişme (aile) ve eğitim şartları, medeni durum, içinde yer aldığı sosyo-kültürel ve dinsel çevrenin de ayrı bir önemi vardır (Hökekleli, 2010, s. 95).

Çocuk, okul çağıyla birlikte daha önce ailede şekillendirdiği ilk dindarlık biçimi üzerinden çevreye açılır. Aileden topluma uzanan çevre içerisinde o, pek çok şeyi yakından gördüğü için bu gördüklerinden etkilenir. Toplumsal anlamda zamanla zenginleşen ilişkileri, çocuğa bir taraftan çevresinde yaşanan dindarlık biçimlerinin ne kadar farklı olabileceğini gösterirken, diğer taraftan da yaşadığı çevrede etkin olan dinsel kurumlarla tanışma fırsatı verebilir. Dindarlık gelişimini belirleyen iç ve dış faktörler, onun bundan sonraki dindarlık yapılanmasının nasıl devam edeceğini büyük ölçüde belirleyebilir. Bu bağlamda örneğin; aile ve çevresi tarafından güdüldüğü takdirde birey, dinsel aktarım için çevresindeki dinsel kurumlardan doğrudan yararlanabilir. Bunun yanında örgün eğitim kapsamında öğretim veren imam-hatip liseleri ve ilahiyat fakültelerinde okutulan meslek ve din bilimleri dersleri ile diğer orta öğretim kurumlarında verilen din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri, -şayet güncellenmiş uygun psiko-pedagojik bir metodoloji kullanılabilirse- sağlıklı bir dindarlığın geliştirilmesinde önemli bir rol üstlenebilir (İmamoğlu, 2012, s. 25).

Yapılan araştırmalar ışığında bağımsız değişken olarak ele alındığında dindarlığı etkileyen bazı sosyo-demografik değişkenler/faktörlerden biri de –yukarıda açıklandığı üzere- öğrenim durumudur. Bu bağlamda “öğrenim durumunun dindarlık üzerinde herhangi bir etkisi var mıdır? Bireyin öğrenim düzeyi yükseldikçe dinsel bağlılığı artar mı yoksa azalır mı? Farklı öğrenim dallarında yetişmiş olmak ile dindarlık arasında bir bağ var mıdır?” gibi sorular ve cevapları önem arz etmektedir. Bu gibi sorulara verilen cevaplar bağlamında araştırmalardan farklı sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin; Batı’da yapılan bir kısım araştırmalar, öğrenim düzeyinin dindarlıkla anlamlı bir ilişkisinin olmadığını, bir kısmı ise eğitim düzeyinin yükselmesine bağlı olarak dinsel ilgi ve bağlılıkta bir azalma olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye’de de, Batı’ya benzer bulgular elde edilmiştir. Öğrenim düzeyi yükseldikçe daha çok dinsel inançlar-

da rasyonelleşme, liberalleşme ve bireyselleşme eğilimlerinin güç kazandığını söylemek mümkündür. Öğrenim görülen alanlar ile dindarlık arasında da bir ilişki bulunmuştur. Örneğin; fen bilimlerinde öğrenim görenlerin sosyal ve insan bilimlerinde öğrenim görenlere göre daha dindar oldukları bulunmuştur. Söz konusu bu sonuç, insan ve toplum bilimleri alanında eğitim alanların, kendi kimlik ve anlam sorunlarına cevap oluşturacak çok değişik bilgi kaynaklarına sahip olurken fen bilimcilerin bu imkândan yoksun olması şeklinde açıklanmıştır (Hökelekli, 2010, s. 95-96).

Dinler, inananlarından farklı değer taşıyan dinsel bilgilere sahip olmalarını ister. Bu nedenle dindar bireyin temel inanç öğretilerini ve kutsal metinleri bilmesi dindarlığın bilgi boyutu açısından önemlidir. Bilgi boyutunun diğer boyutlarla, özellikle de inanç boyutuyla sıkı bir bağlantısı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte gerek inanç gerekse de dinsel pratikleri yerine getirme durumu, doğrudan bilginin zorunlu bir sonucu gibi ele alınamaz. Konuyla ilgili yapılan ampirik araştırmalarda, bireylerin iyi düzeyde dinsel bilgiye sahip olmalarının, onların dinsel tutum ve davranışlarında pozitif yönde bir artışa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü düzenli yapılan dinsel pratiklerin yanı sıra inanç öğretilerine kuvvetli bağlılığın oluşturduğu bir dinsel yaşayış, her durumda dinsel bilginin bir motivasyonu olmayabilir. Hatta öyle ki halk dindarlığında da görülebileceği gibi sınırlı dinsel bilgiye sahip olanlar diğer boyutlar bağlamında, kapsamlı bilgi sahibi olanlara göre daha yoğun bir dinsel yaşantı sürebilmektedirler (Çelik, 2003, s. 166-167).

Gerek yaygın ve gerekse örgün eğitim kurumlarında verilen dinsel eğitimin, dindarlık adına temelde iki önemli işlevinden söz edilebilir. Birincisi, bu kurumlarda verilen formel din eğitimi, aile çevresi ve diğer dinsel kurumlardan aktarılan önceki dinsel birikimin doğruluğunu ve yeterliliğini test etme olanağı sağlar. İkincisi ise daha güncel dinsel bilgi ve deneyimlerin kazanılması noktasında bireye önemli fırsatlar sunabilir. Seküler veya dinsel eğitim süreci; çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerinde yoğunluğu değişmekle birlikte kesintiye uğramayan dinamik bir süreçtir. Dolayısıyla birey, ihtiyaç duyduğu her dönemde dinsel öğretim ve eğitim alma imkânına sahiptir (İmamoğlu, 2012, s. 25). Eğitim-din ilişkileri açısından bakıldığında ise özellikle verilen din eğitiminin düzeyine ilişkin genel bir talep olan “dinin gerçek anlamını öğrenme” eğilimi ilgi çekicidir. Öte yandan dinsel bilgilerin en iyi öğrenilebileceği kurumlar arasında, ailenin ve din görevlilerinin önemini korumaya devam ettiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Kur’an kursları ve camilerde verilen eğitimin önemi azalmakla birlikte, işlevsel yönünü bütünüyle de yitirdiği söylenemez.

Bu arada son dönemde, bireysel bir yönelim olarak dinsel bilgiye kendi kaynak ve imkânlarıyla ulaşma gibi yeni akım bir yönelim de söz konusudur (Çelik, 2003, s. 169).

Öte yandan bu makalenin amaçlarından birinin de, Türkiye’de verilen din eğitimi süreçlerinin bireylerin dinsel kimlik oluşumu üzerinden dindarlık formlarının şekillenme süreçlerine nasıl katkıda bulunabileceği veya geliştirebileceğini açıklamak olduğundan dolayı, aynı zamanda dinsel aktarımda temel bir psiko-pedagojik perspektif edinmek de gereklidir. Dolayısıyla çalışmanın bu bölümünde, din pedagogları Vermeer & Van Der Ven (2006) tarafından savunulan ‘güdümlü öğrenme / guided learning, tecrübi öğrenme / experiential learning ve fiili öğrenme / action learning’ yaklaşımlarına yer verilmiştir. Onlara göre güdümlü öğrenme, anısal ve işlemsel bilginin kazanımı için hareket noktası olarak semantik bilginin elde edilmesi üzerinde durur. Fiili öğrenme ise anlamsal ve anısal bilginin kazanımı için başlangıç noktası olarak işlemsel bilginin elde edilmesini vurgularken; tecrübi öğrenme de, anlamsal ve işlemsel bilginin kazanılmasının temeli olarak anısal bilginin elde edilmesini vurgular. Vurgunun bilgi depolarındaki düzeylere yapılması, öğretmen ve öğrenci kontrolünün miktarına olduğu kadar kullanılan öğretim ve öğrenme stratejilerini de etkilemektedir.

Vermeer & Van Der Ven’e göre (2006) en etkili eğitim modeli ise “fiili öğrenme” yaklaşımıdır. Burada, tecrübi öğrenmede olduğu gibi öğrenme süreci yüksek derecede esnektir ve öğretmen tarafından kontrol edilmez. Bununla beraber temel fark, öğrenmenin ve öğrenme hedeflerinin takip edilmesinin daha merkezi bir rol oynamasıdır. Fiili öğrenme, öğrencilerin kendilerinin plan yapmalarını ve öğretim sürecini düzenlemelerini, aynı zamanda da öğrenme hedeflerine açıkça ve önceden karar vermelerini gerektirir. Dahası, öğrenme sürecini devam ettirmek, öğrencinin kendi sorumluluğudur. Bunun önemli yollarından biri de, düşünsel araçlarla yapılmasıdır. Böylelikle fiili öğrenme, öğretmenin öğrenciye özel bir ödev veya öğrenme taslağı verdiği, sonra da sorduğu, onları kendi öğrenme hedeflerini ortaya koymaya teşvik ettiği ve eğitim sürecini buna uygun olarak düzenlediği herhangi bir zamanda meydana gelir. Fiili öğrenme sürecinde, öğrenciler bilgilerini uygulama fırsatı bulup kendileri için bu bilgileri daha anlamlı hale getiren gündelik durum ve gerçek hayattaki sorunlarla ilintilendirebilmektedir (Vermeer & Van Der Ven, 2006, s. 179-181). Böyle bir eğitsel yaklaşım, dinsel aktarımın bireyin dinsel kimliği üzerinde pozitif bir etki etmesi bağlamında psikolojik süreçlere daha katkı yapıcı görünmektedir.

Konuya dinsel eğitim etkinlikleri bağlamında bakıldığında, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran anlayışta bireyden hareket etmek önemli bir psiko-pedagojik ilkedir. Modern yaklaşımlarda “bireye görelilik ilkesi” olarak bilinen bu anlayışta, “çocuğun dini” olarak sunulan din çocuğa soyut ve bitmiş bir öğreti olarak anlatılmaktadır. Ayrıca bu anlayış öğrencilere, hep yeni bilgiler öğretmekten çok düşünmeyi de öğretmektedir. Çünkü çocuklar yalnızca kendi keşfettikleri şeyleri gerçek anlamda kavrayabilmektedirler. Onlara ihtiyaçları olmayan bilgiler öğretilmeye çalışıldığında, bu bilgilerin yeniden keşfedilip yorumlanması engellenmiş olmaktadır. Bireyin ihtiyaçlarını ön planda tutan yaklaşımda din, kişisel bir araştırma ve bireysel bir deneyim olarak sunulmaktadır. Bu yüzden dinsel bilgiler, öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarıyla ilgili olmak durumundadır. Böylece öğrenciler, ihtiyaçlarının manevi ve dini boyutlarını daha kolay anlayabildikleri için sevgiye, ait olmaya, güvene, kabule, kimliğe, özgürlüğe, olumlu kişilik fikrine, diğerleriyle ilişkilere, anlayışa, sebat duygusuna ve sonuçta kutsal/ilahi olanla ilişkiye daha kolay ulaşabilirler. Zira din öğretimi, sadece çocukların ve gençlerin bazı dinsel gerçekleri öğrenme ve ezberlemesi değildir. Bu sebeple din eğitiminin formel programı belirlenirken öğrencilerin gelişim dönemlerine bağlı olan yaşamsal ilgi ve ihtiyaçları da göz önünde bulundurulmalıdır.

Din eğitiminde öğrencilerin konuşmasına izin vermek ve onları dinlemek, ihtiyaçların belirlenmesinde önemli bir süreçtir. Tecrübelerini anlatan öğrencilere kulak vermeleri durumunda öğretmenler daha anlamlı bir değerlendirme yapma olanağı bulabilirler. Yetişkinlik döneminde öğrenenler bir ihtiyaç gördüklerinde ve bu ihtiyaçlarının giderileceğine inandıklarında öğrenme etkinliklerine katılmaya daha fazla isteklilik gösterirler. Yetişkinlerin din eğitim programlarına katılımını sağlayabilmek için her şeyden önce ihtiyaçlarının tanınması gerekmektedir. Yetişkini tanımak için onun hayattan neler beklediğini, hangi etkiler altında nasıl davrandığını bilmek gerekmektedir. Yetişkinler öğrendikleri bilgileri hemen uygulamaya koymak isterler. “Öğrendiğim bu bilgiyi nasıl kullanırım?” sorusu yetişkin tarafından sorulan temel bir pragmatik sorudur. Yetişkinler büyük oranda “öğrenmek için öğrenmek”ten çok bir görevi yapabilmek, bir problemi çözebilmek veya daha iyi bir şekilde yaşayabilmek için eğitim ve öğretim aktivitelerine katılırlar. Yetişkinlerin öğrenmesi, kuramsal yaklaşımlardan çok uygulamalı ve bir sorunu çözmeye dayalı yaklaşımları içermelidir. Yetişkinlere din hizmeti veren etkinliklerinin, farklı düzeyde dini bilgisi ve ihtiyaçları olan bireylere farklı programlar uygulanabilecek biçimde esnek olması tercih edilmektedir. Bireylere verilecek din eğitimi, hangi gelişim döneminde

olursa olsun bireyin ilgi, ihtiyaç ve problemlerine göre planlanıp uygulanmalıdır. Böylece öğrenilen dinsel bilgilerin hayat boyu kalıcılığı ve işlevselliği sağlanabilir (Kılavuz & Yılmaz, 2009, s. 137-138).

Öte yandan bireyin dinsel kimlik oluşumuna yönelik temel görevinin, kültür ve gelenekle bulunan dinsel öyküler ile bireylerin hayat hikâyeleri arasında aracılık etmek olmasından dolayı, bu uzlaştırma sürecini kolaylaştırmaya en uygun olan eğitim modelinin 'fiili öğrenme' yaklaşımı olduğu daha önceden vurgulanmıştır. Bu yaklaşım, mesleki din eğitimi alan öğrencilere yapılacak dinsel aktarım süreçlerinde de etkin biçimde kullanılabilir. Öncelikle, öğrencilere bağlamsal bir öğrenme görevinin verilmesi ve bunun ek bilgilerle kontrol edilmesi, öğrencilerin dinsel gelenekleri hakkında bilgi ve düşünüş tarzı kazanmalarını sağlayacaktır. İkinci olarak bu yaklaşımda, aynı zamanda serbest ve doğaçlama bilgi alış-verişi ve kişisel deneyimlerin tartışılmasını sağlamak için yeterli derecede öğrenci kontrolü de bulunmaktadır. Söz konusu bu durum, fiili öğrenmenin, neden dini anlatsal kimlik oluşumunun kültürel ve bireysel yönlerinin birbiriyle ilişki kurması açısından diğerlerinden daha uygun olduğunu göstermektedir. Bununla beraber, dinsel kimliğin oluşmasını hedefleyen eğitim sürecinin bir parçası olarak güdümlü öğrenme ve tecrübi öğrenme de, fiili öğrenmeye ilişkin özel bir amaçla kullanıldığı derecede faydalıdır. Örneğin; bir dinsel kimliğin oluşumu, öğrencilerin kültür ve gelenek içindeki dini öyküleri kavramalarını sağlar ve eğitim sürecinin, güdümlü öğrenmeyi sadece kimlik oluşumunun altında yatan hermönetik yaklaşımla sınırlamadığı sürece güdümlü öğrenmeyle de başarılabilir (Vermeer & Van Der Ven, 2006, s. 185).

'Değer-Yoksun Dindarlık' Tipolojisi ve Kuramsal Çerçevesi

Dindarlığın oluşumuna din eğitiminin psiko-pedagojik katkılarını değerlendiren makalenin bu bölümünde ise konuya ilişkin bazı çıkarsamalar yapılabilmesi amacıyla 'değer-yoksun dindarlık' tipolojisi ve kuramsal çerçevesi analiz edilmektedir. Türk din psikolojisi literatüründe, ilk kez din psikoloğu Koç (2015) tarafından isimlendirilen ve tanımlanan '*değer-yoksun dindarlık / value-deprived religiosity*': İnanılan dinin doktrinel ve yaşamsal prensiplerinin içselleştirilememesi sebebiyle psiko-sosyo-teolojik içerikli değerlerin bireyin tutum ve davranışlarına bütünüyle yansıtılmadığı ve bireyin yaşamında aktifleştirilemediği dindarlık modeli olarak tanımlanabilir. Bu dindarlık tipolojisinin temel varsayımı ise "sekülerleşme nedeniyle kutsal ve/veya seküler her şeyin değişime uğradığı modern yaşamda, dinsel olanın dış-dünyadaki görünümü de

değişime uğramıştır,” şeklinde ifade edilebilir. Bunun yanı sıra temel tezi de “değer-yoksun dindarlık, sahip olunan dinsel referanslara dayanarak inançlı bireyde dinsel ve ahlaki içerikli bir değer üretemeyen dindarlık tipolojisidir,” şeklinde özetlenebilir.

Yukarıda da vurgulandığı gibi değer üretemeyen dindarlık tipolojisi olarak da betimlenebilecek olan bu modelde;

(a)-Bireyin inançları temelinde oluşturduğu değerlerin, bilinçli ve/veya bilinçsiz biçimde göz ardı edilmesi ve kendi kişisel yararına kullanılması söz konusudur.

(b)-Dolayısıyla bu dindarlık modelinde birey, dinsel tutum ve davranışlarının dinsel değerlerine uygun olup olmamasını önemsemez.

(c)-Modern yaşamda bireysel ve toplumsal yaşamdaki maddi ve manevi değerler dengesi bozulduğu için bu tip dindar bireyde de, kontrolsüz bir dünyevileşme söz konusudur.

(d)-Böylesi bir sosyal-psikolojik durumdaki değer-yoksun dindar bireyin dinsel görünümü bencillik, aç gözlülük, kendini beğenmişlik, benlik şişmesi, çekememezlik, ilgisizlik ve tahammülsüzlük gibi olumsuz ruh halleriyle karakterizedir.

(e)-Bu tip dindarlıkta, birey ait olduğu dinsel ve/veya kolektif kimliğini bazen olduğundan farklı gösterirken, bazen de var olan durumunu gizleme ihtiyacı duyabilir.

(f)-Dolayısıyla değer-yoksun dindarlık tipolojisine sahip olan birey, kendinden beklenen dinsel değer üretiminin dışında –örneğin; yalan söyleme, dürüst olmama, sorumsuzluk, kumar oynama, rüşvet alma, dedi-kodu yapma, evlilik dışı cinsel ilişki gibi değer-dışı tutum ve davranışlar üretebilir.

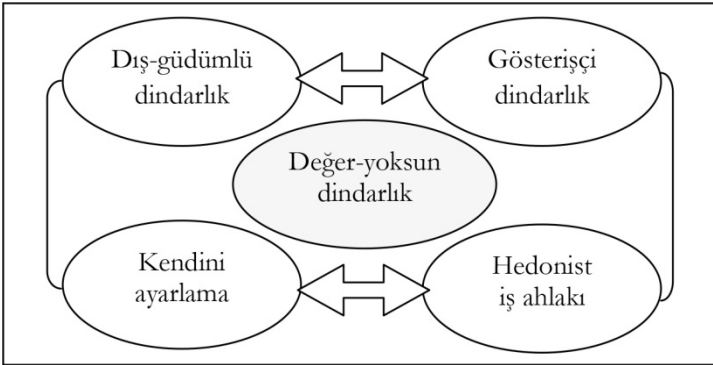
(g)-Bu tipolojinin doğal olarak mutsuz, hiçbir şeyden zevk almayan, olumlu düşünemeyen, paylaşamayan, acımasız ve kavgalı, karamsar ve şükretmeyi bilemeyen bir ruhsal durumla entegre olduğu ön görülebilir.

[Not: Türk din psikolojisinde yeni bir dindarlık tipolojisi olarak ‘değer-yoksun dindarlık’ üzerine bu makalede yapılan teorik analizlerin henüz ampirik olarak sınanmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Söz konusu bu sınanmanın yapılabilmesi için adı geçen dindarlık tipolojisine yönelik ölçek geliştirme işlemi öncelikli bir durumdur. Bu sebeple bu dindarlık tipolojisiyle ilgili Koç (2016) tarafından ölçek geliştirme çalışmaları devam etmektedir.]

Din psikolojisi literatüründe dikotomik biçimde sınıflandırılan dindarlık modellerinden dış-güdümlü dindarlık modeline daha yakın bir tipolojik karakter gösteren değer-yoksun dindarlığın psiko-sosyo-teolojik anatomisi ise “patolojik dinsel kimlik oluşumu + dinsel inanç ve düşünce derinliğinin yoksunluğu + dinsel motivasyon ve ilgi eksikliği → değerlerin dinsel tutum ve davranış üretimine yansımaması = değer-yoksun dindarlık formu” şeklinde formüleştirebilir (Koç, 2015, s. 575-603; Koç, 2016, s. 191-249).

Öncelikle makalenin bu aşamasına kadar yer verilen psikoloji, sosyoloji, antropoloji ve teolojinin ilgili alt alanlarıyla ilişkilendirilen “sekülerleşme, kendini ayarlama, kendini aldatma, çalışma ahlakı, sosyal kimlik” gibi psiko-sosyal içerikli bileşenlerin yanı sıra din psikolojisi ve din sosyolojisi alanlarıyla ilişkilendirilen “patolojik dinsel kimlik oluşumu, dış-güdümlü dindarlık, gösterişçi dindarlık’ gibi psiko-sosyo-teolojik içerikli bileşenleri, Koç (2015) tarafından geliştirilen “değer-yoksun dindarlık” tipolojisinin psiko-sosyo-antropo-teolojik arka-planının semantik analizinde verimli birer kuramsal çerçeve sunduğunun altı çizilmelidir (bkz. Şekil-1).

Şekil-1: Değer-yoksun dindarlığın psiko-sosyo-teolojik bileşenleri



Yukarıdaki Şekil-1’de de görüldüğü gibi değer-yoksun dindarlık tipolojisinin psiko-sosyo-teolojik bileşenlerine bakıldığında kendini ayarlama ve kendini kandırmanın yanı sıra hedonist iş ahlakı olgularıyla semptomatik düzeyde ve teolojik içerikte karakterize bir durumun ortaya çıktığı görülmektedir. Öte yandan din psikolojisi literatürüne bakıldığında ise ‘dış-güdümlü dindarlık’ (Allport & Ross, 1967) ile ‘gösterişçi dindarlık’ (Okumuş, 2002) tipolojileriyle önemli kişilerin psiko-sosyo-teolojik karakteristik özelliklerinin olduğu da söylenebilir. Değer-yoksun dindarlık tipolojisinin, bunlardan ve diğer tipolojilerden ayrılan en temel yönü ise adı geçen bu dindarlık formunun, -örneğin- kapsamlı biçimde

Glock & Stark (1962) tarafından yapılan beşli kategorik sınıflandırmadaki [a. inanç boyutu; b. pratik boyutu; c. tecrübe boyutu; d. bilgi boyutu; e. etkileme boyutu] tüm boyutlarından etkilenecek, fakat ‘ahlaki’ boyutu ön planda tutup psiko-sosyo-teolojik bir çıktı olarak özellikle ‘değer üretimi’ yoksunluğuna ve eksikliğine yaptığı vurgudur.

Alan literatürüne Okumuş (2002) tarafından eklenen gösterişçi dindarlık, ilk etapta dindarlığın olumlu anlam içeriğini bozduğu düşünülerek kavramsal açıdan problemli görülebilir. Ancak konuya dikkatli yaklaşıldığında, gösteriş amaçlı ortaya konan dindarlığın bu kavramla çok açık ifade edildiği anlaşılabilir. Bir dinsel tutum ve davranış biçimi olarak gösterişçi dindarlık, ihlasla sergilenen dindarlığın karşıtı olarak teşhirci dindarlığı, dindarlıkta gösteriş, ikiyüzlülüğü, ifade etmektedir. Gösterişçi dindarlık, dindar bireyin samimi olarak inandığı gibi değil, çeşitli çıkar hesaplarıyla öteki/lerin hoşuna gidecek biçimde hareket etmesini öngören bir formdur. Gösterişçi dindarlıkta asıl vurgu, dindar olarak dindarlık adına ve dindarlık temelinde gösteriş yapmaktır (Okumuş, 2006, s. 17; Okumuş, 2002).

Değer-yoksun dindarlık formunun arka planı analiz edilirken elbette ki değerlerin oluştuğu ve beslendiği kültür ve ahlak olguları üzerinde de kısaca durulması gerekmektedir. Bu bağlamda kültür, tekilleşme ve tümelleşme çabasının bir ürünüdür. Ahlak da bu çabanın önemli bir bileşenidir. Fakat temelde ahlakın kültürü beslediği söylenebilir. Bireyin edimleri temelde bazı değerlere dayanmak zorundadır. Bu dinsel değerlere göre dinsel kültür oluşmakta, daha sonra kültüre göre de değerler biçim değiştirmektedir. Hızla değişen bu seküler yaşam tarzında, klasik ahlak öğretilerinin fonksiyonelliği birey yaşamında giderek azalmaktadır. Küreselleşme, yerelleşmeyi tetiklemekle birlikte yeni tür ilişkiler ağını ve içeriğini de dayatmaktadır. Yeni kültürün silahı medya, zenginliği yaratıcı güç, mutluluk kaynağı ise tüketim ve iletişimdir. Maddenin ağır bastığı bu ortamda, klasik dinsel yapılar ya da mistik öğretiler, kaçamak türünden geçici ve rahatlatıcı yaşantılar olarak algılanmaktadır. Düzen karşıtlığı, eski ya da alternatif ahlakların savunusu gibi görünse de, bunların tümü neredeyse yeni kültürün en önemli dayanaklarından. Fukuyama'nın (1999) anlatımıyla mutluluğa götüren her yol, liberal kapitalist ahlakta amacına ulaşacaktır. Bu nedenle insanlık tarihi, bundan sonraki süreçte böyle bir kültür çizgisinde devam edecek gibi görünmektedir. Eklektik yapısıyla özgürlük, demokrasi, eşitlik, sınıfsız toplum vb. tarihte çeşitli kuramlarda savunulmuş neredeyse her türlü ahlaki ve kültürel unsuru içinde barındıran bu seküler yapı, kaçınılmaz biçimde

-dinsel alanı da kapsayacak şekilde- bireyin tüm yaşam alanlarını etkilemektedir (Çetin, 2016, s. 75-77; Fukuyama, 1999).

Değer-yöksun dindarlık formuna dünyevileşme ve değer yoksunluğu bağlamında bakılacak olursa, modern dünya kültürlerinin daha çok ampirik, bu dünyaya yönelik, seküler, hümanistik, pragmatik, faydacı, hedonistik ve benzeri görüşleri temel alan bir gelişme gösterdiği söylenebilir. Ancak materyalistlik anlayışın toplumlar üzerinde meydana getirdiği olumsuz etkiler karşısında ölüm ötesi yaşam, ruhanilik ve maneviyat gibi dinsel temalar da gündeme gelebilmektedir. O halde bireyin sahip olduğu bu yeni nesil dindarlık tipolojilerinin içeriğiyle ilgili olarak bu iki değer dünyası arasındaki diyalektiğin önemli olacağı söylenebilir. Böyle bir süreçte gerek bireysel gerekse toplumsal modernleşme dinamiklerinin etkisiyle dinin geleneksel örüntülerinden çok modern hayatla uyumlu yeni bir görünüm sergilemesi daha olası gözükmektedir (Bodur, 2008, s. 45).

Dünyevileşmenin hızla artış gösterdiği modern yaşamda bireyin kutsalla ilişki formlarındaki değişiklikler, bir bütün halinde yeni bir bakış açısına ve yeni bir paradigma değişikliğine ihtiyacın olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu süreçte, bireylerin var olan kazanımlarının göz ardı edilmesi elbette düşünülemez. Ancak, insanlığın geleceği açısından yeni bir bilim ve teknoloji, yeni bir insan, yeni bir metafizik, yeni bir tabiat anlayışına, yeni bir değerler sistemine ihtiyaç olduğu da bir gerçektir. Modern yaşamda, insanca yaşayabilmenin ortak paydasını kaybeden birey, insanca yaşamayı mümkün kılacak dinsel ve ahlaki değerler sistemi bağlamında ortak paydaya ihtiyaç duymaktadır. Çünkü geleneği yıkan modernite, bu post-modern süreçte bireyin anlam arayışına cevap üretebilecek sağlıklı bir alternatifini üretememiştir.

Popüler kültür, bireylerin kutsal ile ilişkisinin geçmişini sağlıklı bir şekilde değerlendirmelerini engellemektedir. Modern birey, ileri düzeyde “varoluşsal engellenme” ile karşı karşıya olduğu için “varoluşsal boşluk” içine sürüklenmiştir. Dolayısıyla dünyevileşmenin etkisiyle dindar bireylerin de artık “varoluşsal nihai kaygıları” gittikçe derinleştiği için ölüm korkuları da giderek artmaktadır. Bunun yanı sıra bu modern dönemde dünyevileşen dindar bireyler, kendilerini giderek daha yalnız hissetmektedirler. Özgürlükler yok edildiği için hayatın anlamı konusundaki belirsizlikler bireyleri saldırganlığa, şiddet ve teröre, dahası intiharlara zorlamaktadır. Seküler yaşam tarzını benimseyenlerle birlikte dindar kimliğe sahip olan bireylerin de “yaşam, güvenlik, ait olma ve şefkat, saygı ve özsaygı, kendini gerçekleştirme” gibi temel gereksinimleri sağlıklı bir şekilde

karşılanamamaktadır. Küresel dünyadaki seküler yaşam biçimlerinde bireylerin insan onuruna yaraşır biçimde yaşayabilmeleri için gerekli olan ahlaki zemin giderek kaybedilmektedir (Onat, 2008, s. 274-275; ayrıca krş. Olgun, 2012, s. 135-156). Bütün bu psiko-sosyo-teolojik tespitler, bireyin klasik sınıflandırmadan ayrışan yönlerinin ağır bastığı yeni nesil dindarlık tipolojilerine sahip olmaya başladığını göstermektedir. Çoklu-dinsel kimlikler bağlamında da bakılacak olsa sekülerleşmenin psiko-sosyolojik kodlarıyla entegre edilmiş yeni dindarlık tipolojilerinden söz etmek mümkündür. İşte bunlardan birinin de ‘değer-yoksun dindarlık’ formu olduğu düşünülebilir.

Öte yandan yeni nesil dindarlık formları bağlamında birey, modern dönemde örgütlü / kurumsal dinlerden uzaklaşarak kutsalla ilişki kurmanın özel ve kişisel yollarına giderek daha fazla ilgi duymaya başlamıştır. Dolayısıyla kutsalla bireysel bir tarzda ilişki kurmak, manevi olgunluğa ermek, modern birey için Tanrı’yla kişisel ilişki kurmaya ve kişisel dini gelişime öncelik vermek anlamına gelmektedir. Bu psiko-sosyo-teolojik süreçte ilginç olanı ise örgütlü dinle pratikte herhangi bir ilişkisi olmamakla birlikte bazı bireylerin, -çoğul dinsel kimliklerin bir semptomu olarak- bireysel düzeyde kendilerini dinsel ve manevi duyguları son derece güçlü kişiler olarak tanımlamalarıdır. Bir diğer ifadeyle, cami veya kiliseye giderek ibadet edenlerin sayısında gözlenen düşüş, sekülerleşmenin zaferi olarak anlaşılabilirse de, yapılan başka araştırmalar, bireylerin dinsel eğilimleri terk etmediğini, aksine sekülerleşmenin etkisiyle dinsel yaşayışlarını yeni şartlara uyarlayarak yeni dindarlık formları ürettiklerini ortaya koymuştur (Kirman, 2009, s. 118).

Fransız sosyolog Hervieu-Leger’e (2005) göre, sekülerleşme, modern dönemdeki bütünüyle rasyonel bir toplum içinde yaşayan dinin gerilemesi değil; fakat dindarlık formlarının yeniden şekillenmesi ve modellenmesidir. İşte Türk din psikolojisi literatürüne din psikoloğu Koç (2015) tarafından eklenen bu ‘değer-yoksun dindarlık’ tipolojisinin modern dönemdeki sosyal psikolojik arka planı tam da bu bağlama oturmaktadır. Çünkü küreselleşme ve post-modern zamanlar, bireyin her türlü alt-kimlik katmanlarının “çoğul kimlik” çerçevesinde yapılanmasına zemin hazırlamıştır. Aslında, farklı toplumsal rollerin kolajı olan kimlik, küreselleşmeyle daha da “çoğul kimlikler”e ve “parçalanmış hayatlar”a dönüşmektedir. Post-modernitenin özünde bulunan “her şey mübah / anything goes” yani “hem o hem de bu” parolası, bireyde dinsel veya seküler parçalı bir kimlik meydana getirmiştir. Modern zamanların ruhu ile başlayan “tükettiğin kadar varsın” ilkesi, post-modern zamanlarda da bireyin kimliğinin tüketerek

var olmasıyla devam etmektedir (Bayhan, 2005b; Bayhan, 2011b, s. 221-248). Bu psiko-sosyo-antropolojik arka-plan, ister istemez bireyin kutsalla ilişkisine vurgu yapan teolojik boyutu da negatif yönde etkilemektedir. Dolayısıyla dinsel kimliğin de olumsuz yönde etkilendiği böylesi bir yaşam felsefesinde oluşturulan ve geliştirilen bu değer-yöksun dindarlık formu, bireyin sahip olması gereken dinsel ve etik/ahlak temelli değerlerinden bilişsel düzeyde kopuk biçimde oluşup gelişmektedir. Bilişsel çarpıtmanın bir sonucu olarak da dindar birey, dinsel kimliğinin bir parçası olan dinsel değerleri yaşamadığı için herhangi bir suçluluk ve günahkârlık duygusu da hissetmemektedir.

Sonuç

Türkiye’de mesleki din eğitimi alan bireyi nitelerek için kullanılan ‘imam-hatipli’ ve/veya ‘ilahiyatçı’ kimliğine sahip olmanın anlam, değer, inanç, tecrübe, avantaj ve dezavantajlarla bütün bunları kuşatıcı kod ve temsillerle yüklü kolektif bir belleği ve bir geçmişi/tarihi vardır. Bunlardan örneğin; ‘imam hatipli’ kolektif kimliği, bu bellek tarafından üretilmekte veya yeniden düzenlenmektedir. Bu noktada devreye sosyal iletişim ve etkileşim içerisinde türemiş, imam-hatipliye ilişkin sosyal temsiller girmektedir. İmam-hatipliliğe ilişkin hem içerden hem de dışarıdan ilgili durum ve olayları algılama ve değerlendirme biçimleri de bu temsiller çerçevesinde gerçekleşmektedir. Tam da bu bağlamda imam-hatipli kimliği, belirli temsiller aracılığıyla algılanan sosyo-bilişsel bir temsiller sistemi olarak ele alınabilir (Macit, 2014, s. 380). Benzer psiko-sosyo-teolojik analizler, ‘ilahiyatçı kimliği’ üzerinden de yapılabilir.

Tarihsel süreç içerisinde Türkiye’deki mesleki din eğitimine bakıldığında, sosyo-politik bir sonuç olarak alınan eğitimin ardından elde edilen ‘imam-hatipli’ ve ‘ilahiyatçı’ kimliklerinin, içinde bulunulan sosyo-politik bağlama göre zaman zaman saklanması gereken birer kimlik olduğu gerçeği yadsınamaz. Durum böyle olunca da kültürel bagajında ‘yaralı kimlik’ algısıyla yaşayan bu mesleki din eğitimi almış dindar bireyler, diğer dinsel gruplarla yaptığı kıyaslamalar sonucu bireysel ve sosyal özsayıgılarını düşüren sonuçlara ulaşırlarsa, bu durumda farklı tavırlar içerisine girebilirler. Öncelikle bir değişim arayışı içerisine girebilirler. Burada söz konusu edilen değişimin nasıl ve ne yönde gerçekleşeceği hususunda ise bireysel ve sosyal olmak üzere iki farklı strateji ortaya çıkabilir. Sosyal kimlik kurama göre, böyle bir durumla karşı karşıya kalan birey, kendi dinsel kimliğiyle özdeşleşen kolektif kimliğini (örneğin: imam-hatipli ve ilahiyatçı kimlikleri) güçlendirerek ya mensup olduğu dinsel grup içinde

kalmaya devam edecektir ya da artık kendisine prestij sağlamayan bu grubu terk ederek başka aidiyet ve temsiller aramaya başlayacaktır (Yapıcı & Yıldırım, 2003, s. 129). Söz konusu bu kırılmanın ve karmaşıklığın, sekülerleşme göstergelerinin giderek daha görünür hale geldiği Türkiye’de güncelliğini koruyarak daha da bir önem kazandığı söylenebilir.

Özelde imam-hatip kimliğinde, kuşatılmışlık ve dışlanmışlık duygusu hâkimdir. Söz konusu bu duygular, tipik bir imam-hatiplinin kendi dünyasını belirlemede temel bazı sorunlar yaşadığını da gösterebilir. Kimlik ifadelerindeki güçlükler, toplumsal kazanımlardan hakkettiği payı alamama ve hemen her tartışmada masaya yatırılmaları, bilişsel yorgunluğu ortaya çıkaran bir durumdur. Bu bağlamda bir fikir üretimine gerek duyulmayabilir. Buna kurum içi sorunlar da eklendiğinde kapalı bir dil dünyasına ait olmak, giderek kimlik sunumlarının tipik bir patolojik göstergesi haline gelebilir ve ayrışmalar rutinleşebilir (Subaşı, 2005, s. 58). Bugün itibarıyla imam-hatipli ve ilahiyatçı gençler, niteliksel olarak istenilen düzeyde bir eğitim almaktan uzaktırlar. Söz konusu bu zayıflık, psiko-sosyal açıdan somutlaşan kimlik yabancılaşmasının kapılarını aralayarak incinmişlik duygularını ve örselenmiş kimlik karmaşasını derinleştirebilir. Sahip olduğu bu kolektif ve dinsel kimlikteki örselenme ve karmaşıklıklar, ister istemez mesleki din eğitimi alan bireyin öznel dindarlık algısı üzerinden dindarlık formunu da yeni kodlarlar şekillendirmektedir. Bu şekillendirmede, içinde yaşadığı sekülerizasyon sürecinin etkisindeki popüler kültür ise başat rolü üstlenmektedir. Böylesi bir durum da, sonuç olarak mesleki din eğitimi alan imam-hatipli ve ilahiyatçı kimliğine sahip genç bireylerin sahip oldukları dindarlık formlarının klasik formlardan farklı olarak ortaya çıkan değer-yoksun dindarlık tipolojisine doğru hızla yaklaştırmaktadır.

Burada en büyük dezavantajlardan biri de mesleki din eğitim alan bireyin, gelişim psikolojisi açısından ergenlik ve gençlik dönemini yaşıyor olmasıdır. Söz konusu bu dönemler, zaten beğenilerin, özenmelerin, tutkuların ve hayranlıkların yoğun olduğu gelişim dönemleri olduğu için popüler kültürden çok fazla etkilenmektedir. Gençlerde dinsel bilinçlenmenin ve inanç-davranış bütünlüğünün sağlanabilmesi için dinsel içerikli bilgilerin gencin anlayabileceği dilde ve onun hayatına hitap edecek bir şekilde verilmesi gerekmektedir. Aksi durumda, din öğretimi öğrenciye sadece kuru bilgi yüklemekle sınırlı kalacağı için genç bireyin sorgulama yeteneği gelişmeyecek ve kendini ifade edememekten başlayarak dine karşı bir ilgisizlik ya da inanç-eylem uyumsuzluğu kaçınılmaz olacaktır. Gençteki yenilik isteği, her zaman kötü davranışlarla sonuçlanmayabilir.

Yeni bir kimlik arayışı içinde olan genç, yenilik ve değişiklik isteğinin bir sonucu olarak orijinalliklere yönelebilir. Çünkü yeniyi deneme konusundaki istek ve cesareti, onun en önemli özelliğidir. Bu anlamda din öğretimindeki içeriğin seçiminde ve bu içeriğin verilmiş biçiminde değişiklikler yapılması son derece önemlidir.

Özellikle ergenlik dönemindeki bireylerin din eğitimindeki ihtiyaçlarının ortaya konmasında, amaçların belirlenmesinde, öğrenme metotlarının seçilmesinde ve değerlendirme sürecinde bu yaş grubundaki öğrencilerle işbirliğine gidilmesi gerekmektedir. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları “öğrenci merkezli” bir din eğitimi anlayışıyla uygun bir biçimde karşılanabilir. Din pedagogları, çoğu kez ilk planda teolojik konularla ilgili bazı hususları öğrencilere öğretmek dinsel fikirleri çocukların zihinlerine yerleştirmeye çalışırlar. Aslında yetişkinler, genç kuşağın değil bir bakıma kendilerinin beklentilerini uygulamaya ve kendi ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmaktadırlar (Kılavuz & Yılmaz, 2009, s. 132-133; ayrıca krş. Fersahoğlu, 2004, s. 279-290).

Makalede buraya kadar aktarılan analizleri, ‘imam-hatipli’ ve ‘ilahiyatçı’ kimlikleri üzerinden pratiğe dökmek mümkündür. Dinsel içerikli kolektif kimlik temsilleriyle entegre biçimde bireyin sağlıklı bir dinsel kimlik geliştirmesinde, psiko-pedagojik açıdan kaliteli bir mesleki din eğitimi alması oldukça önemlidir. Dolayısıyla sağlıklı bir mesleki din eğitimi aktarımı alamayan birey, doğal olarak sağlam bir mesleki kimlik de geliştirememektedir. Öte yandan sağlıklı bir dinsel kimlik geliştiremeyen birey, ait olduğu sosyal ve kolektif kimliğiyle bunu uyuşturmada da sorun yaşayabilir. Böyle bir durumda ortaya biri kişisel diğerleri sosyal ve mesleki olmak üzere üç önemli psiko-sosyo-teolojik sorunsal tablo ortaya çıkmaktadır. Bunlardan birincisi; bireyin kendi dindarlık modelindeki sorunsalıdır. Yani mesleki anlamda din hizmeti üretmeye hazırlanan dindar bireyin kendisinin sağlıklı bir dindarlık formu oluşturamaması durumudur. İkincisi de, sosyal kimliğiyle eklektik bir geçişkenlik sağlayamaması sebebiyle içinde yaşadığı sosyal çevreden çeşitli gerekçelerle kendi dinsel ve mesleki kimliğini gizlemeye çalışması durumudur. Üçüncüsü ise din hizmeti üretimi bağlamında mesleki kimlik gelişimiyle ilişkili içinde yaşadığı mesleki doyum problemidir. Dinsel kimliğin kolektif ve sosyal kimlikle bütünleşemesi durumunda, ister istemez bu mesleki kimlik üzerinden mesleki doyum düzeyini de etkilemektedir.

Mesleki din eğitimi alan öğrencilerin yukarıda sözü edilen bu kimlikler karmaşasını önleyebilmek için din pedagogları, günlük hayat içinde kendi öğrencilerini izleyerek onların kişisel ihtiyaçlarını anlayabilirlerse daha başarılı sonuçlara ulaşabilirler. Eğer meslek dersi öğretmenleri, öğrencilerinin tecrübelerini, kavramlarını, meraklarını, ihtiyaçlarını, ilgilerini, sevinçlerini, zevklerini, ruhsal durumlarını algılayabilirlerse, verdikleri din öğretimi öğrencilerin yaşamlarının daha fazla içine girebilecektir. O takdirde mesleki din öğretiminin başlangıç noktası, gencin kolaylıkla özdeşleşemediği bazı durumlar ve gerçekler değil, onların gördükleri ve merak ettikleri somut olaylar olabilecektir. Sözü edilen ilkeler çerçevesinde eğitim etkinlikleri gerçekleştirmek için öğretmenler, gerçeklerin ve fikirlerin anlatımıyla ilgilenmekten çok öğrencilerle ilişkilere ve sınıfın atmosferine daha çok duyarlılık gösterebileceklerdir. Öğrencilere karşı esnek olan ve onları daha çok dinleyen meslek dersi öğretmenleri, mesleki din eğitimi alan öğrencilerin tecrübelerinin dinsel boyutunu ve dinsel anlamını değerlendirme noktasında onlara aşamalı olarak yardımcı olabilecektir (Kılavuz & Yılmaz, 2009, s. 133-134).

Bu makalede yer alan psiko-sosyo-pedago-teolojik analizler dikkate alındığında sonuç olarak;

- (a) Sekülerleşmenin ortaya çıkardığı sosyal anomi ve kültürel yabancılaşmadan etkilenen dinsel kimlik değişimi ve dönüşümü bağlamında orta ve yüksek düzeyde din eğitimi alan genç bireylerin –yeni nesil- dindarlık formlarının, ilk kez din psikoloğu Koç (2015, 2016) tarafından kavramsallaştırılarak Türk din psikolojisi literatürüne sokulan ‘*değer-yoksun dindarlık*’ tipolojisiyle olgusal düzeyde örtüşen yönlerinin bulunduğu;
- (b) Gençlerin içinde yaşadıkları popüler kültürün de etkisiyle dinsel temelli pürten iş ahlakına dayalı yaşam tarzlarının yerine hedonist bir iş etiğini merkeze alan yaşam felsefesi oluşturmalarının da, böyle bir dindarlık formunun oluşumunda ve gelişiminde etkili olabileceği;
- (c) Bunun yanı sıra orta öğrenim ve özellikle de yüksek öğrenim düzeyinde din eğitimi alan gençlerin kimlik tasarımları bağlamında ‘dinsel kimlik - sosyal kimlik - mesleki kimlik’leri arasındaki psiko-sosyal uyumsuzluklar da, ‘kendini ayarlama ve kendini aldatma’ olguları eksenli ortaya çıkabilecek sosyal maske kullanım riskini arttırması sebebiyle bu türden bir dindarlık formunun gelişimini kolaylaştırabileceği;
- (d) Türkiye’deki imam-hatip liselerinde orta öğrenim düzeyinde din eğitimi alan bireylerin gelişim dönemlerine göre ergenlik dönemini yaşıyor olmaları;

Türkiye'deki ilahiyat fakültelerinde yüksek öğrenim düzeyinde din eğitimi alan bireylerin gelişim dönemlerine göre son ergenlik ve/veya ilk yetişkinlik dönemini yaşıyor olmalarının, var olan kimlik krizlerine bağlı olarak dinsel kimlik oluşum ve gelişim süreçlerine, dolayısıyla da geliştirdikleri dindarlık formlarına negatif etki yapabileceği;

- (e) Böylesi bir dinsel gelişim tablosunun da, son çeyrek yüzyılda Türkiye'de etkisini giderek arttıran hızlı bir modernleşme ve sekülerleşme sürecine paralel sosyal anomi ve kültürel yabancılaşmanın da etkisiyle mesleki din eğitimi alan gençlerde ortaya çıkan 'değer-yöksun dindarlık' eğilimlerinde bir artışa neden olabileceği;
- (f) Söz konusu –yukarıda vurgulanan- bu psiko-sosyo-teolojik örüntülerin ise –bir kısır döngü ekseninde- gençlerin orta ve yüksek öğrenim düzeyindeki mesleki din eğitimlerinin pedagojik düzlemde verimliliğini ve bu eğitime olan motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Son olarak, konuyla ilgili yapılacak teorik ve pratik çalışmaların kalitesini artırabilmek; doğrudan psiko-sosyo-pedagojik açıdan alan ve aktör verimlilikleri ve motivasyonlarını maksimize edebilmek; dolaylı olarak da, psiko-sosyo-teolojik arka-plan dikkate alınarak makalede sunulmaya çalışılan değer-yöksun dindarlık tipolojisinden farklı biçimde, mesleki din eğitimi alan gençlerin daha kaliteli bir dindarlık modeli üretebilmelerine yardımcı olabilmek amacıyla şu önerilerde bulunulabilir:

- (a) Elbette ki din eğitimi, bireyin dindarlık formunu oluşturan karmaşık kodları belirlemede tek etken ve değişken değildir. Ancak uygulamaya yönelik çeşitli unsurlar içermesi nedeniyle din eğitiminde ders konularının içeriği ve dersin işlenişindeki metodoloji kadar bu eğitimi alanların demografik özellikleri ve kurumsal anlamda okul ortamı da din eğitimindeki verimlilik ve motivasyonda önemli faktörlerdendir (Onay, 2005, s. 112). Bu nedenle gelişen yaşam koşullarına paralel olarak alan profesyonellerinden olan din pedagogları, geliştirdikleri mesleki din eğitimi programlarının hedef ve amaçlarını düzenli biçimde ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar bağlamında güncellemeleri gerekmektedir.
- (b) Din psikologları ise mesleki din eğitimi alan gençlerin verimliliklerini ve motivasyonlarını maksimize etmelerine yönelik çeşitli teorik ve ampirik çalışmalar yaparak, din pedagoglarının konuyla ilgili din eğitimi alanında geliştirecekleri programlarının alt yapılarında kullanımlarına sunmalıdırlar.

- (c) Bugünün mesleki din eğitimi alan gençlerinin kişisel ve sosyal farklılıkları ve gerçeklikleri, meslek dersleri öğretmenleri tarafından dikkate alınmalı ve verecekleri mesleki din eğitimlerinde ölçülü ve etkin biçimde kullanılmalıdır.

Kaynakça

- Akgül, M. (2012). Modernlik-modernleşme, postmodernlik, sekülerleşme ve din. [içinde] N. Akyüz & İ. Çapcıoğlu (ed.), *Din Sosyolojisi El Kitabı* (ss. 181-210). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Aktan, C. C. (2008). Meslek ahlâkı ve sosyal sorumluluk. *İş Ahlâkı Dergisi*, 1 (1), 99-121.
- Allport, G. W. & Ross, M. J. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5 (4), 432-443.
- Altunsu, S. Ö. (2012). *Religiosity, self-monitoring and political participation: A research on university students / Dindarlık, kendini izleme ve siyasal katılım: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Araz, A. (2005). *Kişilerarası ilişkilerde benlik sunumu: Maskelerimiz mi gerçek yüzümüz mü?* İstanbul: Varlık Yayınları.
- Arslan, M. (2001a). *İş ve meslek ahlâkı*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Arslan, M. (2001b). The work ethic values of Protestant British, Catholic Irish and Muslim Turkish Managers. *Journal of Business Ethics*, 31, 321-339.
- Atak, H. (2011). Kimlik gelişimi ve kimlik biçimlenmesi: Kuramsal bir değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3 (1). 163-213.
- Bacanlı, H. (1990). *Kendini ayarlama becerisinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bacanlı, H. (2004). *Sosyal ilişkilerde benlik: Kendini ayarlamanın psikolojisi*. (2. baskı). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Bayhan, V. (2002). *Genç kimliği-Üniversite gençliğinin sosyolojik profili: İnönü Üniversitesi uygulaması*. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları.
- Bayhan, V. (2005a), *Üniversite gençliğinin sosyolojik profili-2005*. Malatya: Yerleşim Gazetesi, Ekim.
- Bayhan, V. (2005b), *Gençlik ve postmodern çoğul kimlik*. Uluslararası Sosyoloji Kolokiyumu. [içinde] Parçalanmalar Çağında Yeni Toplumsallıklar, 12-14 Mayıs 2005. İstanbul: Galatasaray Üniversitesi.

- Bayhan, V. (2011a). Hedonist ve püritan etik sarmalında postmodern gençlik. [içinde] *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi Bildirileri-I*. (ss. 195-205). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.
- Bayhan, V. (2011b). Tüketim toplumunda bireyin ontolojik mottosu: "Tüketiyorum öyleyse varım". *Sosyoloji Konferansları*, 43, 221-248.
- Bodur, H. E. (2008). Sekülerleşme teorileri çerçevesinde din ve sosyal değişim. [içinde] A. İ. Güngör. (ed.), *Sekülerleşme ve Dini Canlanma Sempozyumu* (ss. 34-46). Ankara: Türkiye Dinler Tarihi Derneği Yayınları.
- Bozkurt, V. (2000), *Püritanizmden hedonizme yeni çalışma etiği*. Bursa: Alesta Yayınları.
- Buyrukçu, R. (1995). *Din görevlisinin mesleğini temsil gücü*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Cassirer, E. (1953). *An essay on man: An introduction to a philosophy of human nature*. New York: Doubleday Anchor.
- Clein, N. (2000). *No logo* (çev. N. Uysal). İstanbul: Bilgi Yayınları.
- Çelik, C. (2003). Değişkenler ve boyutlar bağlamında Türk toplumunda dini hayatın incelenmesi. *Bilimname*, 1 (1), 153-174.
- Çetin, A. (2016). Ahlak ve kültür üzerine bir değerlendirme. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 65-78.
- Duran, B. (2014). *Avf mesleğinde denge ahlaki*. Türkiye'deki Ulusal Sempozyumlar. (<https://www.iikv.org>), [Erişim: Nisan 2016].
- Eğri, T. & Sunar, L. (2010). Türkiye'de iş ahlaki çalışmaları: Mevcut durum ve yönelimler. *İş Ahlakı Dergisi*, 3 (5), 41-67.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W. Norton Company.
- Fersahoğlu, Y. (2004). Din eğitim ve öğretiminde bütüncül yaklaşım. [içinde] Z. Ş. Arslan. (ed.), *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı-I* (ss. 279-290). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Freud, A. (1989). *Ego ve savunma mekanizmaları*. (çev. Y. Erim). İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Frankl, V. (1994). *Duyulmayan anlam çılgılığı: Psikoterapi ve hümanizm*. (çev. S. Budak). Ankara: Öteki Yayınları.
- Fromm, E. (1981). *Psikanaliz ve Zen Budizm*. (çev. İ. Güngören). İstanbul: Yol Yayınları.
- Fukuyama, F. (1999). *Tarihin sonu ve son insan*. (çev. Z. Dicleli). İstanbul: Gün Yayınları.

- Geertz, C. (1975). *The interpretation of cultures*. London: Hutchinson.
- Giddens, A. (1994). *Modernliğin sonuçları*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Glock, C. Y. & Stark, R. (1962). On the study of religious commitment. *Religious Education Research Supplement*, 42, 98-110.
- Hervieu-Leger, D. (2005). Sekülerleşme, gelenek ve dindarlığın yeni şekilleri: Bazı teorik öneriler. (çev. H. Aydınalp). *Dini Araştırmalar*, 7 (21), 45-58.
- Horney, K. (1986). *Günümüzün nevroitik insanı*, (çev. A. E. Bagatur). İstanbul: Yaprak Yayınları.
- Hökelekli, H. (2010). *Din psikolojisine giriş*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- İmamoğlu, V. (2012). Din, dindarlık ve dini hayat. [içinde] F. Karaca & A. Bahadır (ed.), *Din psikolojisi*. (ss. 1-32). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Jones, H. B. (1997). The Protestant ethic: Weber's model and the empirical literature. *Human Relations*, 50 (7), 757-778.
- Karakaş, M. (2006). Yeni yoksulluk bağlamında sosyal kimlik ve tüketimde eşitsizlik. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 1-17.
- Kılavuz, M. A. & Yılmaz, H. (2009). Örgün ve yaygın eğitimde öğrenenlerin ihtiyaçları doğrultusunda din eğitimi ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 123-139.
- Kılavuz, R. (2003). *Kamu yönetiminde etik*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Kırman, M. A. (2008). Sekülerleşme perspektifinden insan-din ilişkisinin dünü, bugünü ve geleceği. [içinde] A. İ. Güngör. (ed.), *Sekülerleşme ve Dini Canlanma Sempozyumu* (ss. 292-301). Ankara: Türkiye Dinler Tarihi Derneği Yayınları.
- Kırman, M. A. (2009). Modernleşme süreci ve din: Sekülerleşme perspektifinden sosyolojik bir analiz. [içinde] *IV. Din Şurası: Tebliğ ve Müzakereleri* (ss. 112-122). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Koç, M. (2008). *Yetişkinlik döneminde dindarlık ile benlik kavramı değişkenleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koç, M. (2009). Dindarlık ile kendini izleme ilişkisi üzerine bir araştırma. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 41, 127-144.
- Koç, M. (2015). Değerler psikolojisi perspektifinden Türk sinemasında din görevlisi imajı: 'Değer-yoksun dindarlık' tipolojisi bağlamında semantik analizler. [içinde] *Sinema ve Din*. (ss. 575-603). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları. (*Uluslararası Sempozyum Bildirisi*).

- Koç, M. (2016). Değerler psikolojisi perspektifinden Türk sinemasında din görevlisi imajı: 'Değer-yöksun dindarlık' tipolojisi bağlamında semantik analizler. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (Din Psikolojisi Özel Sayısı)*, 191-249.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: The psychology of moral development-2*. New York: Harper & Row.
- Kur'an-ı Kerim*
- Kurt, A. (2006). Örgütlü iş adamlarında dindarlık ve dünyevileşme. [içinde] *Dindarlık Olgusu: Sempozyum Tebliğ ve Müzakereleri*. (ss. 265-276). Bursa: Kur'an Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Kurt, A. (2009). Dindarlığı etkileyen faktörler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 1-26.
- Kuşat, A. (2000). Psikolojik bir olgu olarak kendini aldatma ve dini inançla ilişkisi. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 3 (8), 97-116.
- Küçükcan, T. (2005). Modernleşme ve sekülerleşme kuramları bağlamında din, toplumsal değişim ve İslâm dünyası. *İslam Araştırmaları Dergisi*, 13, 109-128.
- Macit, M. (2014). Sosyal medyada "imam hatipli" temsilleri: Kolektif bir kimlik söylemindeki sosyal-bilişsel izdüşümler. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 51, 379-394.
- Marcia, J. (1993). The relational roots of identity. [içinde] J. Kroger (ed.), *Discussions on Ego Identity*. (ss. 34-65). England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martin, M. W. (1985). General introduction. [içinde] M. W. Martin (ed.), *Self-Deception and Self-Understanding* (ss. 1-27). New York: University Press of Kansas.
- Nasr, S. H. (2009). İslami çalışma ahlakı. *İş Ahlâkı Dergisi*, 2 (3), 143-151.
- Olgun, H. (2012). Hıristiyanlık ve sekülerleşme ilişkisi ya da seküler dindarlığın teolojisi. *İnsan & Toplum*, 2 (4), 135-156.
- Okumuş, E. (2002). *Gösterişçi dindarlık*. İstanbul: Pınar Yayınları.
- Okumuş, E. (2006). Gösterişçi dindarlık. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6 (2), 17-35.
- Onat, H. (2008). İnsanlığın geleceği açısından sekülerleşme ve din. [içinde] A. İ. Güngör. (ed.), *Sekülerleşme ve Dini Canlanma Sempozyumu* (ss. 268-277). Ankara: Türkiye Dinler Tarihi Derneği Yayınları.
- Onay, A. (2005). İmam-hatip liselerindeki din eğitimi ve dindarlık yansımaları. [içinde] M. Zengin. (ed.), *İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim* (ss. 97-112). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Rounding, K. ve ark. (2012). Religion replenishes self-control. *Psychological Science*, 23 (6), 635-642.
- Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30 (4), 526-537.
- Snyder, M. (1994). İzlenim ayarlamacılığı / Self-monitoring. [içinde] A. Dönmez (çev. & ed.), *Hitler İsteseydi: Sosyal Psikoloji Yazıları* (ss. 152-165). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Snyder, M. & Gangestad, S. (1982). Choosing social situations: Two investigations of self-monitoring processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43 (1), 123-135.
- Snyder, M. & Gangestad, S. (1986). On the nature of self-monitoring: Matters of assessment, matters of validity. *Journal of personality and social psychology*, 51 (1), 125-139.
- Subaşı, N. (2005). Teoloji birikimimizin modern kaynakları: İmam-hatip liseleri üzerine eleştirel bir yaklaşım. [içinde] M. Zengin. (ed.), *İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim* (ss. 45-60). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Türkiye Etik Değerler Merkezi. (2002). *Türk iş gücünün iş etiğine yaklaşımı-2002*. (<http://www.tedmer.org.tr>), [Erişim: Ağustos 2010].
- Türkiye Etik Değerler Merkezi. (2006). *Tedmer Etik Barometre Araştırması-2005*. (<http://www.tedmer.org.tr>), [Erişim: Ağustos 2010].
- Usta, A. (2012). Kamu örgütlerinde meslek etiği ve çalışma ahlakı üzerine bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 403-421.
- Uyanık, M. (2007). Çağdaşlaşma, değişme ve dönüşme tartışmalarında sosyal kimlikler meselesi. [içinde] *Din-Kültür ve Çağdaşlık: 2004 Yılı Kutlu Doğum Sempozyumu Tebliğ ve Müzakereleri* (ss. 63-76). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Ünal, A. (2011). Çalışma ahlakı kavramına kültürel bir bakış ve Türkiye'de çalışma ahlakı. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 44, 125-145.
- Ünal, A. & Çelik, İ. T. (2008). Çalışma ahlakı üzerine kültürler arası bir araştırma. *İş Ahlakı Dergisi*, 1 (2), 39-60.
- Vermeer, P. & Van Der Ven, J. (2006). Dini kimlik oluşumu: Eğitimsel bir yaklaşım. (çev. A. Z. Furat). *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13, 173-193.

- Yanık, C. (2013). Etnisite, kimlik ve milliyetçilik kavramlarının sosyolojik analizi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi* 20, 225-237.
- Yapıcı, A. (2002). *Gençlerde dini kalıp yargılar: Sosyal psikolojik bir araştırma*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yapıcı, A. & Yıldırım, M. (2003). Küreselleşme sürecinin dinî kimliklere etkisi: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 6 (17), 117-138.
- Yıldız, M. C. (2013). Meslekler sosyolojisi açısından din görevliliği ve din görevlileri. [içinde] İ. Narin (ed.), *Medrese ve İlahiyat Kavşağında İslâmî İlimler: Uluslararası Sempozyum Bildirileri-2*. (ss. 357-376). Bingöl: Bingöl Üniversitesi Yayınları.

Psycho-Pedagogical Contributions of the Religious Education to the Formation of Religiosity: A Theoretical Approach in the Context of ‘Value-Deprived Religiosity’ Typology*

Mustafa KOÇ**

Introduction

In the literature of psychology of religion, ‘level and type of education’ that an individual has acquired, besides ‘age, gender and marital status’, is accepted as of multidimensional factors affecting the formation of the religiosity in the context of psycho-socio-anthropo-theological aspect. Just like other countries in the world, religious education in Turkey is one of the formal education types that the individual acquires at various levels depending on their developmental periods (Hökelekli, 2010, p. 95-96). The aim of this article is to analyse the quality of psycho-pedago-theological contributions of the formal religious education in Turkey, considering some parameters, to the formation of the religiosities of the individuals who receives religious education for vocational training. Within this scope, the qualitative and quantitative transformation processes in the types of religiosity of new generation individuals who received religious education for vocational training have been theoretically interpreted in the context of ‘secularization, work ethic, self-monitoring, and self-deception’.

*This article was presented as the ‘oral presentation’ with same title at the **Symposium on Productivity and Motivation in Religious Education**, organized by İzmir Kâtip Çelebi University Faculty of Islamic Sciences & Balıkesir University Faculty of Theology, held in Balıkesir/Turkey between 14-15 May 2016

** Assoc. Prof. Dr., Balıkesir University Faculty of Theology, Department of Psychology of Religion & Director, Balıkesir University Spiritual Counselling Application and Research Center

The relationship between secularism and religiosity

Secularization is a manifestation of a ‘break from the sacred’, experienced initially in Europe in the context of various historical, social and intellectual processes, yet it became widespread in the global world together with the influence of the modernization process. In other words, it was claimed that religion completed its task to explain and interpret the physical and social context, and secularization aims to transfer these functions to science and the individual (Akgül, 2012, p. 195-196). It seems that the gaps in life have been tried to filled in different forms while psycho-social trendies such as rationalization, secularisation and individualism, the basic components of modernization, weaken the power of traditional beliefs and values. Although it is claimed that these new sacredness are not at a level that can respond to the individual’s spiritual needs and are false sacredness, it is clear as a result that the modern individual is in a spiritual search for meaning (Kirman, 2009, p. 114; Compare also Onat, 2008, p. 275-277).

The relationship between self-monitoring and religiosity

Self-monitoring, developed by the American social psychologist Mark Snyder (1974) means ‘the individual’s rearrangement and regulation of own behaviours according to the requirements of the social situation / environment by evaluating his/her own behaviours as the result of his/her subjective observations’. Individuals use different ‘social masks’ to play a set of roles in order to create the desired impressions on people, when encountered in social interaction process. These masks with this social content may have had the risk of becoming self-characteristic for the individuals over time because the people with social mask may have to play various roles in social settings for different purposes. For this reason, it is quite interesting to define the ‘social chameleon’ for the high self-monitors in the context of self-monitoring (Snyder, 1974; Bacanlı, 1990, p. 1-4; Koç, 2008; See also Araz, 2005, p. 99-111).

The first empirical study, investigating the relationship between religiosity and self-monitoring in the literature of Turkish psychology of religion was conducted by Koç (2008), the psychologists of religion at the level of doctoral dissertation. This study examines the relationship between religiosity and self-monitoring by employing the methods of field research in psychology of religion. It employs two scales which are proved by tests of validity and relia-

bility to test dependent and independent variables hypothesized for this study. A questionnaire was employed on 600 adults from five different professional groups in the city of Bursa by using random sampling method. The data were analyzed by several statistical analyses to find out the relationship or differences between religiosity and self-monitoring. The study came up with two basic findings. The first, there is a negative relationship between intrinsic religiosity and self-monitoring. The second, there is a positive relationship between extrinsic religiosity and self-monitoring (See Koç, 2008; 2009, p. 127-144). Thus, according to the empirical result, it has been observed that intrinsic-religious persons who can be described as dedicated and sincere, seem to be more natural in the social context as well as social relations or networks and keep away from using the social mask (Rounding at all., 2012, p. 635-642). In other words, it can be underlined that intrinsic-religious persons can make deeper, longer, and meaningful social relations than the extrinsic religious persons who use the religion as a tool.

The relationship between work ethic and religiosity

When it comes to work ethic, it is personal attitudes and behaviours that are developed for working. However, these attitudes and behaviours are, of course, dynamically influenced by the culture and values of the society in which people live. The emotion, thought and attitude of the individual towards work ethic are shaped by the experience of the family and life, as well as the effect of personality and situational conditions (Kılavuz, 2003, p. 111; Usta, 2012, p. 412-413; see also Ünal & Çelik, 2008, p. 41). Results of sociological surveys which are aimed at revealing the effect of religious beliefs in work ethic, claim that the basis of Western capitalist system is based on the puritan work ethic (Kurt, 2006, p. 265). On the other hand, according to Islamic theology, the responsibility in fulfilling the work is seen as obligation to Allah, who sees everything, and knows what the Muslim has done beyond and above all. The principles such as the adherence to the terms of the agreement, working as hard as possible, and satisfying the job holder are extremely powerful in Islamic theology (Nasr, 2009, p. 144-145; compare also Duran, 2014).

The relationship between religious, social, and vocational identities in modern life

One of the most changeable periods of the individual, changing and developing constantly throughout his/her life is the adolescence (Erikson, 1968; Marcia, 1993; Atak, 2011, p. 164; see also Yanık, 2013, p. 225-237). Besides, the formation and development of religious identities are closely related to the religions' view of the world. That is, religions create a frame of reference that lays the groundwork for believers to make sense of the world they live in. From here, one of the basic functions of religion is to help its own believers' understand and make sense of the outside world. As Frankl (1994) emphasizes, the individual is in constant for meaning search. In addition, as Geertz (1975) points out, religions which revive very strong and profound motivations in individuals lay the groundwork for their understanding of earthly events. Hence, one of the most important characteristics of religion is to give a clear identity to their own believers (Yapıcı & Yıldırım, 2003, p. 125-126; Frankl, 1994; Geertz, 1975).

Just at this point, in the context of religious identity, social identity, and vocational identities that are influenced by locality or global factors, it can be mentioned as 'theologian' identity. The problems in the development of religious and social identity of young individuals who have this religious identity may negatively affect vocational perceptions and vocational satisfactions depending on their own professional identities. Therefore, as a result of the development of a non-internalized religious, social and vocational identity, it is also possible to encounter consequences, decreasing motivation such as the hiding of the profession and the desire to quit the business life (Yıldız, 2013, p. 367-368; Buyrukçu, 1995).

Religious education and teaching as a pedagogical factor, affecting religiosity

The education variable as a pedagogical factor, influencing religiosity is an important factor in the processes of religious identity formation and individualization based on the informational dimension of religiosity. In general, when the level of education increase, the interest based on religious attitudes and behaviours decreases in terms of faith and practice of religiosity. In particular, the increase in the level of university education may cause the individuals to encounter both different meaning systems from traditional meaning systems and

different cultures. This may lead to a low level of particularism among university students and an increase in tolerance for differences (Çelik, 2003, p. 171-172; Kurt, 2009, p. 20). Besides, it can be said that when the level of education increases, the rationalization, liberalization and individualization tendencies in religious beliefs also do (Hökelekli, 2010, p. 95-96).

The typology of ‘value-deprived religiosity’ and its theoretical framework

In the Turkish psychological literature on religion, ‘value-deprived religiosity’ which is initially named and defined by Koç (2015), the psychologists of religion can be described as a religiosity model in which the values of psycho-socio-theological content cannot be fully reflected in the attitudes and behaviours of the individual and these values cannot be activated in the individual’s life because of the non-internalization the doctrinal and vital principles of his/her own religion. Besides, the basic thesis of this religiosity typology titled ‘value-deprived religiosity’ can be explained as “it is a religiosity typology that cannot produce the value, a religious and moral content in the individual’s own life based on the references of the individual’s own religion (Koç, 2015, p. 575-603; Koç, 2016, p. 191-249).

The difference of the typology of value-deprived religiosity from other typologies is that it emphasizes especially the absence and lack of ‘value production’ by prioritizing the ‘moral’ dimension. Looking at the typology of value-deprived religiosity in the context of secularization and deprivation of value, it can be stressed that the modern world cultures have developed largely based on secular, humanistic, pragmatic, utilitarian, and hedonic views. However, religious themes such as life after death and spirituality are also important in facing the adverse effects the materialistic mind has on society, so the dialectic between these two worlds of values is important. In such a process, it is more likely that religion will exhibit a new appearance that is more consistent with modern life than traditional patterns under the influence of both individual and social modernization dynamics (Bodur, 2008, p. 45).

Conclusion

In this article, what is emphasized as a conclusion is that (a) there are overlapping points between the types of new generation of religiosity of individuals

who received the intermediate and high level religious education and ‘value-deprived religiosity’ in the frame of transformation of the above-mentioned religiosity, which depends on social anomie and alienation caused by secularization; (b) the psycho-social dissonances between the formations of religious identity, social identity, and occupational identities of the young who received religious education for vocational training facilitate and the development of the ‘value-deprived religiosity’ because of the fact that these dissonances increase the risk of use of the social mask, based on self-monitoring and self-deception.

Keywords: Value-Deprived Religiosity, Religious Education, Secularization, Work Ethic, Self-Monitoring, Self-Deception

Batı'da Sosyal Çevre ve Din, Danimarka'da Müslüman Türk Toplumu

Ahmet ONAY*

Özet: Bu makalede, Danimarka'da yaşayan Türk toplumu dikkate alınarak, Batı'da sosyal çevre ve dindarlık konusu araştırılmaktadır. Bu amaçla, kitap, makale, gazete ve diğer elektronik kaynaklarda Türk toplumu ve genel olarak da Müslümanlar ile ilgili konuya ilişkin veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Güçlü aile bağları ile doğup büyüdüğü ülkeden getirdikleri geleneklere karşı birey merkezli Batı hayat tarzı ve yabancılara karşı uygulanan sıkı düzenlemelerin, Danimarka'da yaşayan Türk toplumu için kendine has bir sosyal çevre oluşturduğu görülmektedir. Söz konusu sosyal çevre üç dönem halinde ele alınmıştır. Birinci ve ikinci dönemden veya kuşaktan sonra, üçüncü kuşak (özellikle kızlar) arasında yüksek öğretime büyük önem verildiği görülmektedir. Bu dönemde politika, eğitim, iş hayatı, tıp hukuk, mühendislik ve medya gibi alanlarda üçüncü kuşağın yer aldığı gözlenmektedir. Bu kuşak Danimarka kültürüyle yetişmekte ve birinci dilleri de Danca'dır. Onlar Danimarka sistemi içinde Danimarka'nın dilini, kavramlarını, kurumlarını vs. kullanmaktadır. Bu dönemde Türk toplumunun dini organizasyonlarındaki gelişme iki temel alanda görülmektedir. Bunlardan birincisi daha büyük binalar olarak onları cami ve yanında sosyal faaliyet alanı olarak kullanmaktır. Diğeri ise özel okullara açmak suretiyle zorunlu müfredat yanında İslam'ı ve Türkçeyi öğretmektir.

Anahtar kelimeler: Sosyal çevre, Müslüman Türkler, cami, imam, özel okul

* Prof. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi. **E-mail:** aonay@mehmetakif.edu.tr

Giriş

Tüm canlı organizmaların doğup yaşadıkları, hayat boyunca her türlü ilişkilerini sürdürdükleri ve cansız varlıklarla da paylaştıkları, öncelikle algılanan ve etkileşimde bulunulan dış ortam genellikle doğal çevre olarak tanımlanır. Bunun yanında insanın sosyal, kültürel, ekonomik, fiziki ve biyolojik açılarından etkileşim ve iletişim içinde bulunduğu farklı çevreler de vardır. Konumuz olan sosyal çevre ise, kurum ve bireylerin birlikte yaşadığı, içindeki unsurlarla beraber bir bütün oluşturduğu ve daha çok davranış ve ilişkilere dayalı geliştirilen bir ortamı belirtir (Güneş, 2012).

Doğumla dünyaya gözlerini açan insanın ilk sosyal çevresi bebek-anne ilişkisiyle başlar. İnsanın akrabaları ve arkadaşları ile çeşitlenerek genişleyen sosyal çevresi, oyun, okul, iş ve eğlence gibi sosyal gruplara ve topluma dahil olmak suretiyle ilişki ağı giderek gelişir ve güçlenir (Wilson, 1982). Gerek sosyal çevresi gerekse sosyal çevresiyle olan ilişkileri insanın yaşam biçimini, iç dünyasını, kişiliğini ve kimliğini etkiler; hatta, şekillendirir.

Doğup büyüdüğü memlekette alışık oldukları bir çevreden çıkarak, gerekli oryantasyon ve adaptasyon eğitimleri olmaksızın bir anda hiç bilmedikleri bir ülkede, alışık olmadıkları bir coğrafya ve iklim kuşağında, yabancı oldukları bir dil ve kültür ortamında, kendilerini genellikle vasıfsız bir iş gücü olarak bulan Türk işçilerinin bu yeni çevreye alışmaları ve orada ilişki ağları kurup geliştirmeleri hiç de kolay olmamıştır (Altıntaş, 2008). Bu durum, o insanların hayatında pek çok eksikliği, aksaklığı ve uzun yıllar hesaba katılmayan başkalaşım sorunlarını da beraberinde getirmiştir.

Danimarka'ya çalışmak için ilk defa 1960'larda tek başlarına giden ve genellikle birkaç yıl çalıştıktan sonra aile ve çocuklarını yanlarına almaya başlayan Türk işçilerinin ilk sosyal çevresi, iş yeri, bakkal/market, postane, banka, hastane, otobüs ve tren/metro istasyonları ile iş saatleri haricinde bir araya geldikleri arkadaş ve hemşerileriyle sınırlıydı. Sosyal ilişkileri de genellikle anılan çevre ve o çevre şartlarının elverdiği imkanlar ölçüsünde dar ve kapalıydı.

Danimarka'da Türklerin tüm bu farklılıklar içinde kendi farklılıklarının ve kimliklerinin ifade şekillerinden biri de dindarlıktır (Günay, 2003). Zaman içinde bu insanların hayatında ve kimliklerinde dinin ne ölçüde yer aldığı hatta dindarlıklarının nasıl etkilenip şekillendiği hususu önemli bir konudur. Zira bu insanların önce yakın temas içinde oldukları kurum ve bireylerle başlayan daha çok davranış ve ilişkilere dayalı olarak inşa etmeye çalıştıkları Danimarka'daki

bu yeni ortamda ifadesini bulan dindarlıklarının kendine has özellikler taşıması ve bazı farklılıklarının olması tabiidir.

Bu çalışmanın amacı, genellikle işçi ailelerinden oluşan Danimarka'daki Müslüman Türk toplumunun zaman içinde sayılarının artması ve buna paralel olarak sosyal çevre ve ilişki ağlarının genişlemesi sonucu ortaya çıkan kendilerine özgü dini hayatları ve bu dini hayatın şekillenişinde sosyal çevreyle olan etkileşim parametrelerini araştırmaktır. Bunun için öce Danimarka hakkında genel bazı bilgiler verilerek ülkede dinin ve din eğitiminin yasal statüsü üzerinde durulacaktır. Sonra, Danimarka'nın geleneksel dini hayatını ve dini organizasyon yapısını şekillendirip yönlendiren Hristiyanlık merkezli yerel dini yapı ile Müslüman ve Yahudilere ait ortak bazı yapılanmalardan/ (organizasyon) söz edilecek, ayrıca son yıllarda Batı Avrupa ülkelerinde giderek görünürlüğü artan yabancı düşmanlığı ve islamafobi adı altında Müslümanlara karşı ayrımcı yaklaşımlar konusunda Danimarka'daki durum ele alınacaktır. Daha sonra, ülkede yaşayan Müslüman Türk toplumun dikkat çeken dini organizasyon yapıları ve toplumsal görünürlükleri ele alınacaktır. Konunun genel bir değerlendirmesi ile geleceğe yönelik bazı değerlendirmeler ise sonuç bölümünde yer alacaktır.

Yöntem

Bu çalışma, iki temel kaynağa dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bunlardan ilki ni konuyla ilgili yazılı kaynaklar oluşturmaktadır. Bunlar arasında, kitap ve makaleler yanında özellikle kurumsal bilgilerin bulunduğu web siteleri yer almaktadır. Ayrıca ayrımcılık ve İslam düşmanlığı konularında müşahhas hadiselerin hikaye edildiği internet basını bu konuda kaynak olarak kullanılmıştır. Ayrıca, henüz yayınlanmamış olmakla beraber Danimarka Türk Diyanet Vakfı tarafından yapılan din hizmetleri araştırmasına ilişkin raporda yer alan ve kurumsal özellik arz etmeyen genel hususlara ilişkin bilgilerden de yararlanılmıştır.

Çalışmanın diğer bir veri kaynağını ise, araştırmacı tarafından alanda yapılan gözlem ve görüşmeler oluşturmaktadır. 2010 ila 2014 yılları arasında Danimarka Türk Diyanet Vakfı Başkanı olarak saha bulunan araştırmacının konuyla ilgili yoğun gözlem ve görüşmelerinden elde ettiği bilgiler ile bu süre zarfında edindiği tecrübe, konunun ortaya konulmasında ve yorumlanmasında göz ardı edilmemesi gereken bir veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Yine de bu gibi gözlem ve görüşmelerle elde edilen veriler mümkün oldukça, yazılı kaynaklara dayandırılarak verilmeye gayret edilmiştir.

Danimarka’da Türk Toplumu

Danimarka yaklaşık 5.6 milyon nüfuslu bir ülkedir. Ülke nüfusunun yaklaşık %10’unu yabancılar oluşturmaktadır. Ülkede yaşayan Türk nüfusu 60 bin civarındadır. Danimarka halkının yaklaşık %82’si Protestan Evanjelik-Lutheran (Devlet Kilisesi), %5’i Müslüman ve %13’ü diğer dinlere mensuptur. Danimarka, Bölge İdareleri tarafından yönetilen 5 bölgeye ayrılmıştır. Danimarka’da 98 belediye bulunmaktadır (statbank.dk, eri: 8.6.2017; denmark.dk, eri: 8.6.2017; Danimarka kültür, eri: 8.6.2017).

Danimarka’da doğan Türk çocuklarının büyük bir kısmı zorunlu eğitimden sonra öğrenimlerine devam etmemektedir. 2010’lu yıllarda, özellikle kızlar arasında liseye devam edenlerin sayısında dikkate değer bir artış dikkat çekmektedir. Ancak, teknik yüksekokullara ve üniversiteye devam edenlerin, oransal olarak Danimarkalılara ve Danimarka’da yaşayan yabancılara (*immigrants*) kıyasla daha az olduğu görülmektedir (dst.dk, eri: 8.6.2017; ÇSGB-DİYİHGMY.Raporlar, eri: 8.8.2017).

Danimarka ulusal ve yerel medya organlarının Müslümanlara yaklaşımı iki şekildedir. Ulusal medyada zaman zaman asparagas ve sansasyonel haber, yazı ve çizimlerle Müslümanlar genellikle olumsuz bir imajla yansıtılmaktadır (b.dk. 9.6.2017). Buna karşılık, ilişkilerde tanışıklığın ve yerelliğin etkili olduğu küçük şehirlerdeki mahalli basının Müslümanlara karşı daha sorumlu ve dikkatli davrandığı görülmektedir.

Danimarka’da Dinin ve Din Eğitiminin Hukuki Durumu

Danimarka Anayasasında, “Evanjelik – Lüteran Kilisesi” veya “Danimarka Halk Kilisesi” Devletin resmi kilisesi olarak tanımlanır ve Danimarka Kralı ile Kraliçesinin bu kiliseye mensup olması gerekli görülür. Dolayısıyla, Danimarka’da din denilince akla gelen Danimarka Halk Kilisesi olduğu gibi din ile ilgili yapılan düzenlemelerin hemen tamamı bu Kilise ve mensupları esas alınarak yapılmaktadır. Ülkede din işlerini yürütmek üzere ve Halk Kilisesinin de bağlı olduğu bir Kilise Bakanlığı bulunmaktadır. Danimarka Halk Kilisesi dışındaki kiliselere ve dinlere Danimarka Anayasasında yer verilmemesi sebebiyle, bu gibi konularda karşılaşılan sorunların çözümünde Kilise Bakanlığı tarafından hazırlanan mevzuat hükümleri esas alınır (Grundlov, 1977, s. 4-6; 67).

Danimarka’da yaşayan herkesin inanma, inandığı şekilde yaşama ve inancını resmi olarak temsil edecek dini bir cemaat/dernek/society kurma hakkı-

nın bulunduğu Anayasa maddesiyle düzenlenmiş olmakla birlikte bu hakkın nasıl kullanılacağı hususu Kilise Bakanlığının yaptığı düzenlemelere bağlıdır (DTDV, 2010). Daha doğrusu Halk Kilisesi dışında kalan din ve inanç grupları Anayasanın verdiği bu hakkı Kilise Bakanlığının izin verdiği ölçüde kullanabilmektedir. Mesela, 1970 yılından itibaren ve ilk olarak içlerinde Katolikler ve Yahudilerin de bulunduğu bazı din ve inanç gruplarına özel bir statü verilerek mensuplarına daha fazla haklar tanınmıştır. Müslümanlar tarafından kurulan cami/kültür derneklerinin bu gibi haklardan yararlanmaları ise 2005 yılındadır. Bu düzenlemeyle, Kilise Bakanlığı tarafından “dini cemaat” veya “inanç cemaleti” olarak tanınan derneklere, mabet açma, din görevlisi istihdam etme, bazı vergi muafiyetlerinden yararlanma ve resmi nikah olarak da geçerliliği olan dini nikah kıyma yetkisi gibi haklardan yararlanma imkanı verilmiştir (Başaran, 2010: 161). Danimarka’da Müslümanlar tarafından kurulan 150 civarında cami ve dini cemaat bulunmaktadır ama bunlardan sadece 50 kadarı dini cemaat olarak tanınmaktadır ve bunların da 30 küsuru Danimarka Türk Diyanet Vakfı şemsiyesi altında faaliyet gösteren cami dernekleridir. Danimarka Türk Diyanet Vakfı ise, bu statüyü 2006 yılında elde etmiştir (ast.dk eri: 8.6.2017).

Danimarka’da din eğitimi Hristiyanlık merkezli olarak yapılmaktadır. Şöyle ki, ilköğretim birinci sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar öğrencilere, Hristiyanlığı benimsetmeye yönelik itikat ibadet ve sosyal hayata ilişkin kurallarının öğretildiği “Hristiyanlık bilgisi” dersi verilir. Zorunlu eğitimin 8. ve 9. sınıflarında Hristiyanlık bilgisi dersini veren öğretmenler tarafından, öğrenciler kiliseye götürülerek isteyen öğrenciler vaftiz ettirilir. Son sınıflarda Hristiyanlık dışında bazı dinlerden de söz edilir ancak bu, daha çok ülkede yaşayan dindarların sosyal görünürlükleriyle ilgili anlatımlarla sınırlıdır. Danimarka kamuoyunda zaman zaman çok kültürlülüğün de etkisiyle yapılan tartışmalarda, ilköğretim okullarında Hristiyanlık bilgisi dersi yerine, genel anlamda din kültürü dersi verilmesi gerektiği ileri sürülmekte ise de bu konuda henüz bir değişiklik olmamıştır (DTDV, 2010, s. 7- 11; Aydın, 2016, s. 214-215).

Lise ve dengi okulların son sınıflarında, din dersleri daha çok Hristiyanlık ağırlıklı din kültürü çerçevesinde verilmekle birlikte, diğer din ve inanışların inanç ilkeleri, insan ve toplum anlayışları Batı veya Danimarka kültürel değerleri ekseninde karşılaştırmalı olarak ele alınır. Bu cümleden olarak, ders içeriklerinde özellikle İslam Dini daha çok bazı marjinal “İslamcı” grupların örnekleriyle resmedilirken “selefilik”, “fundamentalizm”, “cihad” ve “siyasal İslam” gibi konular, Batı’da sosyal düzenin devamlılığına ilişkin kavramlardan entegrasyon, güvenlik, sosyal barış vb. ekseninde ele alındığı görülmektedir (DTDV, 2010, s. 7- 11).

Danimarka milli eğitim sistemi içinde, ilköğretim ve lise kademelerinde fiziki şartlar yanında zorunlu program amaçlarını da yerine getirmek kaydıyla ülkede yaşayan azınlıklar tarafından özel okullar açılabilir. Gerekli şartları yerine getirmek suretiyle açılan özel okullar, Devlet tarafından desteklenmektedir. 2010'lu yıllarda Danimarka genelinde, Müslümanlar tarafından kurulmuş 30 civarında ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bunların çoğu Kopenhag ve çevresindedir (dst.dk, eri: 8.6.2017). Çocuklarını özel okula gönderen veliler, okul ücretinin ancak beşte bir kadarını kendileri ödemekte, geri kalanı ise Devlet bütçesinden okulun hesabına yatırılmaktadır. Özel okullarda seçmeli ders ve belli sayıda/saatte isteğe bağlı ilave dersler konulabilmektedir. Dini veya etnik temelli grupların açtığı özel okullarda ilave seçmeli ders olarak, mensup olunan din, dil, tarih ve kültürle ilgili derslerin tercih edildiği görülmektedir. Dolayısıyla ilköğretim okulları ile liselerde bu şekilde din eğitimi verilmesi için bir imkan bulunmaktadır (DTDV, 2010, s. 7- 13).

Açılış süreci yaklaşık iki yıllık bir değerlendirme ve detaylı inceleme sonucu mümkün olabilen özel liselerin her türlü fiziki altyapısını ve öğretmen kadrosunu okulun kurucusu olan dernek, kuruluş vs. tarafından karşılanması gerekirken, okul müdürünü Danimarka Devleti re'sen atamaktadır. Müslüman ailelerin çocuklarına din eğitimi vermek üzere 2016-2017 eğitim-öğretim yılında resmi olarak faaliyete geçen T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan İmam Hatip Lisesi program uygulama izni de bulunan bir lise açılmıştır. Dolayısıyla bu okulun mezunları, hem Danimarka lise diploması hem de Türkiye imam hatip lise diploması almaya hak kazanacaktır. İlk olarak 18 öğrenciyle ve yatılı olarak eğitim öğretime başlayan Hindholm İskandinavya İmam Hatip Lisesi olarak adlandırılan bu lise, başta Danimarka olmak üzere komşu İskandinav ülkeleri İsveç ve Norveç'ten de öğrenci almayı planlamaktadır (haberler.dk, eri: 8.6.2017).

Üniversite düzeyinde din eğitimi, Batı'daki geleneğe uygun olarak, ilahiyat (*theology*) ve din bilimleri (*religious studies*) şeklinde iki ana kolda yapılmaktadır. İlahiyat bölümlerinde, Hristiyan temelli ilahiyat eğitimi verilmekte ve mezunları daha çok Halk Kilisesi tarafından din adamı (papaz) olarak istihdam edilmektedir. Din bilimleri bölümlerinde ise, din felsefesi, dinler tarihi, din sosyolojisi, din psikolojisi, dini antropoloji gibi alanlarda araştırmalar yapılmaktadır. Üniversitelerin bu bölümlerinde, başta Hristiyanlık olmakla beraber, Yahudilik, İslamiyet ve Uzak Doğu dinleri ve daha başka dinlerle ilgili de araştırmalar yapılmaktadır. Teoloji Fakültesi, her dönem daha çok tarihi bilgiye dayalı İslam, Türkiye ve İslami mezhepler gibi dersler açmaktadır (thel.ku.dk, eri: 10.6.2017; DTDV, 2010, s. 9-13).

Danimarka'da dini hayat, azınlıklar ve azınlıkların dini yaşantısı ve İslam konularında yaptığı akademik çalışmalarla kamuoyunu bilgilendiren ve ilgili kurumlara danışmanlık yapması amacıyla Kopenhag Üniversitesi bünyesinde bir Avrupa İslam Düşünce Merkezi kurulmuştur. Avrupa İslam Düşünce Merkezi, 2005 yılı karikatür krizinden sonra Danimarka'da Müslümanlara ilgili konularda fikri rehberlik yapmak ve Danimarka'da imam yetiştirmek gibi projelerle ortaya çıkmış ise de gerek yapılanması gerekse akademik kadrosu sebebiyle söz konusu projelerde bir gelişme kaydedememiştir. Danimarka'daki dini hayata yönelik yaptığı birkaç araştırma yanında ilgili Devlet kurumlarına güncel İslami konularda verdiği danışmanlık hizmeti dışında adını pek duyuramamış ve akademik personelinin 2014 yılında dağılmasıyla bu Merkez fiilen aktifliğini yitirmiştir (CEIT, eri: 10.6.2017)

Hristiyanlık

Ülkenin siyasi-dini yapılanmasındaki en üst birim Kilise Bakanlığı'dır. Bakanlık, din işlerinin yürütülmesine doğrudan müdahil olmamaktadır. Daha çok dini ve dini olmayan hayat anlayışları ve yaklaşımlarla ilgili politikalarla ilgilenmekte ve ülkenin mevcut Hristiyan yapısı içinde kurumların üst düzey ve rutin işleyişlerini takip etmektedir. Ayrıca Meclis çalışmalarında Kilise Komisyonu bulunmaktadır. Dini hayatla ilgili somut öneri ve değişiklikler daha çok bu komisyonda ele alınıp değerlendirilmektedir (DTDV, 2010).

Danimarka Halk Kilisesi

Luteran Kilisesine kayıtlı ve vergisini ödeyen ülke nüfusunun yaklaşık %80'i Danimarka Halk Kilisesi tarafından temsil edilmektedir. Danim.arka Halk Kilisesine bağlı 10 ayrı bölge başpapazı (Biskop) bulunmaktadır. Başta Hristiyanlık olmak üzere Danimarka'da din ve dini hayata dair işlerde yegane söz sahibi olan resmi yapılanma Danimarka Halk Kilisesininkidir (folkekirken.dk, 10.6.2017; Özmen, 2012, s. 114 vd.).

Karikatür krizinden sonra kurulan Danimarka Dini Liderler Platformunun çalışmaları bu kilisenin genel sekreteri tarafından koordine edilmektedir. Platformun, beşi Hristiyan beşi Müslüman olmak üzere on kişilik yönetim kurulu vardır. Yönetim kurulu belli aralıklarla toplanarak neredeyse tamamı Müslümanları ilgilendiren düzenlemeler ve siyasi kararlar için altyapı hazırlama ve kamuoyu oluşturma fonksiyonu icra etmektedir. Yılda bir kere düzenlediği kon-

feransların da benzer bir görev yüklendiğini söylemek yerinde olur. Danimarka Türk Diyanet Vakfı 2013 yılında Platformun dönem başkanlığını yapmıştır (haberler.dk, eri: 13.6.2017)

Danimarka Kiliseler Birliği

Luteran dışındaki mezhepleri ve kiliseleri de içine alan, daha çok sembolik temsil olarak faaliyet gösteren Danimarka Kiliseler Birliği bulunmaktadır. Teorik olarak, Danimarka Halk Kilisesini de temsil eden bir üst yapı gibi dursa da Danimarka Kiliseler Birliği, daha çok azınlık kiliseleriyle ve dinle ilgili diğer konularla ilgilendiği görülmektedir (DTDV, 2010).

Karikatür krizinden sonra oluşturulan Müslüman-Hristiyan İrtibat Grubu'nun faaliyetleri, Danimarka Kiliseler Birliği Başkanı tarafından koordine edilmektedir. Dördü Hristiyan dördü Müslüman sekiz kişiden oluşan Müslüman-Hristiyan İrtibat Grubu belli aralıklarla toplanmakta ve yılda bir kere de konferans düzenlemektedir (kirkersraad.dk, eri: 10.6.2017). Buralarda da çoğunlukla Müslümanları ilgilendiren düzenlemeler ve siyasi kararlar için altyapı hazırlama ve kamuoyu oluşturmaya çalışılmaktadır.

Yahudilik

Danimarka'da Hristiyanlık dışında yasal olarak tanınmış tek dindir. Danimarka'da toplam 7-8 bin civarında Yahudi yaşamaktadır (statbank.dk, eri: 8.6.2017). Yahudilerin bağlı bulunduğu yegane kuruluş Musai İnanç Cemiyeti'dir.

İslam

Danimarka'da yaklaşık 230-250 bin civarında Müslüman yaşamaktadır. Bu da toplam nüfusun %4-5'ine tekabül eder. Dolayısıyla, Danimarka'da Hristiyanlıktan sonra en büyük dini grubu Müslümanlar oluşturur. Ancak, İslam Dini Danimarka'da halen yasal olarak tanınmış değildir. Daha önce de ifade edildiği gibi, belli kriterlere haiz dini amaçlı derneklere "inanç cemiyeti" statüsü verilerek, bazı hak ve muafiyetlerden yararlanma imkanı tanınmaktadır. Danimarka'da resmi olarak kabul edilmiş 50'den fazla inanç cemiyeti bulunmakta olup bunlardan 32'si Danimarka Türk Diyanet Vakfı şemsiyesi altındaki derneklerdir (DTDV, eri: 10.6.2017; ast.dk, eri: 8.6.2017).

Müslümanlar tarafından kurulmuş iki büyük çatı kuruluş bulunmaktadır. Bu çatı kuruluşlar 2005 yılında patlak veren karikatür krizi sonrasında tasarlanmış

ve 2006 yılında ortaya çıkan oluşumlardır. Bunlar, Danimarka Müslüman Konseyi ve Danimarka Müslümanlar Birliği'dir (Kuyucuoğlu, 2016, s. 122-124).

Danimarka Müslüman Konseyi

2005 yılında meydana gelen karikatür krizi sonrası, 2006 yılında, ülkede yaşayan Müslümanları belli bir çatı organizasyon altında görme düşüncesi ve Danimarka Devletinin de teşviki sonucu, Danimarka Müslüman Konseyi 13 üye ile kurulmuştur. Kuruluş tüzüğüne göre Konsey; Danimarka'da yaşayan Müslümanların dini, kültürel ve sosyal alanlarda duydukları ihtiyaca cevap aramayı, Danimarka anayasasının din ve düşünce özgürlüğü bağlamında garanti altına aldığı haklardan Müslümanların da eşit düzeyde faydalanmasını takip etmeyi, Danimarka'da yaşayan Müslüman toplumun karşı karşıya kaldığı sorunları, beklentileri resmi makamlara iletmeyi amaç edinmiştir (DTDV, eri: 10.6.2017; MFR, eri: 24.11.2014).

Danimarka Türk Diyanet Vakfı'nın 2007 yılında üye olmasıyla birlikte Konseyde temsil edilen kuruluş sayısı 15'e, temsil ettiği toplam üye sayısı da 45 bine yaklaşarak Danimarka'da Müslümanları temsil etme hakkı kazanan bir çatı kuruluş durumuna gelmiştir. Vakıf dışındaki kuruluşların tamamı, üye sayıları 50 ila 700 arasında değişen dernekler oluşturmaktadır. Konsey'in temsil ettiği yaklaşık 45 bin üyenin yaklaşık 37 binini Vakıf ve Vakıf şemsiyesi altındaki dernekler tarafından temsil edilmektedir. Yani, Konseyin temsil ettiği üye sayısının yaklaşık %80'i, öncelikle Danimarka Türk Diyanet Vakfı'nın üyesidir. Ancak Vakfın, Konsey yönetimindeki temsil hakkı, bunun tam tersidir. Konsey tüzüğüne göre iki yılda bir yapılan genel kurullarında, Vakfın 15'te 1 üye/ (oy hakkı) ile ve 9 kişilik yönetim kurulunda da 3 üye ile temsil edilmektedir. Ancak bu durum üye olmasından kısa bir süre sonra Vakıf ile Konsey arasında problemler yaşanmasına neden olmuştur (DTDV, eri: 10.6.2017; MFR, eri: 24.11.2014).

Konsey ilk kurulduğu yıllarda, Kopenhag'da büyük bir cami yaptırmayı, bir huzurevi açmayı ve İslam Dinine ilişkin telif ve tercüme eserler hazırlatıp yayınlamayı vb. hedeflediğini halka duyurması üyeler arasında sevinç ve heyecanla karşılanmıştır. Ancak zaman içinde Konsey, vermiş olduğu bu vaatleri yerine getiremediği ve kuruluş amacını gerçekleştirmeye yönelik somut adımlar atmadığı görülmüştür.² Bunun üzerine Konsey ile ilişkilerini 2012 yılında yakın izlemeye alan Vakıf, Konsey Tüzüğünde yer alan temsille ilgili maddeler-

² İlk olarak *Refleksiyon* adlı bir dergi yayınlamaya başlamış ama iki yıldan fazla yayın hayatına devam edememiştir.

değişiklik talep etmiş, ancak bu yönde bir ilerleme olmaması üzerine Konsey ile ilişkilerini askıya almış, daha sonra da Konsey üyeliğinden ayrılmıştır.

Danimarka Müslümanlar Birliği

2005 yılında yaşanan karikatür krizinden sonra Danimarka’da kurulan çatı kuruluşlardan biri de Danimarka Müslümanlar Birliği’dir. Danimarka Milli Görüş’ün içinde yer aldığı, Bosna, Arap ve Pakistan kökenli Müslümanların oluşturduğu ve genellikle karikatür krizi sırasında etkili olan bazı figür şahsiyetleri de bünyesinde bulunduran toplam 11 üye kuruluş Danimarka Müslümanlar Birliğine üyedir. Milli Görüş dışında üye sayıları 50 ila 1000 arasında değişen kuruluşlar bu Birliğe üyedir. Müslümanlar Birliği’nin temsil ettiği yaklaşık 16-20 bin üyenin yaklaşık 6-10 bini Milli Görüş’e bağlı derneklerin iyesidir. Müslümanlar Birliği, genel sekreterlik şeklinde yapılanmıştır (Kuyucuoğlu, 2016, DMU, eri: 24.11.2017).

Danimarka Müslümanlar Birliği’nin gerçekleştirmiş olduğu en dikkat çekici faaliyetler Kopenhag’da bir Müslüman mezarlığının kurulması ve 2016 yılında, yatılı bir ‘İskandinavya İmam Hatip Lisesi’nin açılmasıdır. Müslümanlar Birliği’nin her yıl, çeşitli seminer, konferans, kermes ve Kur’an ziyafeti gibi faaliyetler düzenlediği, üyelerinin özel okul faaliyetlerini desteklediği görülmektedir.

Danimarka’da Yabancılar ve İslamofobi

Danimarka’da, etnik köken itibariyle Danimarkalı olanlar ayrıca değerlendirilir. Ayrıca, Danimarka’da yabancılar denildiğinde -Danimarka vatandaşlığına geçip geçmediğine bakılmaksızın- önce, etnik köken itibariyle Hristiyan bir Avrupa ülkesi vatandaşı olanlar ve olmayanlar ayırımı yapılır. Avrupa dışından gelenler de Müslüman olanlar ve olmayanlar şeklinde ikiye ayrılır. Bu ayırımı sadece halk arasında ve günlük gazete haberlerinde değil (b.dk, eri: 8.6.2017), Danimarka’daki bilimsel çalışmaların demografik verileri analizi yapılırken de görmek mümkündür (Rasmussen, 2010).

Kelime olarak, “İslam korkusu” anlamına gelen ve esasen Müslümanlara karşı duyulan irrasyonel nefret, ayrımcılık, düşmanlık ve kin beslemenin, İslam dinine karşı sürdürülen ön yargı ve ayrımcılığın özel adı olan İslamofobi, pek çok Batı Avrupa ülkesinde olduğu gibi Danimarka’nın da şu veya bu şekilde gündemindedir (Esposito, 2012). Teorik olarak bakıldığında, Danimarka’daki

hukuki düzenlemelerde ve mevzuatta yabancılara ayırimcılığı ve İslam karşıtlığını gösteren açık ifadeler bulunmadığı gibi, özgürlük, eşitlik ve saygı gibi vurguların ön planda olduğu görülür. Ancak satır aralarına ve yorumlara dikkat edildiğinde, ayrıca uygulamalara bakıldığında, durumun yabancılar ve bilhassa Müslümanlar açısından sorunlu olduğu görülmektedir (Başaran, 2010, s. 52 vd.; Özmen, 2012, s. 106-114). Hatta, bazı örneklerle bakıldığında, belediye meclis üyesi ve milletvekili olarak seçilen yabancılar için de durumun pek farklı olmadığı anlaşılmaktadır.³

Gündelik hayatta, Danimarkalı olmayanların, iş ve staj yeri bulmada Danimarkalı olanlara göre dezavantajlı durumda oldukları görülmektedir. Teknik okullara devam eden Danimarkalı öğrenciler kolaylıkla staj yeri bulabilirken, Danimarkalı olmayanların staj yeri bulmakta büyük zorluk yaşadıkları, bu nedenle de okulunu tamamlayıp ve diploma alamadıkları ifade edilmektedir. Gerçek iş gerekse staj başvurularında yaşanan ayırimcılığa yönelik olarak yapılan bazı araştırma ve sosyal deney sonuçları göstermiştir ki, Danimarkalı bir isimle yapılan müracaatların hemen tamamına kısa sürede olumlu dönüş yapılmıştır. Ancak, benzer özelliklerde yabancı ve bilhassa Müslüman ismiyle yapılan müracaatlara ise genellikle cevap verilmediği veya müracaatın uygun bulunmadığı görülmüştür. Dolayısıyla Danimarka'da yaşayan ve Batı Avrupa kökenli olmayan 25-29 yaş grubundaki gençlerin %44'ü işsiz ve eğitimsizdir; ya da eğitimini tamamlayamamıştır. Bu durum, 20-24 yaş grubundaki Pakistan, Fas ve Lübnan gibi Müslüman ülke kökenli gençler açısından daha fazladır (dst.dk ve ugebreveta4.dk, eri: 8.6.2017; ugebreveta4.dk, eri: 9.6.2017; statbank.dk, eri: 8.6.2017).

İzin almada bazı zorluklar bulunmakla birlikte, Danimarka'da bir binayı cami olarak kullanmak veya çevredeki binaların mimarisinden ayrı olmamak şartıyla temelden cami yapmak mümkündür. Ancak, İslam kültüründeki geleneksel cami mimarisine uygun bir cami inşa etmeye ve minare yapmaya belediyeler

3 Örnek olarak, belediye meclis üyeliği ve milletvekilliği yapmış olan Türk kökenli Danimarka vatandaşı Hüseyin Arac, 09.06.2017 tarihli bir gazete röportajında şunları söylemektedir: "1993 yılında Jutland yarımadasında Belediye Meclisi'ne seçilen ilk Türk ve yabancı kökenli siyasetçiydim. Beni sevenler son derece mutlu olurken, gazeteler, televizyonlar benimle haber, röportaj yaparken, beni, bizleri ve yabancılara sevmeyenlerde beni yıldırıp siyasetten ayırmam için her türlü ayak oyunu ve tehditlere başvuruyordu. Bunlardan örnekler vermek gerekirse, çeşitli gazetelere, dergilere kuruluşlara benim adıma üyelik yaptırarak adıma malzeme ismarlayarak, hem zamanımı alıyor hem de beni birçok şirketle nerdeyse mahkemelik duruma düşürüyorlardı. Bir defasında İranlı bir pizzacıdan 25 tane pizza ismarlamışlardı. Zavallı adam 25 pizza ile evimize gelince aldatıldığımı anladım ve pizzaları satın almak zorunda kaldım. Adam da pizzaları benim için özel yaptığımı söylüyordu. Biz bir dairede kiracı olarak oturmamıza rağmen birileri ot biçme makinası sipariş etmiş ve makinayı getiren adamı ikna edene kadar akla karaya seçmiştim. Telefonlu, yazılı hakaretler, tehditler sürüp gidiyordu. Bunlarla yetinmeyen ırkçılar en sonunda, tehditlerini artırp evime kurşun göndererek beni ve ailemi tehdit ettiler." Bkz. <https://kuzey.dk/irkci-pizza-huseyin-arac-kendisini-yildirmak-isteyen-danimarkali-irkcilarin-oyununu-anlatt/> Erişim: 11.06.2017.

genellikle izin vermemektedir. Cami çevresinde oturanların tamamına yakını Müslüman olsa bile dışarıdan duyulacak şekilde ezan okunmasına izin veren belediye bulunmamaktadır. Bunlara karşılık kiliselerin, özgün mimari yapılarıyla ve çan sesleriyle faaliyet göstermeleri, ülkedeki dini özgürlükleri tartışılır kılmaktadır.

Diğer taraftan, gar, hastane, belediye binası, alış-veriş merkezi ve yoğun olarak Müslümanların yaşadığı bölgelerdeki okullar vb. hizmet binalarında ibadet için yer (mescit) ayrılmasına dair bir uygulama genellikle bulunmamaktadır. 2013 yılında, planlama aşamasındaki bazı hastane ve belediye binalarında her din mensubunun ibadetini yapabilmesi için uygun bir ibadet odası ayrılmasına yönelik görüşmeler yapılıyor olmakla birlikte bu konuda henüz açık bir düzenleme yapılarak tam bir sonuç elde edilebilmiş değildir.

Tartışma konusu olarak 1999'dan sonra sık sık gündeme gelen helal kesim (dini kesim veya ritüel kesim) müsaadesi, 17 Şubat 2014'te yayımlanan bir yönetmelikle işlevsiz hale getirilmiştir. Şöyle ki, Yönetmeliğin bir maddesinde Danimarka'da ritüel kesim yapılabileceği belirtilirken, yapılan değişiklik maddesinde "ritüel kesim bu yönetmelikte belirtilen usule aykırı olamaz" denilmek suretiyle kesim sırasında uyulması gereken dini esasların yönetmeliğe uygun olması, aksi halde dini esasların uygulanamayacağı belirtilerek, helal kesim müsaadesi hükümsüz hale getirilmiştir. Yani, bu yönetmelikle, ritüel/helal kesimin nasıl olacağına tanım ve tarifi dine değil yönetmeliğe bırakılmıştır. Zaten Danimarka Halk Partisinden yapılan bir açıklamada da "Eğer Müslümanlar bizim ülkemizde yaşamak istiyorlarsa, kendilerini bizim kültürümüze adapte etmeleri gerekir" denilmiştir (kristeligt-dagblad.dk, eri: 8.6.2017 ve 9.6.2017). Ülkede yaşayan Müslümanlardan ve Yahudilerden başka, bu değişikliğe karşı çıkan olmamıştır.⁴ Halbuki Avrupa Birliğinin 2009 yılındaki R/FO 1099/2009 sayılı düzenlemesinin 4/1 maddesine göre temel kural, hayvanların bayıltma yöntemi ile kesilmesi olsa da, aynı düzenlemenin 4/4 maddesi dini nedenlerden dolayı bayıltılmadan kesime imkan vermektedir.

Erkek çocukların sünnet ettirilmesi konusu da sık sık kamuoyunun gündemine taşınmakta ve bunun yasaklanması gerektiği görüşü savunulmaktadır. Daha çok sağlık konusundaki endişeler ile küçük yaştaki çocukların bedeniyle ilgili

4 Batı Avrupa'nın en büyük et ve et ürünleri üreticisi Danish Crown gibi uluslararası ölçekte büyük et üreticilerinin faaliyet gösterdiği Danimarka'da bu husus, daha çok ülke içi bir mesele olarak ele alındı. Halbuki, orada üretilen et ve et ürünlerinin Müslümanlar ve Yahudiler de dahil dünyanın pek çok ülkesine pazarlanması ve bunun dini sonuçları üzerinde şu ana kadar yeterince durulmadı. İşin ilginç yanı ise, daha ülkede daha önceden verilmekte olan helal sertifikaları yine aynı şekilde verilmeye devam edilmekte olmasıdır.

seçim yapma ve bireysel özgürlüğü gibi konular çerçevesinde tartışılan erkek çocukların sünnet ettirilmesi hususu, gün geçtikçe daha sıkı takip edilmekte ve adeta yasaklamaya doğru yol alınmaktadır.

Danimarka dışından biriyle evlenenlerin aile birleşimi, her geçen gün getirilen yeni şartlarla daha da zorlaşmakta ve bu konudaki müracaatların yaklaşık yarısı reddedilmektedir. Mesela, Türk kökenli vatandaşlardan 2013 yılındaki toplam 435 müracaatın 202'si; 2014 yılı ilk 9 ayındaki toplam 219 müracaatın 90'ı reddedilmiştir (nyidanmark.dk, eri: 8.6.2017).

Başta yabancılar olmak üzere güvenlik güçlerinin vatandaşlara karşı davranış biçimi çok şikayet edilen hususlardan biridir. Ancak, Danimarka genelinde polis aleyhine açılan tüm davaların %98'inde polisin haklı bulunduğu görülmüştür. Danimarka'da olay yeri savcılarının, emniyet müdürlerine bağlı olarak görev yaptıklarını hatırdan tutsak bile, genel insan davranışları açısından da %98 oranında haklılık, kabul edilmesi güç bir durumdur. Polis ile ilgili şikayetleri araştırmak üzere son yıllarda kurulan ve üyelerinin tamamı polislerden oluşan Polis Şikayetlerini İnceleme Bağımsız Kurulu'na (*DUP*) yapılan müracaatların da %98.6'sında polis haklı bulunmuştur. Daha önce itirazları karara bağlayanlar yine emniyet müdürlüğü binalarında çalışan hukuk müşavirleridir. Uluslararası Af Örgütü'nün raporunda, Danimarka'daki bu durum endişe verici bulunmuştur (dr.dk, eri: 8.6.2017). Konuyla ilgili son yıllarda yaşanan birkaç örnek olay şöyledir.

ÖRNEK OLAY 1: 2014 yılında, Danimarka vatandaşı (Türk asıllı), 48 yaşında bir erkek, alkollü; elinde bulunan bıçağı bırakması için polisin yaptığı ikazı dinlemediği için polisin 1,5 metreden ateş etmesi sonucu hayatını kaybeder. Savcılık, yaşanan bu olayla ilgili polis hakkında soruşturma açmaz ve dosya kapanır (extrabladet.dk, eri: 8.6.2017).

ÖRNEK OLAY 2: Danimarka vatandaşı 36 yaşında bir erkek; araba çalmak için uğraşırken polisin açtığı ateş sonucu hayatını kaybeder. O yerdeki avukatlar “polis ölümle sonuçlanacak şekilde olaya aşırı şiddet kullanarak müdahale ettiği” gerekçesiyle dava açmaya çalıştılar ise de, mahkeme olaya karışan polisi serbest bırakır, dava görülmeye başlamaz ve dosya kapanır (extrabladet.dk, eri: 8.6.2017).

ÖRNEK OLAY 3: 2011 yılında, Danimarka vatandaşı (Türk asıllı) genç Ekrem Şahin; Kolding şehir hapisanesinde gardiyanlar tarafından yere yatırılıp elleri kelepçelenirken nefes alamama nedeniyle ölür. Savcılık olaya karışan Ha-

pishane güvenlik görevlileri hakkında bir soruşturma ve dosya kapanır (nyhederne.tv2.dk, eri: 8.06.2017).

Diğer taraftan, yapılan bazı araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, bazı medya organlarında İslam ve Müslüman imajını zedeleyici yayınlara sistematik şekilde yer verildiği anlaşılmaktadır. 2004 yılında bir gazetede yayınlanan makalede, Müslümanlara karşı şüpheciliğin giderek arttığına ve bu gidişatın da nefret suçlarını artıracığına dikkat çekilmiştir (b.dk, eri: 8.6.2017). Asta Smedegaard Nielsen tarafından 2014 yılında Kopenhag Üniversitesinde yapılan bir doktora çalışmasında, Danimarka ulusal televizyon kanallarından DR ve TV2 haberlerinde devamlı şekilde Müslümanlar için “potansiyel terörist” imajının yaratıldığı tespitine yer verilmiştir. Yine bu çalışma sonucunda, söz konusu televizyon kanallarının haber ve yorumlarında, sistematik olarak “terör olayları eşittir İslami terör” imajının verildiği tespiti yer almaktadır (b.dk, eri: 9.6.2017). Netice itibarıyla, gündelik hayatta yöresel kıyafetleri ve uzun sakallarıyla veya tesettürlü olarak sokağa çıkan Müslümanlara potansiyel birer terörist gözüyle bakıldığı vakaların giderek arttığı görülmektedir. Mesela, 2014 yılında Danimarka vatandaşı (Ortadoğu kökenli) bir üniversite öğrencisi; Kopenhag metrosunda Kopenhag Üniversitesine sınava giderken okul çantasının açık fermuarından dışarı çıkan yazıcı kablolarını gören ve onun intihar eylemcisi bir terörist olabileceğinden şüphelenen yaşlı bir kadının ihbarı üzerine, Kopenhag’da tüm metro ağı durdurulur ve olaya terör ekipleri müdahale eder. Yaşanan bu olay sonrasında ise üniversite öğrencisi basın aracılığıyla, “böyle bir panik ve korkunun yaşanmasına sebebiyet verdiğim için üzgünüm” diye açıklama yapar (extrabladet.dk, eri: 11.6.2017).

Danimarka’da Türk Toplumunu

Danimarka’da yaşayan Müslüman Türk toplumunun dini görünürlükleri ve dini yapılanması denildiği zaman cami/kültür dernekleri⁵ akla gelir. Bunların da başında Diyanet İşleri Başkanlığı merkezli teşkilatlanma vardır. Bu teşkilat yapısının dört önemli unsuru bulunmaktadır. Bunlar, Kopenhag Din Hizmetleri Müşavirliği, Danimarka Türk Diyanet Vakfı, cami-kültür dernekleri ve camilerdir.

5 Başta Müslümanlar olmak üzere Danimarka’da yaşayan azınlık dini gruplara “inanç cemiyeti” olma hakkı verildiği 2005 yılına kadar kurulan cami dernekleri, isimlerinde ve tüzüklerinde bunu açıkça belirtmedikleri için İslam ve cami ile ilgili amaçlarını kültür faaliyeti ve kültür derneği adı altında ifade etmişlerdir.

Din Hizmetleri Müşavirliği ve Müşavir

Danimarka'da, Türkiye Cumhuriyeti Büyükelçiliği bünyesinde 1983 yılında Kopenhag Din Hizmetleri Müşavirliği kurulmuştur. Müşavirliğe bağlı Din Hizmetleri Ataşeliği bulunmadığı için ataşelik görevleri de Müşavirlik tarafından yürütülmektedir. Müşavirler, Danimarka genelinde pek çok cami derneğinin kurulmasında, cami olarak kullanılan gayrimenkullerin satın alınmasında aktif olarak yer almışlardır. Danimarka Türk Diyanet Vakfı'nın kuruluşu 1985 yılında zamanın Din Hizmetleri Müşavirinin öncülüğünde gerçekleştirilmiştir (DTDV, eri: 10.6.2017).

Müslüman Türk toplumunun dini ihtiyaçlarını karşılamak üzere Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından gönderilen din görevlileri, Din Hizmetleri Müşavirliğine bağlı olarak çalışmaktadır. 2010'lu yıllarda Kopenhag Din hizmetleri Müşavirliği'ne bağlı olarak, Danimarka Türk Diyanet Vakfı şemsiyesinde faaliyet gösteren camilerde 30-35 din görevlisi vazife yapmaktadır. Müşavirlik, din görevlileri yanında Vakıf ve bağlı derneklerle koordineli bir şekilde cami hizmetleri, Kur'an ve dini bilgiler öğretimi, düğün, nişan, sünnet, hastane ziyareti ve benzeri cami dışı din hizmetlerinin yerine getirilmesine; konferans, panel ve kültür gezisi gibi sosyal içerikli faaliyetler ve hac umre hizmetlerinin yürütülmesine öncülük etmektedir (DTDV, eri: 10.6.2017).

Din Hizmetleri Müşavirleri, kurulduğu günden itibaren yapılan genel kurullarda Danimarka Türk Diyanet Vakfının başkanı olarak seçilerek bu görevi yapmaktadırlar. Diyanet İşleri Başkanlığı öncülüğünde kurulan vakıf teşkilatı bulunan ülkelerde genellikle Din Hizmetleri Müşavirleri aynı zamanda o ülkelerdeki vakıflara başkanlık etmektedirler.

Müşavirlik, din hizmeti faaliyetlerini, Vakıf ve Vakıf şemsiyesi altında faaliyet gösteren 32 dernek aracılığıyla yürütmekte; Türkiye'den gönderilen din görevlileri de yine Vakıf şemsiyesi altında faaliyet gösteren dernekler bünyesindeki camilerde görevlendirmektedir (DTDV, eri: 10.6.2017). Vakıf şemsiyesi altındaki bu camilere karşı resmi makamlardaki tutum genel anlamda olumludur. Resmi makamlarda ve çeşitli toplum kesimlerinde Diyanet camileri, görevlileri, Danimarka Türk Diyanet Vakfı ve bağlı dernekleriyle birlikte "saygın" ve "güvenilir" olarak bilinmektedir. Bu camilere karşı bugüne kadar ciddi herhangi bir saldırı da olmamıştır. Ancak bu durumun giderek yaygınlaşan İslamofobi yanında 15 Temmuz 2016 hadisesinden sonra ne şekilde etkileneceği ise zaman içinde ortaya çıkacak bir husustur.

Danimarka Türk Diyanet Vakfı (DTDV) ve Vakıf Başkanı

DTDV, Danimarka Adalet Bakanlığı'nın 29.11.1984 tarihli kararına istinaden 15.03.1985 tarihinde resmi kurulumunu tamamlayarak faaliyete geçmiştir. Vakıf, temel olarak, yürütülen dini ve hayri hizmetler için lojistik destek sağlamakta, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere öncülük etmekte, Danimarka'daki eşdeğer STK'lar ve yerine göre resmi makamlar ile ilişkilerin yürütülmesine aracılık etmektedir. Vakıf, vefat edenlerin cenazelerinin Türkiye'ye getirilmesini veya Danimarka'da defnedilmesini sağlayan bir cenaze fonunun kurularak işletilmesi, hac ve umre hizmetlerinin yapılması, cami yeri olarak kullanılacak gayrimenkullerin satın alınması ve bu işler için kredi temin edilmesi gibi faaliyetleriyle tanınmaktadır. Vakıf, bünyesinde kurulan ve 30 binin üzerindeki Vakıf Cenaze Fonu'na kayıtlı üyesiyle Danimarka'nın en büyük sivil organizasyonları arasındadır (DTDV, 10.6.2017).

Vakıf, şemsiyesi altında faaliyet gösteren 32 cami derneği ile Danimarka'daki en büyük çatı kuruluşlardan biridir. Bir cami derneğinin DTDV şemsiyesi altında yer alabilmesi için Vakıf tarafından hazırlanan bir "Dernek Tüzüğü"nü genel kurulunda kabul etmiş olması gerekmektedir. Bu şartları yerine getiren dernekler, Vakıf şemsiyesi altında yer alabilmekte, sonra da onların inanç cemiyeti olarak tanınması sağlanmakta ve Diyanet tarafından din görevlisi gönderilmektedir. Ancak bazı derneklerin, kabul ettikleri söz konusu "Dernek Tüzüğü"nü Vakıftan habersiz değiştirdikleri ve orada yazılı amaç ve bağlılık şartlarını ihlal ettikleri olmaktadır. Bu ve benzeri hallerde, ilgili derneğin kademeli olarak uyarılması ve nihayet sonuç alınmadığında, üyelikten çıkarılması söz konusu olabilmektedir.

Vakfın kredi desteğiyle cami/kültür merkezi olarak satın alınan ve mülkiyeti Vakıf adına tescil olunan gayrimenkullerin idaresi hususunda da Vakfın hareket tarzı yeterince açık ve net değildir. Şöyle ki, derneklerin kullanımına tahsis edilen Vakıf malları ile gelirleri tamamen derneklere emanet edilmiş durumdadır. Ancak bu gibi yerlerde yaşanan bazı olumsuzluklar veya olumsuz iddialar karşısında dernek yönetimleri sorumlu tutulduğu kadar mülkiyeti elinde bulunduran Vakıf da bu gibi durumlarda hedef olmakta ve doğal olarak eleştirilmektedir. Bu ise, Vakfın imajı açısından riskli bir durumdur.

Danimarka Türk toplumu arasında, "DTDV yönetim kurulu üyesi olmak" en önemli statü ve saygınlık sebeplerinden birisi olarak görülmektedir. Bir dönem üyelik yapıp da ikinci dönem seçilemeyen üyelerin büyük bir kısmının kırgınlık ve küskünlüklerini her fırsatta dile getirdikleri; iki dönem seçilip de üçüncü dönem seçilmeyenlerin ise genellikle Vakıf yönetimine karşı olumsuz sayılabilecek bazı tavırlar içine girdikleri görülmektedir.

Cami/Kültür Dernekleri ve Dernek Başkanları

Cami/kültür dernekleri, Danimarka genel mevzuat hükümlerine göre, Vakıftan bağımsız olarak kurulmuş sivil toplum kuruluşlarıdır. Dolayısıyla derneklerin çalışma usulü Vakfın üyesi bağımsız bir STK şeklindedir. Hukuki bağlılık açısından dernekler, Vakfın birer şubesi değildir. Dolayısıyla, bu yapılanma içinde Vakıf tarafından derneklerin kontrol ve denetimlerine yönelik bir şey yapma imkanı bulunmamaktadır. Bir dernek, Vakıf Tüzüğünü kabul ederek Vakıf şemsiyesi altına girmekle inanç cemiyeti olma ve Vakfa ait olan Cami ile diğer bölümlerini kullanma hakkı elde etmektedir.

Diğer taraftan, dernek başkanı olmak ve dernek yönetimine girmek, Türk toplumu arasında hala önemli bir statü göstergesi olarak kabul edilmektedir. Birkaç istisna dışında, dernek yönetimi denilince, “dernek başkanı ve akrabaları/hemşerileri” akla gelmektedir. Bu ise dernek yönetimlerinin, proje ve faaliyet temelli olarak değil de genellikle akraba ve hemşeri temelli bir bakış açısıyla belirlenmekte olduğunun göstergesidir. Dolayısıyla, yerel idarelerle yakın ilişki içinde çalışan, sosyal, kültürel, sportif vb. faaliyet ve projeleriyle öne çıkabilen dernek yönetimlerinin sayısı hala çok azdır.

Camiler ve Din Görevlileri

Türkiye’de cami hizmetleri alanında tecrübe sahibi din görevlileri arasında yapılan bir seçme sınavı sonunda başarılı olanlar arasında, puan durumu, mesleki bilgi ve tecrübe ile yabancı dil bilgisi gibi kriterler esas alınarak yapılan sıralamaya göre, Bakanlıklar Arası Ortak Kültür Komisyonu tarafından din görevlilerinin yurt dışı görev yerleri planlanmaktadır. Din görevlileri, yurt içinde olduğu gibi yurt dışında da cami içi din hizmetlerini ve cami dışı sosyal nitelikli din hizmetlerini yürütmektedirler. Bu hizmetlerin neler olduğuna dair detaylı bilgi aşağıda “Danimarka’da Din Hizmetleri” başlığı altında verilmiştir.

İnanç cemiyeti olarak tanınan, görevli lojmanı olan veya kira yoluyla lojman temin eden derneklere Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından daimi statüde din görevlisi verilmektedir. Din görevlileri elektrik su vb. giderler için Vakıf yönetimi tarafından belirlenen miktarda parayı derneklere ödemekte, din görevlisi lojmanı ve caminin diğer giderleri cami derneklerince karşılanmaktadır.

Mülkiyeti Vakfa ait olsa bile idaresi tamamen derneklere bırakılan cami ve lojmanların gerçek sahibi gibi duran dernek yönetimlerinin din görevlileri üzerinde yarattığı psikolojik baskı, yürütülen hizmeti, görevli ile Müşavirlik ve dernek arasındaki ilişkileri genellikle olumsuz etkilemektedir.

Danimarka'da Türk Kökenli Gençler

2000'li yıllardan itibaren Danimarka'da yaşayan Türk kökenli gençlerin tamamına yakın bir kısmı orada doğup büyüyenlerden oluşmaktadır. Bu gençlerin büyük çoğunluğu Danimarka vatandaşıdır. Bu tarihten önce, Türkiye'de doğup büyüdüğü halde aile birleşimi, evlilik vb. sebeplerle Danimarka'ya giderek orada yaşamını devam ettiren gençlerin sayısı çok olmasına rağmen yaklaşık son 15-20 yılda bu yolun neredeyse tamamen kapatıldığı görülmektedir. Ortaya çıkan bu durum, Danimarka'nın yabancılara yönelik çalışma izni, aile birleşimi ve vatandaşlık işlemlerinde uyguladığı sıkı ve korumacı politikaların bir sonucudur (DTDV, 2010; Özmen, 2012, s. 89-99).

Danimarka'da yaşayan Türk kökenli gençler, kreş, okul, sosyal/sportif tesisler ve televizyon gibi gündelik hayatı çevreleyen araçları kullanabilme veya onlara aşinalık bakımından ortalama bir Danimarkalı gençle hemen hemen aynıdır. Diğer taraftan bu gençler, dil, şiir, hikaye, mizah, özdeyiş, tarih, eğlence vs. öğelerin oluşturduğu kültürel altyapı olarak da Danimarkalı gibi yetişmektedir. Gençler düşüncelerini, hayallerini ve hayatlarını kurgularken Danimarka kurumlarını ve kavramlarını kullanmaktadır. Ailelerinin özel çabası olanlar hariç, bu gençlerin Türkçe kelime kapasiteleri genellikle, selamlaşma, mutfak ve market iletişim kelimeleriyle sınırlı olup, kendi duygu ve düşüncelerini Türkçe anlatamayacak kadar yetersizdir. Gençlerin geleneksel Türk-İslam halk kültürüne olan ilgi ve birikimleri ise daha çok düğün, nişan, bayram vb. folklorik törenler ve aile büyüklerinden görebildikleri sınırlı sayıda örf ve adetlere aşinalıklarıyla sınırlıdır (Özmen 2012, s. 99-105).

Danimarka'da yaşayan Türk kökenli gençlerin -ailenin özel ve ısrarcı gayreti olanlar hariç- İslam hakkındaki bilgileri genellikle çocukken düzensiz olarak gittikleri cami kurslarıyla sınırlıdır. Ayrıca, katıldıkları bayram, teravih ve Cuma namazı gibi ibadetler sırasındaki gözlemleri ile arkadaş çevresinden İslam dini hakkında görüp duydukları genellikle düzensiz tecrübi edinimler onların dini bilgi dağarcıklarını oluşturmaktadır.

Dolayısıyla bugün Danimarka'da yaşayan gençlerin Danimarka dili ve kültürüyle ilgili bir problemi bulunmamaktadır. Buna mukabil, onların Türk dilini, kültürünü ve İslam Dinini anlama, kavrama ve din hizmeti alma hususunda ciddi sorunları vardır.

Danimarka'da Din Hizmetleri

Danimarka'da din hizmetleri denilince camiler ve din görevlileri akla gelmektedir. Görünürdeki bu hizmetlerin arkasında; planlayıcı olarak Din Hizmetleri

Müşavirliği ve her türlü lojistik desteği sağlayan Danimarka Türk Diyanet Vakfı ile şemsiyesi altındaki dernekler bulunmaktadır. Genel olarak yurt içinde vazife yapan din görevlilerinin sunduğu din hizmeti ne ise, benzer bir usulle seçilip yurt dışına ve Danimarka'ya gönderilen din görevlileri de hemen hemen aynı yöntem ve muhteva ile camilerde din hizmetleri sunmaktadır (Allievi, 2009; Başaran, 2010, s. 161 vd.; Özmen, 2012, s. 114-117). Bu aynı zamanda Diyanet'in yurt dışında yürüttüğü "cami merkezli din hizmetleri" demektir. Maddeler halinde sıralamak gerekirse bunlar:

Namaz, hutbe ve vaaz hizmetleri

Din görevlilerinin performanslarını en iyi gösterdikleri ve en başarılı oldukları alan burasıdır. Camilerde genellikle hafta sonları öğle ve ikindi vakitleri cemaat kalabalık olmaktadır. Camilerin bulunduğu bölge ve ulaşım imkanları gibi sebeplerle, sabah ve yatsı namazlarında cemaati olan cami sayısı azdır. Vaaz hizmetleri genellikle Cuma namazı öncesi bütün camilerde yapılmakta, hafta sonları öğle namazında camilerde Türkçe Kuran/hadis meali okuma veya ilmi-hal dersi ya da vaaz gibi faaliyetlerden biri veya birkaçı yapılmaktadır. Esasen din görevlilerinin çevreyi tanıma, Danimarka kurum ve işleyişine aşina olma gayretiyle geçen ilk bir-iki yılın sonunda çevreyle ve Danimarka kurumlarıyla daha uzun vadede sürdürülebilir ilişkiler kurmaları mümkün hale gelmektedir. Ancak din görevlisinin yurtdışı görev süresi dolup beşinci yılın sonunda dönecek olması hizmetlerin derinlik ve devamlılık kazanmasına imkan vermemektedir. Bu da uzun vadeli din hizmetlerinin planlanıp uygulanması önünde duran en ciddi engellerden birisidir.

Camide din eğitimi

Cami dersleri veya çocuk okutma diye bilinen bu faaliyetlere çocukların -düzenli devam etmemelerine rağmen- katılım oranı yüksektir ama gençlerin katılım oranı düşüktür. Şöyle ki, Danimarka'da yaşayan Türk kökenli nüfusun yaklaşık 6-7 binini çocuklar 13-14 binini gençler oluşturmaktadır (statbank.dk, eri: 6.8.2017). Çocukluk döneminde cami kurslarına gidenlerin oranı %40-50'ler civarındayken, bu oran gençlerde %2-3'ler civarındadır. Camilerde genellikle hafta sonları yürütülen bu faaliyetler Kur'an-ı Kerim'i yüzünden okumayı öğretme, bazı sure ve duaların ezberletilmesi ile inanç esasları ve basit ilmi-hal bilgilerinin öğretilmesi şeklinde gerçekleşmektedir. Diğer taraftan Danimarka Türk Diyanet Vakfı'nın öncülüğünde camilerde kadın kolları ve gençlik kolları kurulması teş-

vik edilmektedir. Bu sayede cami ve çevresinde yaşayan kadınlara ve gençlere yönelik konferanslar, sosyal ve dini içerikli özel faaliyetler planlanarak uygulanmakta, Vakıf bünyesinde geniş katılımli programlar yapılmaktadır.

Merasimler

Daha çok Müslüman Türk kimliğinin tezahürü ve grup içi sosyalleşme aracı olarak kuşaklar arası devralınarak yaşatılan dini muhtevalı merasimlerin en yaygını; mevlit, hatim, düğün, nikah, cenaze, taziye ve hasta ziyareti gibi merasimlerdir. Özellikle akraba, arkadaş, komşu ve tanıdıklar arasında bu merasimlere katılım adeta karşılıklılık esasına dayalı ve görünmeyen bir sosyal kontrol sistemiyle sürdürülmektedir. Bu merasimlere katılmama gibi aksaklıklar mutlaka özel ziyaretlerde sunulan mazeret beyanlarıyla telafi edilmektedir. Din görevlisi, bu merasimlerin -düğünler hariç- icrasında baş aktör konumundadır. Muhtevayı şekillendirme ve akışı canlandırma genellikle onun kontrolündedir.

Danimarka hukuk sistemine göre, Müslüman, Hristiyan, Yahudi ve diğer dini amaçlı derneklerin “inanç cemiyeti” sayılabilmesi ve din görevlisi bulundurabilmesi için nikah izni alması şart koşulmaktadır. Bu izin, din görevlisine Danimarka mevzuatına göre, Danimarka vatandaşı olan cami cemaatinden müracaat edenlerin resmi nikahlarını kıyma yetkisi vermektedir. Danimarka’da oturumlarını alabilmek için Diyanet’e bağlı din görevlilerinin tamamı bu izni almakta ancak, Türkiye mevzuatı açısından yapılan kısıtlayıcı bir yorum nedeniyle, bu yetkinin kullanılmasına izin verilmemektedir. Bu mevzuatı yorumlama sorununun aşılabilmesi sebebiyle evlenecek gençler ya kiliselerde ya da belediyelerde görevli papazların önünde nikahlarını kıydırmak zorunda kalmaktadırlar. Yaşamakta olan bu çarpıklığın giderilmesi için yapılan girişimler ise Türkiye’deki mevzuat yorumu engeline takıldığından henüz olumlu bir neticeye bağlanamamıştır.

Kermesler

Cami dernekleri genellikle her yıl Nisan ayının son haftası ile Haziran ayının ilk haftası arasında, kermesler düzenlemektedir. Kermeslerin bu dönemde yoğunluk kazanmasının sebebi, ağır geçen kış aylarından sonra havaların ısınması ve yaz ayı izin mevsiminin henüz başlamamasıyla ilgilidir. Derneklerin genellikle, gelir elde etme, cami borçlarını ödeme ve caminin/derneğin tanıtımı gibi amaçlarla düzenledikleri, daha çok ev yapımı yöresel yiyecek vs. malzemenin satışa sunulduğu sosyal etkinliklerdir. Kermeslerin organizesinde imamın da

camii derneğiyle birlikte hareket etmesi dışında, ekonomik ve sosyal içerikli bu faaliyetin ayrıca dini muhtevası bulunmamaktadır. Camilerin avlu veya bahçesine kurulan kermes çadırları satış yapma ve yemek yeme yeri olarak kullanılır.

Oyunlar ve müsabakalar

Gençlerle iletişime vesile olması ve onların camiye alışması için bazı din görevlileri, çeşitli spor etkinliklerine önyak olmakta ve hatta camiler adına gençler arası futbol ve benzeri müsabakalar düzenlemektedir. Danimarka yerel idarelerinin de maddi yönden destekledikleri bu gibi faaliyetlerde yer alabilecek dini muhteva ise tamamen din görevlisinin kabiliyet ve becerisine bırakılmış bir alandır. Bununla birlikte, her yıl camilere Kur'an-ı Kerim okuma ve dini bilgiler öğrenmek için gelen öğrenciler arasında, ailelerin de katılımıyla bilgi yarışmaları da düzenlenmektedir. Bazen Danimarka Türk Diyanet Vakfı, camiler arası bilgi yarışmaları düzenlemekte ve dereceye girenleri ödüllendirmektedir.

Gençlerin Din Eğitimi ve Din Hizmeti Alabileceği Ortamlar/ Kurumlar

Esasen Danimarka'da kısıtlı olan İslam din eğitimi ve din hizmeti alma kanalları, gençler söz konusu olduğunda daha da kısıtlı ve yetersiz bir hal almaktadır. Kısıtlı olmakla birlikte bunları şöyle sıralayabiliriz;

Aile

Her yerde olduğu gibi, kişinin doğumundan ölümüne kadar din eğitimi ve din hizmeti alma/verme bakımından içinde bulunduğu en önemli doğal ortam ailedir. Aile birlikteliklerini güçlendirmek ve varsa sorunların çözümüne yardımcı olmak amacıyla 2012-2013 yıllarında Danimarka Türk Diyanet Vakfı öncülüğünde "Danimarka Türk Aile İrşat ve Destek Projesi" yürütülmüştür. Aile merkezli dini kavramlarda ortak bir dilin oluşturulmasına yönelik olarak geliştirilen ve 12 ay süreyle uygulanan bu gibi çalışmaların ailelere yönelik din hizmetlerinde önemli katkısının olacağı bir gerçektir. Başta Diyanet İşleri Başkanlığı olmak üzere, Danimarka Türk Diyanet Vakfı, Roskilde ve Taastrup belediye başkanlıkları ile 13 cami derneğinin desteğiyle gerçekleştirilen bu gibi çalışmalar hem sürdürülebilirlik hem de gençlere ulaşma bakımından gereklidir.

Danimarka'da konu gençler olunca ve özellikle 18 yaşını aştıktan sonra, anne-babalar dini yönden eğitilmiş ve bilinçli olsalar bile, bir arada buldukları

zamanın azlığı da dikkate alındığında ailenin gençlere yönelik dini konularda yardım etme ve destekte bulunabilme imkanı son derece sınırlıdır. Danimarka’da -vatandaşlığa geçse bile- yabancılara karşı daha katı şekilde uygulanan hukuki düzenlemeler ve ağır yaptırımlar, ailenin genç/çocuk üzerindeki yönlendirici fonksiyonunu büyük ölçüde sınırlamaktadır. Herhangi bir şekilde genç/çocuk ailesinin kendine baskı veya yönlendirme “sosyal kontrol” uyguladığını ifade ettiği anda genç/çocuk aileden alınmakta ve ailenin ulaşamayacağı bir gençlik merkezi veya bakımevine yerleştirilmektedir. Bu durumda ailenin kendi çocuklarıyla -değil iletişime geçmeleri- nerede olduğunu araştırmaları bile yasak ve suç sayılmaktadır. Dolayısıyla, bu dönemde gencin aileyle bağlantısı hem gencin isteğine bağlı hem de gencin istediği kadardır.

Cami

Din görevlisi merkezli yürütülen cami hizmetlerinden başta emekli ve yaşlılar olmak üzere herkes yararlanabilmektedir. Cami ve cami görevlisi, bireysel ve toplumsal sorunlara cevap bulmada ve tartışmalı konuların aydınlatılmasında itimat edilir bir merci olarak görülmektedir. Gençlik dönemi genel özellikleri çerçevesinde gençlere yönelik konuların işlendiği ve ona göre faaliyetlerin planlandığı camilerin sayısı, gençlerin camiye devamlarıyla doğru orantılıdır; yani çok azdır. Bu durumun, cami anlayışı ve camilerin fiziki yapısıyla da yakından ilgili olduğunu belirtmemiz yerinde olur. Esasen Türkiye’deki camilerde de bu yönde gelişmiş bir anlayış ve tekrar/tatbik edilebilir örnek uygulamaların gelişmiş olduğunu söylemek zordur. Camiye giden özellikle gençlerin ve kadınların genellikle Türk camilerine gitmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Danimarka’daki Türk camilerininin 32’si Diyanet’e bağlı, geri kalan 10 küsür cami ise başta Milli Görüş olmak üzere diğer cemaatlere bağlı olarak faaliyet göstermektedir. Camilerle ilgili anlatılanlar bakımından Diyanet ve diğer cemaat camileri arasında kayda değer bir farklılık bulunmamaktadır.

Özel Okullar

Danimarka devlet okullarında İslam din dersi okutulmamaktadır. Türkler tarafından kurulan az sayıdaki özel okullarda Türkçe ve İslam din dersleri okutulmaktadır. Ancak bunların çoğu ilkökul düzeyinde eğitim veren okullardır. 2016-2017 öğretim yılında başlamak üzere açılış onayı henüz yeni alınan Hindholm Lisesi (Gymnasium), T. C. Milli Eğitim Bakanlığı ile yaptığı denklik anlaşması

çerçevesinde imam hatip lisesi programı uygulamaktadır. İmam hatip programının henüz Danimarka'da denkliği bulunmamaktadır. İlkokul ile birlikte yatılı ve İskandinav ülkelerine yönelik olarak faaliyet gösteren bu okulun aynı zamanda imam hatip programını seçen lise öğrenci sayısı henüz onlu rakamlardadır. İsveç'ten de öğrencilerin devam ettiği okul, uzun vadede başta Danimarka olmak üzere İskandinav ülkelerinde gençlere yönelik İslam Dini eğitim-öğretimi açısından önemli bir boşluğu doldurmada atılan ciddi bir adımdır.

Uluslararası İlahiyat Programı

Danimarka vatandaşı olan, liseyi bitiren ve 25 yaşını doldurmamış gençlere yönelik olarak Türkiye'de bazı ilahiyat fakültelerinde açılan özel bir programdır. Bu programı tamamlayanlara verilen ilahiyat fakültesi diplomasının Danimarka'da henüz denkliği bulunmamaktadır. Bu durum, uluslararası ilahiyat programını tercih edecek öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Bu programa Danimarka'dan katılanların sayısı henüz 20-30 civarındadır ve çoğunluğu kız öğrencilerden oluşmaktadır (DTDV, eri: 10.6.2017). 2015 yılından itibaren Danimarka'ya dönen ilk mezunların öncelikle din görevlisi olarak istihdamı planlanmaktadır. Ancak bu konuda yerel makamlarda ve yerel kaynaklara dayalı, ihtiyaç odaklı, sürdürülebilir bir istihdam planına, bunun için de başta üniversiteler olmak üzere yerel makamlarla ikili görüşmelere ve sonucunda yapılacak protokollere ihtiyaç vardır.

Dini eserler

Bugün Danimarka'da Türk kökenli gençlerin hemen hemen tamamı düşünme, anlama, müzakere etme, kabul etme veya karşı çıkma gibi düşünce ve duygu fonksiyonlarını Danimarka dilinin kavramlarıyla yapmaktadır. Ancak Danca'da İslam din dilinin kavramları henüz oturmuş değildir. Hatta temel dini eserlerden bile Danca'ya çevrilenlerin sayısı parmakla sayılacak kadar azdır. Bu çerçevede ilk önemli adım, Danimarka Türk Diyanet Vakfı'nın desteğiyle, Kur'an-ı Kerim'in 2014 yılında Müslümanlar tarafından Danca'ya çevrilmesidir. "Danca Meal" (*Koranen pa dansk*) bu alanda İslami din dilinin oluşmasına da önemli katkı sağlamıştır (Şimşek ve Onay, 2014)⁶. Diğer taraftan Diyanet yayınları ara-

6 Papazlık da yapmış olan Hristiyan dil bilimci Ellen Wulff (2006) tarafından Kur'an-ı Kerim Danca'ya çevrilmiştir. Bu çeviride pek çok İslami ifadenin Hristiyan kavramlarıyla aktarıldığı ayrıca İslami anlayış açısından ayetlerde pek çok anlam ve çeviri hatasının bulunduğu bilinmektedir. Bu sebeple Danca yazılmış olan akademik eserlerde ayet meallerinin bu eserden değil de genellikle İngilizce kaynaklardan alındığı görülmektedir.

sında yer alan “öğreniyorum” serisinin Danca’ya çevirileri yapılarak basılmıştır (DTDV, eri: 10.8.2017). Ancak bunlar basit ilmiyal seviyesindeki başlangıç kitaplarıdır.⁷ Daha çok çalışmaya ve yeni eserlere ihtiyaç duyulan bu alandaki boşluğu doldurmada uluslararası ilahiyat fakültesini bitiren öğrencilerin önemli katkılarının olacağı düşünülmektedir.

Sonuç

Danimarka’da Türk toplumunun sosyal çevresi denildiğinde ilk olarak, dil, kültür ve etnik köken itibariyle büyük oranda homojen bir yapıya sahip olan Danimarka halkı ile ülkenin kurum ve kuralları akla gelmektedir. Yaygın, devamlı, baskın ve belirleyici olma özellikleri yanında Devlet politikası olarak resmi söylemlerde, Danimarka’ya ait olan sosyal çevre, özellikle ülkede yaşayan yabancıların uyması/ entegre olması istenen üst ve ideal bir çevre olarak tanıtılmaktadır (Borup, 2011). Hatta “Kilise Bakanlığı” bulunan ülkede bu amaçla yabancılar için çeşitli programlar ve uyum adına çeşitli yaptırımlar uygulanmaktadır (Nielsen, 2004).

İkinci olarak, Danimarka’da yaşayan herkes için sosyal çevre bundan ibaretmiş gibi görülebilirse de güçlü aile bağları ve dini aidiyet gibi Müslüman Türk toplumunun ayırt edici özelliklerinin etkisi güçlü bir unsur olarak, içinde bulunulan sosyal çevrenin sınırlarını özgün bir şekilde belirlemektedir. Zira bireyselliğin ön planda olduğu Danimarka toplumunda kendi aile, akraba ve arkadaş çevreleriyle kurdukları çok sıkı iletişim ağı sebebiyle Türk toplumunun, Danimarka toplumu içinde kendine özgü belli sınırları olan ayrı bir sosyal çevre oluşturduğu görülmektedir. Hatta Müslüman Türk toplumuna mahsus bu çevrenin, ülkede yaşayan diğer ülkelerden gelen Müslümanları da belli ölçüde içine almayan bir karaktere sahip olduğunu belirtmemiz gerekir. Vakıf şemsiyesi altında kurulan derneklerin bugüne kadarki ilgi ve faaliyet alanları ile derneklerin yapısında ve işleyişinde, cami içi ve cami dışı din hizmetlerinin şekil ve çeşitliliğinde de bunları görmek mümkündür. Çünkü özel karakterli bu sosyal çevrenin oluşmasında, Anavatandan getirilen yerel kültürün besleyip desteklediği faktörel olarak başta aile ve akraba ilişkileri olmak üzere, düğün, nişan, sünnet, mevlit, bayram vb. örf, adet ve gelenekler ile ağıt, ninni, şiir, destan, hikaye, fıkra gibi sözlü unsurlar birinci derecede etkilidir.

⁷ Esasen Danimarka’da İslami kitapların satışını yapan yayınevlerinden Zahra Books’ta satışı yapılan Danca İslami eserler koleksiyonunun da henüz başlangıç mahiyetindeki kitaplardan öte geçmediği görülmektedir.

Söz konusu sosyal çevrenin şekillenişinde bunlar kadar olmamakla beraber dikkate alınması gereken üçüncü bir unsur ise Türkiye faktörüdür. Gerek yurt dışı teşkilatı olarak Büyükelçilik, Müşavirlik, Vakıf ve dernekler gibi Türkiye'nin resmi ve sivil bağlantılarıyla Danimarka'daki kurumsal yapılanması, gerek zamana ve şartlara göre bankacılık, sağlık, turizm, yatırım, istihdam, üretim, teknoloji vb. alanlarda değişim gösteren yurt dışındaki Türkiye Devleti algısı, gerekse basın-yayın, sosyal medya, televizyon ve benzeri kitle iletişim araçlarının oluşturduğu Türkler ve Türkiye'de günlük hayat algısı sözünü ettiğimiz Türkiye faktörünü oluşturmaktadır. Türkiye faktörü, Danimarka'da yaşayan Türk toplumunun kendine özgü sosyal çevresinin şekillenmesinde ve devamlılığında dolaylı ve destekleyici mahiyette bir rol oynamaktadır. Anılan yönleriyle bilhassa son 10-15 yılda oluşan "güçlenen Türkiye" imajı, orada yaşayan Türk toplumunun özgün kimliğini koruyarak sürdürmesinde uzun vadeli bir moral ve motivasyon kaynağı olmaktadır.

Güçlü aile bağları ile doğup büyüdükları ülkeden getirdikleri geleneklere karşı birey merkezli Batı hayat tarzı ve yabancılara karşı uygulanan sıkı düzenlemelerin, Danimarka'da yaşayan Türk toplumu için kendine has bir sosyal çevre oluşturduğu görülmektedir. Dini inanç ve gündelik hayata dair gelenekleriyle birlikte Müslüman Türk toplumunun Danimarka'da, içinde yaşadığı kendine özgü oluşan sosyal çevreyi üç dönem halinde ele almak gerekir.

a) Birinci dönem Türkiye'den ilk işçilerin Danimarka'ya ulaştığı 1960'lardan başlar 1980'lerin ortalarına kadar devam eder. Bu dönemi karakterize eden birinci kuşak, genellikle fabrikalarda gerekli olan vasıfsız veya yarı vasıflı iş gücü ihtiyacını karşılamak üzere istihdam edilmişlerdir. Bu dönemin özellikle ilk yıllarında onların sosyal çevresi genellikle işyeri, otobüs ve metro istasyonları, bakkal ve marketler, banka ve postanenler ile kendilerinin ve arkadaşlarının kaldıkları evlerden ibaretti. İletişimde buldukları insanlar da bu çevrede karşılaştıkları ve zorunlu olarak görüştükları kişilerle sınırlıydı. Onlar genellikle bekar olarak bu çevrede ama Türkiye'de alıştıkları şekilde yaşıyorlardı. Türkiye'den edindikleri bilgi ve tecrübe doğrultusunda Danimarka'yı ve genel olarak da hayatı artık bu çerçeveden görüp değerlendiriyorlardı.

Danimarka'da yaşayan Türk toplumunun dini ve kültürel aidiyetlerinin devamlılığını sağlayan sosyal çevrenin şekillenmesinde aile ve akraba bağlarının etkisi birinci nesil için en üst seviyededir. Aradan geçen zaman zarfında, ikinci ve üçüncü nesillerde bu etkinin giderek azaldığı, dolayısıyla kültürel unsurlarıyla birlikte dini aidiyetin de göreceli olarak zayıfladığı görülmektedir. Ancak,

yaşanmakta olan bu doğal sürecin yanı sıra, aile ve akraba bağları ile Türkiye faktörünün etkisini en aza indirme gayesiyle yapıldığı anlaşılan entegrasyon adı altında yürürlüğe konan hukuki düzenlemelerin de belirleyici bir faktör olarak bu sürece eklendiği görülmektedir. Zira, aile birleşimini, ülkeye yeni yabancıların gelmesini, ülkede uzun dönem kalma imkanı veren oturma izni, ana dilde eğitimi vb. engellemeye yönelik zorlaştırıcı yasal düzenlemeler özellikle 2000’li yıllarda sistematik bir şekilde yürürlüğe konulmuştur. Ayrıca, sosyal kontrol⁸, aile içi şiddet vb. gerekçelerle ailelerinden alınan çocuk ve genç sayısı giderek artmaktadır. Birer sosyal mühendislik şeklinde tezahür eden ve zaman zaman İslamofobi ve ayırıcılık olarak da görülen bu tür uygulamaların ülkede yaşayan Türk ve Danimarka toplumunda nasıl bir etki yaptığı ve aslında hedeflenenin ne olduğu ise yeniden değerlendirilmesi gereken bir husustur.

b) İkinci dönemi genel hatlarıyla 1980’lerin ortalarından başlayarak 2005’e kadar devam eden zaman dilimi olarak tanımlamak mümkündür. Bu dönemde Danimarka’da, Türk toplumunun genellikle aileleriyle (eş ve çocuklarını da getirerek) birlikte yaşamaya başladıkları, dolayısıyla sosyal çevrelerine özellikle okul ve hastanelerin de yoğun olarak girdiği bir dönemdir. 1990’lardaki endüstri sektöründeki düşüşle birlikte, pek çoğunun alternatif çalışma alanlarına yönel-dikleri ve genellikle taksicilik, pizzacılık ve marketçilik gibi hizmet sektöründe kendi küçük işyerlerini açarak aile ve arkadaşlarıyla birlikte oralarda çalışmaya başladıkları görülmektedir. Bazı değişiklikler olmakla birlikte üçüncü kuşakta da bu yönelim devam etmektedir. Çeşitli sebeplerle birlikte bu dönemde yüksek öğretime yönelenlerin sayısı çok azdır.

Danimarka’da bulunduğumuz süre zarfındaki gözlemlerimiz ve ülkede yaşayan Türkler ile yaptığımız görüşmeler bizi şöyle bir tespitite bulunmayı gerekli kılmaktadır. Tüm zayıflığına ve göreceli olarak eğitimsizliğine rağmen diğer yabancı Müslümanlar ile birlikte Türkler de 1980’lerin ortalarına kadar Danimarka toplumunda misafir olarak görülmüş ve nispeten sempatiyle bakılmıştır. Dini esaslar bir kenara bırakıldığında, yine 1980’lerin ortalarına kadar genel bir algı olarak, “Danimarkalı olma” düşüncesi onlar için bir muasır medeniyet

8 Anne ve babalar da dahil herhangi bir kişinin özellikle çocuk ve gençlere belli bir düşünceyi, anlayışı veya yaşam şeklini telkin, tavsiye ve yönlendirmede bulunması “sosyal kontrol” tanımı kapsamında suç sayılmakta ve çocuklar/ gençler bu ortamdan kurtarılma adına ailelerinden alınarak onlarla görüşmeye bile izin verilmemektedir. Uygulamada ise, çocukların okulda öğretmenlerine veya herhangi bir yetkiliye “bana evde sosyal kontrol uygulanıyor” demesi bu tedbirlerin uygulanması için yeterli delil kabul edilmekte ve çocuk istemedikçe ailesine döndürülmemektedir. Bu durumdaki pek çok aile çocuklarını kendi inanç ve adetlerine uygun olarak yetiştirememenin verdiği çaresizlik ve vicdan azabı içinde yaşamaktadır.

ve adeta bir üst kimlik göstergesi olarak görülmüştür. Zira, o yıllarda Türkiye'deki olumsuz sosyo-ekonomik şartlar yanında, giderek sıkılaştan laikçi politikalarından her vesileyle şikayet eden İslamcı siyasetçiler ve entellektüeller her fırsatta Batı'yı ideal örnek olarak göstermekten hiç çekinmemişlerdir. Onlar, bunu sadece söylemde bırakmayıp ağır ekonomik faturalarını ödemeyi de göze alarak çocuklarını Batı'nın sadece etellektüel hayatına değil aynı zamanda dil ve kültürüyle birlikte sosyal yaşantısına da emanet etmişlerdir. Tüm bunların, orada yaşayan Türk toplumu üzerindeki etkisi ve sonucu ise, "daha çok Batılı olabilme" düşünce ve gayretini pekiştirmiştir. Danimarka'da yaşanan süreç ile diğer Batı Avrupa ülkelerinde yaşanan da bundan pek farklı görünmemektedir.

c) Üçüncüsü ise, 2005'ten başlayıp bugüne kadar devam eden ve daha çok üçüncü kuşağın öne çıktığı dönemdir. Birinci ve ikinci dönemden veya kuşaktan sonra, üçüncü kuşak (özellikle kızlar) arasında yüksek öğretime büyük önem verildiği görülmektedir. Bu dönemde politika, eğitim, iş hayatı, tıp hukuk, mühendislik ve medya gibi eğitim ve istihdam alanlarında üçüncü kuşağın yer aldığı gözlenmektedir. Danimarka kültürüyle yetişen bu kuşağın birinci dili Danca'dır. Onlar Danimarka sistemi içinde, Danimarka'nın dilini, kavramlarını, kurumlarını vs. kullanmaktadır. Bu dönemde Türk toplumunun dini organizasyonlarındaki gelişme iki temel alanda görülmektedir. Bunlardan birincisi daha büyük binalar olarak onları cami ve yanında sosyal faaliyet alanı olarak kullanmaktır. Diğerisi ise özel okullar açmak suretiyle zorunlu müfredat yanında İslam'ı ve Türkçeyi öğretmektir.

Ancak 2000'li yıllara gelindiğinde ve özellikle 11 Eylül hadisesi ve daha sonra yaşanan karikatür krizi gibi olayların sonucunda yaratılan atmosferin de etkisiyle Danimarka toplumunda oluşan algı ve sözde entegrasyon uğruna Hükümetin yürürlüğe koyduğu katı tedbirlerin, pek çok yabancıyı ve özellikle de Müslümanları tekrar toplumun dışında kendi sosyal çevrelerinde ve kendi dünyalarında yaşamaya ittiği görülmektedir. İslamofobi ve yabancı düşmanlığı olarak daha çok dini değerleri hedef alan bu anlayış ve uygulamaların, Müslümanları, mensubu oldukları manevi değerleri yeniden hatırlayıp canlandırma ve Müslüman kimliğini koruma anlayışı içine soktuğu anlaşılmaktadır. Yazılı ve görsel medyanın yayınları, karikatür krizinin etkileri ve yabancılara yönelik yasal düzenlemelerde alınan sert tedbirler gündelik hayatta sıradan insanlar arasında gerginlik ve kutuplaşmaları da beraberinde getirmektedir (Göle, 2015).

Gerek Müslüman gerekse Müslüman olmayan halk kesimlerinde bu durumu kendileri için endişe verici hatta bir tehdit olarak algılayan aşırı eğilimli bazı kişi ve grupları, bu ortamda adeta eskilerin hidayet romanlarına benzer şekilde kutsal mücadele ve kahramanlık destanı yazma hayallerine sürüklediği, bunun da toplumdaki kamplaşma ve kutuplaşmayı körüklediği görülmektedir. Özellikle son yıllarda, nefret suçlarında ve yabancılara/Müslümanlara karşı hukuk dışı eylemlerde görülen artış bunun bir göstergesidir. Hatta yabancılara/ Müslümanlara karşı ülkelerini koruma düşüncesiyle işlenen cinayetlerden Norveç'te yaşanan Breivik hadisesi, Avrupa Savunma Gücü (*The European Defence League*) eylemleri bunun en çarpıcı örneklerindedir.

Yaşanan tüm bu gelişmeler ise, milli-din veya milliyetçi-dindarlık temelli bazı yorumların aksine (McLoughlin, 2005), yabancuları etnik kökenden çok din temelli bir üst kimlik etrafında kendi sosyal çevrelerini yeniden oluşturmaya ve görünürlüklerini de o çerçevede yeniden belirlemeye itmiş görünmektedir. Ne var ki, Danimarka basınındaki İslamofobi eksenli yazıların ve ülkedeki yabancılara/ Müslümanlara ilişkin rahatsız edici siyasi söylemlerin de buna zemin hazırlayıcı hatta destekleyici rol oynadığı görülmektedir. Bu ise yabancuların ve konumuz açısından Danimarka'da yaşayan Müslüman Türk toplumunun giderek dindarlaşmasından çok Müslüman kimliği altında farklı bir hareketlilik ve görünürlük kazanması sonucunu doğurmuştur.

Buna karşılık Danimarka'da ateist ve agnostiklerin çoğalması, kiliseye gidenlerin azalması, kapanan hatta satılığa çıkarılan kilise bina sayılarının artması vs. gibi ülkedeki kilise merkezli Hristiyan dindarlığının görünümünün azalması, yerel bazda pek çok aktörün gelecekle ilgili kaygılarını da artırmış görünmektedir. Giderek artan bu kaygı, o güne kadar telaffuz edilen liberal, özgürlükçü, demokratik ve laik söylemlerin klasik yorumlarının bırakılarak, gelecek kaygısıyla yeni yorum ve uygulamaların başladığı yeni bir sürece geçildiğini göstermektedir. Başlayan bu süreç Huntington'un (1996) medeniyetler çatışması olarak bilinen meşhur tezindeki öngörünün mü gerçekleşmekte olduğunu yoksa yaklaşık iki yüz yıllık Batı Paradigmasının çöküşünü mü getirmekte olduğu sorusunu sormamızı gerekli kılmaktadır. Dünyanın genel konjonktürü de dikkate alındığında, görülen o ki, sonucunda mutlak değişim veya başkalaşım da bulunan zorlu bir sürece girildiği ve bunun da uzun sürececektir.

Nitekim, demokratik hukuk devleti anlayışı, Batı normlarına da uygun olarak, halkın dini tercihleri veya dine ilgisizliği karşısında taraf tutmayan laik bir devlet idaresini çağdaş medeniyetin gereklerinden biri olarak görür. Ancak Batı'da

son yıllardaki uygulamalara bakıldığında, dine olan ilgisi her geçen gün azalan geniş halk kitleleri karşısında, tarihi ve yerel Hristiyan kültürünü öğretme çabası içine giren, demokratik hukuk devleti anlayışını askıya almak suretiyle onu adeta teokratik bakış açısına büründürerek söylemler geliştiren yeni ve özel bir yorumunu görmekteyiz. İslamofobi kavramıyla ifade edilen İslam karşıtlığı anlayışına dayalı bu yorumun diğer Batı Avrupa ülkeleri arasında olduğu gibi Danimarka'da da giderek yaygınlaşmakta olduğunu belirtmemiz yerinde olur.

Bu şartlar altında ve mevcut uygulamalara bakıldığında, Danimarka'daki Türk toplumunun dini hayatını şekillendiren Vakıf ve dernekler ile diğer kurumsal yapılarının, yakın gelecekte güvenlik ve benzeri gerekçelerle işlevsiz hale getirilebilmesinin çok da uzak bir ihtimal olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Zira, siyasi söylemlerdeki giderek sertleşen tonlar ve yürürlüğe konulan veya konulmak istenen bazı uygulamalar, bu konudaki endişeleri artırıcı niteliktedir. Bunun vuku bulması halinde yerel düzlemde din merkezli nasıl bir anlayışın ve nasıl bir toplumsal yarılmanın yaşanacağı, bu durumda sosyal, siyasi, ekonomik vs. alanlarda yaşanabilecek tepki ve direncin ne olacağı ve bunun sürdürülebilirliği gibi pek çok soruyu ve endişeleri de beraberinde getirmektedir. Diğer taraftan, bu durumun başta ekonomi ve sosyal güvenlik olmak üzere, hayatın pek çok alanında yaratacağı olumsuz etkilerin, gündelik hayatları her geçen gün olumsuz etkilenecek olan etnik Danimarkalılar arasında nasıl karşılık bulacağı ve bunun da ülkenin istikrarı açısından sürdürülebilirliği hususları ise çok daha ciddi bir meseledir. Burada üzerinde durulması gereken diğer bir husus da Avrupa'daki genel gidişata paralel olarak Danimarka'nın aynı savrulmanın bir parçası mı olacağı yoksa yaşanan karikatür krizi gibi deneyimlerden dersler çıkararak bu alanda kendine özgü daha bağımsız bir yol/politika mı izleyeceği sorusudur.

Yarım asrı aşkın bir süredir Danimarka'da varlık gösteren Türk toplumu içindeki, nispeten en düzenli ve en istikrarlı teşkilatlanması, Danimarka Türk Diyanet Vakfı çatısı altında faaliyet gösteren cami/ kültür dernekleri bünyesinde dir. Bu aynı zamanda Danimarka'da yaşayan Müslümanlar arasındaki en büyük ve en düzenli teşkilatlanmadır. Bununla birlikte gerek iç yapılanma ve işleyişteki bazı sorunlar, gerekse azınlık dini gruplara ilişkin Danimarka hukuk/mevzuat sistemindeki eksiklik ve aksaklıklar ülkede yaşayan Müslümanların güçlü ve sürdürülebilir bir teşkilatlanmaya ulaşmalarına pek de imkan vermemiştir. Dolayısıyla, sağlam, sağlıklı ve sürdürülebilir bir teşkilatlanmanın bulunmadığı bir ülkede Müslümanların kurumsallaşmalarından söz etmek mümkün değildir.

Zira yürürlükteki bir yönetmeliğin veya verilmiş olan bir iznin ya da rutin bir uygulamanın şu veya bu gerekçeyle yerel yönetimlerce değiştirilmesi, orada kurumsal bir yapının oluşmasından çok istikrarsız, kişilere bağlı, göreceli hatta çekişme ve ihtilafları körükleyici bir ortamı/ yapıyı teşvik edici olmaktadır. Uluslararası diplomatik alanda derin ve köklü bir geleneğe sahip olan Türk hariciye teşkilatı saha amirliklerinin buldukları ülkelerde bu gibi konuları anlama ve takip etme isteği hususunda gösterecekleri duyarlılığın bu sürece olumlu katkı sağlayacağı şüphesizdir.

Diğer taraftan yeni büyük binalarıyla ve artan üye sayılarıyla görünürlükleri her geçen gün artan ama genellikle birinci neslin kontrolünde yürüyen bazı derneklerin, yönetim kurullarının işleyişi kadar faaliyet planlaması ve finans yönetimi konularında kimi zaman hala kuruldukları günlerdekine benzer amatöröklere rastlanabilmektedir. Bu konuda Vakfın da dernekler üzerinde yeterli ve etkin bir yönlendirme gücüyle hareket edemediği bir vakadır. Bunun için pek çok sebep sayılabilirse de önemli olan birkaçına burada değinmemiz yerinde olur. Vakıf başkanı olarak seçilen müşavirlerin etkin yönetim süresi 3-4 yıllla sınırlıdır. Bu sürenin bir sonraki genel kurula kadar (iki yıl daha) en azından yönetim kurulu üyesi olarak ve giderek hafifleyen bir yoğunlukta yönetim etkinliğinin devam etmemesi, tecrübe paylaşımı ile çalışma ve projelerin devamlılığını da getirmediği görülmektedir. Müşavir atanamayan dönemlerde, Vakıf başkanlıklarının iki, üç veya dört sene vekaletle yürütülmesi ya da idarecilik tecrübesi bulunmayanlara hatta sahada din hizmeti deneyimi olmayanlara bu görevlerin tevdi edilmesi hem halk arasında hem de Teşkilat içinde liyakat ve güven sorunu yaratmaktadır.

Uzun vadede Danimarka'da İslam, Müslüman dindarlığı ve din hizmetlerinin planlanmasında, farklı boyutlardan oluşan ülkedeki dini nitelikli (Müslümanlarla ilgili) sosyal çevre önemlidir. Birbirleriyle iç-içe oldukları kadar farklı boyutlarda şekillenen bu sosyal çevre dikkate alınmadan ve paydaşların genel tutum ve yaklaşımları hesaba katılmadan Danimarka'da yaşayan Türk toplumunun Müslüman dindarlığı merkezinde ifadesini bulan kimlik ve geleceğinin, özellikle Diyanet eliyle ileriye yönelik yapılacak çalışma ve yatırımların ciddi riskler taşıdığı hatırdta tutulmalıdır.

Kaynaklar

Allievi, Stefano (2009). Conflicts over Mosques in Europe, *Policy Issues and Trends*, Alliance Publishing, London.

- Altıntaş, İsmail (2008). *Dış Göç ve Din*, Dem Yayınları, İstanbul.
- Aydın, M. Z. (2016). Dünyada Din Eğitim ve Öğretimi, *Din Eğitimi El Kitabı*, ed. Recai Doğan ve Remziye Ege, Grafiker Yayınları, Ankara
- Başaran, İ. (2010). *Danimarka ve İslam*, Ağaç Kitabevi Yayınları, İstanbul.
- Borup, Jörn (2011). *Religion Kultur og Integration*, Museum Tusculanums Forlag, Kopenhag.
- Danmarks Grundlov, (1977). Danimarka Anayasası 4-6 ve 67 maddeler, Politiken, Kopenhag.
- DTDV (2010). *Danimarka Türk Diyanet Vakfı Din Hizmetleri Anketi* (66 sayfalık yayınlanmamış rapor), Kopenhag.
- Ellen Wulff, E. (2006) *Koranen i ny dansk oversættelse*. Forlaget Vandkunsten, København.
- Esposito, L. John (2012). *The Islamophobia Industry, How The Right Manufactures Fear of Muslims* (ed.) Nathan Lean, Pluto Press, London.
- Göle, Nilüfer (2015). *Gündelik Yaşamda Avrupalı Müslümanlar, Avrupa Kamusal Alanındaki İslam İhtilafları Üzerine Bir Araştırma*, Metis Yayınları, İstanbul.
- Günay, Ünver (2003). Göç, Din ve Değişme, Batı Avrupa'daki Türk İşçileri Örneği, *Bilimname*, III, sh. 35-64.
- Güneş, M. (2012). Kamu Yönetiminde Sosyal Çevrenin Ekolojik Düşünce İle Algılanması, *Gazi Üniversitesi İ. İ. B. Fakültesi Dergisi*, 14/2: 99-126.
- Huntington, S. P. (1996). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, Simon and Schuster, New York.
- Kuyucuoğlu, İ. (2016). *Avrupa'da İslam ve Müslümanlar, Danimarka Örneği*, Eski Yeni Yayınları, Ankara.
- McLoughlin, Sean (2005). Diaspora and Transnationalism, Transformations of Religion and Culture in a Globalizing Age, *The Routledge Companion to the Study of Religion*, (ed.) John Hinnels, London.
- Nielsen, Jorgen (2004). *Muslims in Western Europe*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Rasmussen, Lissi (2010). *Livshistorier og kriminalitet*, Center for Europæisk Islamisk Tænkning (CEIT) Det Teologiske Fakultet, Københavns Universitet, København.
- Şimşek, Abdullah ve Onay, Ahmet (2014). *Koranen pa Dansk*, Dansk Tyrkisk Islamisk Stiftelse, Rosendahls, Kopenhag.
- Wilson, Bryan R. (1982). *Religion in Social Perspective*, Oxford University Press, Oxford.

Elektronik Kaynaklar

- Ast.dk; https://ast.dk/?tx_lffaiith_pi1%25255Breligion%25255D=3&tx_lffaiith_pi1%25255Bdisplay%25255D=community Erişim: 8.6.2017
- B.dk; <http://www.b.dk/danmark/stigende-frygt-muslimler-og-terror> Erişim: 08.06.2017
- B.dk; <http://www.b.dk/nationalt/forsker-tv-nyheder-skaber-terror-stereotyper> Erişim: 11.06.2017
- CEIT; <http://teol.ku.dk/ceit/english/> Erişim: 10.6.2017
- ÇSGB-DİYİHGGM Yıllık Raporlar; <http://www3.cs.gb.gov.tr/cs.gbPortal/diyih.portal?page=yayinlar> Erişim: 8.8.2017
- Danimarka kültür; <http://www.danimarkakultur.com/danimarka-1/danimarkada-ya-siyorum/danimarka-siyasal-sistemi/> Erişim: 8.6.2017
- Denmark.dk; <http://denmark.dk/en/quick-facts/> Erişim: 08.06.2017
- Dr.dk; http://www.dr.dk/arkivP1/orientering/indslag/2013/05/14/155604_1.htm Erişim: 08.06.2017
- Dst.dk; <http://www.dst.dk/pukora/epub/Nyt/2013/NR624.pdf> Erişim: 08.06.2017
- DTDV; <http://www.danimarkatdv.org/> Erişim: 10.06.2017
- Extrabladet.dk; <http://ekstrabladet.dk/112/article4192046.ece> Erişim: 08.06.2017
- Extrabladet.dk; <http://ekstrabladet.dk/112/article4987922.ece> Erişim: 11.06.2017
- Folkekirken.dk; <http://www.folkekirken.dk/> **10.6.2017**
- Haberler.dk;** <https://haberler.dk/tr/danimarka-turk-diyayet-vakfi-dini-liderler-plat-formu-donem-baskani-oldu> **Erişim: 13.6.2017**
- Haberler.dk; <https://haberler.dk/tr/iskandinavya-imam-hatip-okulu-ogrencileri-ne-danimarkada-universite-imkani/3844> Erişim: 8.6.2017
- Kirkersraad.dk;** <http://www.danskekirkersraad.dk/english/> **Erişim: 10.6.2017**
- Kristeligt-dagblad; <http://www.kristeligt-dagblad.dk/kirke-tro/2014-05-21/kommuner-indretter-madpolitik-efter-religion> Erişim: 09.06.2017
- Kristeligt-dagblad; <http://www.kristeligt-dagblad.dk/kirke-tro/politisk-uenighed-om-halal-k%C3%B8d-i-b%C3%B8rnehaver> Erişim: 08.06.2017
- Kuzey.dk; <https://kuzey.dk/irkci-pizza-huseyin-arac-kendisini-yildirmek-isteyen-danimarkali-irkcilerin-oyununu-anlatti/> Erişim: 11.06.2017
- Nyhederne.tv2.dk; <http://nyhederne.tv2.dk/krimi/2014-01-19-skudt-af-politiet-48-%C3%A5rig-mand-afg%C3%A5et-ved-d%C3%B8den> Erişim: 08.06.2017
- Nyidanmark.dk; <http://www.nyidanmark.dk/nr/rdonlyres/e3c50ea0-bd36-4ddd-9c8d-7aaf44de1f12/0/senestetalpaaudloms.pdf> Erişim: 08.06.2017
- Statbank.dk; <http://www.statbank.dk/statbank5a/default.asp?w=1366> Erişim: 08.06.2017

The1.ku.dk; <http://teol.ku.dk/english/> Erişim: 10.6.2017

Ugebreveta4.dk; http://www.ugebreveta4.dk/indvandernavne-staar-i-vejen-for-ar-bejde_19809.aspx Erişim: 09.06.2017.

Ugebreveta4.dk; http://www.ugebreveta4.dk/jobcentre-parkerer-indvandrere-ba-gest-i-koeen_14156.aspx Erişim: 08.06.2017

Social Context and Religion in the West, with Reference to Turkish-Muslim Population in Denmark

Ahmet ONAY*

Introduction

In this paper, social context and religion in the West is investigated with reference to Turkish backgrounds in Denmark. In early 1960's, first Turkish groups arrived to Denmark as workers (Altıntaş, 2008). After living single for some years, they brought their families from Turkey to Denmark. Within these years, their social environments limited to work places, markets, bus and train stations, banks, post offices and accommodations etc. In addition to a language barrier, their contacts and communications were also restricted to people they met in these places.

Methods

Data for this study collected from two main sources. First, data from sources such as books, articles, newspapers and different electronic resources related to both Turkish population and Muslims in general, collected and then explored. Second, data from observations and interviews are also used In order to gain a deeper insight into how people act in a particular situation. Working as a Chairman of the Danish-Turkish Islamic Foundation facilitate to make a plenty of participant observations and interviews in the field between 2010 and 2014.

* Prof. Dr., Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Theology. **E-mail:** aonay@mehmetakif.edu.tr

Turkish Population in Denmark

Strong family ties and traditions from the home-country versus individualist Western life style and strict regulations towards foreigners seemed to be created a certain social context for Turkish population in Denmark. Moreover, within the 1960's and the early 1970's, due to a language barrier and cultural differences, their lack of communications supported the creation of this specific social context for the Turkish community in Denmark (statbank.dk, access: 8.6.2017; denmark.dk, access: 8.6.2017; Danimarka kültür, access: 8.6.2017; 8.6.2017; ÇSGB-DİYİHGM Y.Raporlar, access: 8.8.2017).

Religion and Religious Education in Denmark

According to Danish Constitution, (items 4-7 and 67) only Evangelical-Lutheran Church is recognized. In 2005, some rights such as tax reduction and religious marriage are given to recognized religious communities (Grundlov, 1977: 4-6, 67). In spite of the existence of approximately 150 mosque or Muslim communities in Denmark, 50 of them are recognised only, and 31 of them belong to Turkish Muslims. Individuals are free to believe and pray in any way they wish.

In primary schools, teaching Christianity begins at the 9th grade. Other religions are included in the education as a social and cultural component. The State supports private schools and Muslims have about 30 private schools. In these schools, they can teach their religion, culture and language as elective lessons. In 2016, the Milli Gorus Denmark also opened a Scandinavian Imam Hatip High School in Hindholm (DTDV, 2010: 7- 11; Aydın, 2016: 214-215; haberler.dk, access: 8.6.2017).

Muslims in Denmark

Nearly 250.000 Muslims (5% of the population) live in Denmark. After the cartoon crisis in 2005, Muslim communities were encouraged to constitute umbrella organisations. Muslim Council of Denmark and Danish Muslim Union were founded in 2006 (DTDV, access: 10.6.2017; MFR, access: 24.11.2014; DMU, access: 24.11.2017).

Foreigners and Islamophobia in Denmark

Equality in Danish society is accepted as a general rule. However, the situation for foreigners particularly for Muslims in this issue does not seem so bright as it is stated in the official texts. The most obvious disadvantages for foreigners can

be seen in job opportunities, treatments of the police and court trials. A tendency of showing Muslims as a potential threat may be seen in the presentations of the news. The image of the Muslims in the Danish media is generally negative. Muslim dresses, appearances and names may cause some difficulties, which may not occur for other components of the society (dr.dk, access: 8.6.2017).

Turkish-Muslim communities in Denmark

Turkish-Muslim communities are among the well-organised Muslim communities in Denmark. Turkish-Muslim organisations may be explored in four dimensions. The first one; is the Counsellor for Religious and Social Affairs at the Turkish Embassy, which mainly organises imams' attendance to mosques opened by Turkish Muslims. The second one is; the Danish-Turkish Islamic Foundation that was founded in 1985. It is an umbrella organisation consists of 32 mosque societies founded by Turkish Muslims. This foundation mainly helps its members in buying or constructing mosque buildings, doing Muslim funeral services, organising Hajj and Umrah, organising social cultural activities and so on. The third one is that the Mosque societies mainly act in their regions as a religious and cultural centre among the local Turkish Muslims. The final one is that imams mainly conduct daily prayers, deliver khutbas, give some religious instructions in mosques and attend some religious ceremonies such as engagements, marriages, funeral services etc. (DTDV, access: 10.6.2017).

Religious services for Turkish population

Religious services among the Turkish communities can be examined in two general categories namely, within the mosque and outside the mosque. Daily prayers, Friday prayers, khutbas, preaches, teaching the basics of Islam, essentials of the belief and reciting of the Quran, and training how to perform prayers etc. are counted as religious services within the mosque. Religious services outside the mosque consist of some ceremonies such as wedding and funerals etc., also exhibitions for fund raising *kermises*, plays and competitions among members of the members (Allievi, 2009; Başaran, 2010: 161 vd.; Özmen, 2012: 114-117).

Means of the voluntary religious education

Islam is not thought in the Danish education system in terms of primary schools, high schools and universities. And means of the voluntary religious education

for Muslims are very limited. Youngsters gain first information about Islam from the family members, relatives and friends. Imams open courses in their mosques related to reciting the Quran, memorising some *surah* and *dua*, instructions about daily prayers and some practical issues about Muslims' daily living. Some private schools open elective lessons related to Islam and cultural matters. Every year a few high school graduated Danish citizen youngsters go to the International Divinity Faculties in Turkey. Written Islamic resources in Danish are very limited. The first translation of the Quran by Muslims (*Qoranen pa dansk*) was printed in 2014 (Şimşek and Onay, 2014).

Conclusion

Social context in Denmark is very Danish and homogenous in terms of language, culture, religion, ethnicity, rules institutions etc. Yet, integration, adaptation or assimilation for “the other” in Denmark are terms that have widespread usage within the politic, public, and media discourses. Therefore, different precautions are applied by ministries in relation to the integration matters.

When Turkish-Muslims social context is studied we observe three stages of development in this regard. After the first and the second stages or generations, a great interest to the higher education among the third generation (particularly girls) is observed within this period. Their presence can be seen in different fields of society such as; politics, education, business, medicine, law, engineering and media. So their presence is not restricted to specific spheres anymore. Third generation who have grown up within the Danish culture and whose primary language is Danish do in fact communicate in Danish, they use Danish concepts, institutions, regulations and so on. The visible development of the Turkish religious organizations in this period could be observed in two main areas. One is buying new big buildings to use as mosque as well as social activities. The other is opening private schools to teach Islam and Turkish language alongside the compulsory curriculum.

Keywords: Social context, Turkish Muslims, Islamophobia, mosque, Imam, private school

Ergenlerin Problem Çözme Becerileri ile Öznel Dindarlık Algıları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Turgay ŞİRİN*

Özet: Bu araştırmanın amacı, lise düzeyinde eğitim gören ergenlerin, problem çözme becerileri ile öznel dindarlık algıları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Çalışma, ilişkisel tarama modeline dayalı, betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini toplamda 293 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Problem Çözme Envanteri (PÇE)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin problem çözme becerileri ile öznel dindarlık algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Aynı şekilde problem çözme becerileri ve öznel dindarlık algıları ile çeşitli demografik değişkenler arasında da anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, Problem Çözme Becerisi, Psikoloji, Eğitim, Dindarlık Algısı

* Yrd. Doç. Dr. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü. **E-mail:** turgay.sirin@izu.edu.tr, turgay@turgaysirin.com

Giriş

Çocukluk ve yetişkinlik arasındaki geçiş sürecinde yer alan ergenlik dönemi fizyolojik, psikolojik, sosyolojik ve bilişsel birçok alanda gelişimin çok yoğun yaşandığı bir dönemdir (Andrews, Ainley ve Frydenberg, 2004). İnsan hayatında bir dönüm noktası olan bu dönem, ergenin yaşam biçiminde yeni seçenekler keşfettiği, bireysel ve toplumsal kimliğini araştırdığı ve şekillendirmeye çalıştığı bir zaman aralığıdır. Aynı zamanda gelecekteki yaşamına ilişkin önceden belirlenmemiş ya da kasıtlı kararlar vermek durumunda kaldığı, problem çözme becerilerini geliştirdiği bir zaman dilimidir (Kulaksızoğlu, 2011; Çelen, 2011). Nitekim ergenlik döneminde karşılaşılan birçok problem, bireyin hayatı boyunca ilk kez karşısına çıkmaktadır. Yeni problemler de yeni başa çıkma ya da problem çözme becerileri gerektirmektedir. Mayers (1978) de problem çözme becerisinin ergenin ruh sağlığı açısından önemli bir etken olduğunu vurgulamıştır. Bu sebeple ergenlerin problem çözme becerilerinin farklı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi önem arz etmektedir.

Morgan (1999), problem çözmeyi kişinin karşısına çıkan engeli aşmanın en iyi yolunu bulmak olarak tanımlarken; Heppner ve Krauskopf (1987) problem çözmeyi bireyin yaşamı boyunca karşılaşılabileceği, engel yaratan, strese sokan, çözüm bekleyen problemleri çözmek, iç ve dış uyumunu sağlayabilmek amacıyla ortaya koyduğu, bir dizi bilişsel duygusal ve davranışsal etkinliği içeren karmaşık bir süreç olarak tanımlar. Diğer bir tanımda ise problem, bireyin bir hedefe ulaşmada herhangi bir engellenmeyle karşılaşması halinde ortaya çıkan çatışma durumu; problem çözme ise, hedefe ulaşmayı güçleştiren engeli aşmanın en iyi yolu olarak da tanımlanmıştır (Bingham, 1998; Morgan, 1999). Kinney (1952)'e göre problem çözme becerisi zekâyla ilişkili bir kavramdır ve öğrenme ve uygulamalar sonucunda ortaya çıkar. Frey, Hirsegstein ve Guzzo (2000) problem çözmeyi sosyal-duygusal yeterliklerden bir tanesi olarak ele almaktadırlar. Bazı psikologlar etkili problem çözme yollarının belli problem alanlarına özel olduğunu savunurlarken bir grup psikolog pek çok problem alanına uygulanabilecek bazı genel problem çözme becerileri olduğunu savunurlar (Woolfolk, 1993). Bireylerin problem çözme becerileri, araştırmacılar tarafından uzun yıllardır üzerine birçok araştırma yaptığı konulardan bir tanesi olmuştur (Kabasakal ve Arslan, 2013). Yapılan çalışmalarda bireylerin problem çözme becerileri ile psikolojik uyumu (Heppner ve Anderson, 1985), özsaygı (Camplin, Stone ve Merrilit, 1990), kendini problem çözmeye yeterli olarak algılama ve kişilerarası ilişkilerde daha girişken olma, daha olumlu benlik al-

gısına sahip olma ve akademik açıdan daha uygun çalışma yöntemlerini bilme (Derin ve Serin, 2008), davranış problemleri (Cengiz, 2010; D’Zurilla ve Jaffee, 2003; McMurrin, M., Richardson, C., Egan, V., & Ahmadi, S., 1999; Larson ve Heppner, 1989; McMurrin, Blair ve Egan, 2002; McNamara, J. R., Ertl, M., & Neufeld, J. 1998), duygusal zekâ, psikolojik rahatsızlıklar gibi pek çok değişken arasındaki ilişkiye bakılmış ve bu değişkenlerin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir (Sharma, B. and Sharma, D. 2012; Karabulutlu, Yılmaz ve Yurttaş, 2011; De Castro, B. O., Bosch, J.D., Veerman, J. W., Koops, W. 2003; Gürbüz, İşyapan T. ve Sözen, İ., 2016; Doğan, 2009; Güler, 2006). Ayrıca, Suzuki ve Ahluwalia (2004)’a göre, son dönemlerde yapılan araştırmalarda problem çözme becerilerinin psikolojik ve fiziksel sağlık, baş etme, akademik ve mesleki değişkenler gibi değişkenlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Buna göre, yüksek problem çözme becerilerine sahip bireyler daha az kişisel problemler yaşamakta (Nezu, 1968; Nezu, 1986) daha az fonksiyonel olmayan düşüncelere ve rasyonel olmayan inançlara sahip olmakta ve daha az sosyal anksiyete yaşamaktadırlar (D’Zurilla & Nezu, 1982; Nezu & Ronan, 1988).

Ergenlik dönemi kendisine has birtakım özellikleri bulunan, bireyin yaşam döngüsü içinde en fazla problemle karşılaştığı kritik bir dönem olduğu için, problem çözme süreci ergenlik döneminde daha da karmaşık bir hale gelmektedir. Bu dönemin problemleri ve kritik olmasının nedeni ise gencin yaşadığı yeni oluşumlarla başa çıkma becerilerinin henüz gelişmemiş olmasıdır (Aydın, İmamoglu ve Yukay, 2005). Ergen bu dönemde kendi kimliği hakkında belirgin olmayan imgelerini sorgular ve geliştirir. “Ben kimim?”, “Hangi hareket doğru?”, “Nasıl davranmalıyım?” gibi soruların cevaplarını arar. Bu problemlerin cevaplarını ararken de ergenin yaşam standartları, aile yapısı, sosyo-ekonomik koşulları ve dindarlık algısı gibi birçok husus, karşısına çıkan problemlerin çözümünde devreye girer.

Lise düzeyindeki ergenlerin problem çözme becerilerine ilişkin ülkemizde yakın zamana yapılmış bazı araştırmalar bulunmaktadır (Yıldırım ve ark., 2011; Özbek ve ark., 2011; Çelikkaleli ve Gündüz, 2010; Arslan, G. ve Kabasakal, Z., 2013; vd.). Bu araştırmalarda ergenlerin problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaştığı ve farklılaşmadığı şeklinde farklı sonuçlar olduğu görülmektedir. Yine literatürdeki araştırmaların bazılarında (Bilge ve Arslan, 2000; Güçray, 2003; Güven ve Akyüz, 2001; İşmen, 2001; Kasap, 1997; Olgun, Öntürk, Karabacak, Aslan ve Serbest, 2010; Özkütük, Silkü, Orgun ve Yalçınkaya, 2003; Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2001; Saracaloğlu, Serin ve Derin 2008;

Serin, 2001; Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2002; Taylan, 1990; Terzi, 2001; Tümkaya ve İflazoğlu, 2000, Özbek ve Ark., 2011) öğrencilerin problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgularını elde etmişlerdir. Ancak literatürde bazı araştırmalarda kızların erkek öğrencilere göre, genel problem çözme beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu (Bozkurt, Serin ve Emran, 2004; Ferah, 2000; Serin ve Derin, 2008); bazı çalışmalarda da (Çelikkaleli ve Gündüz, 2010; Brems ve Johnson, 1998; Heppner ve Petersen, 1982; Korkut, 2002; Kuru ve Karabulut, 2009) erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla genel problem çözme beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Hiç şüphesiz ergenlik dönemindeki bireylerin karşılaştığı en önemli konulardan biri de din ve dindarlık meselesidir. Bu konu çözülmesi güç bazı problemleri de beraberinde getirebilmektedir. Nitekim ergenlik dönemi aynı zamanda kişinin dini kimliğini de oluşturmaya çalıştığı bir dönemdir. Ergenliğin ilk döneminde dini ve metafizik konulara ilginin arttığı, ardından her konuda olduğu gibi dini konularda da bir şüphe ve kararsızlık evresi yaşandıktan sonra son ergenlik döneminde gençlerin dünya görüşlerinin ve dini kimliklerinin de netleştiği bilinmektedir (Hökelekli, 1998; Peker, 2008). Kısaca ergenlik sürecinde birey, din olgusu üzerinde düşünmeye, tartışmaya ve araştırmaya girmekte, bu süreç sonunda da dine karşı olumlu, şüpheli ya da olumsuz bir tutum oluşturabilmektedir. Bu da kişinin kendisini dindar olarak algılaması ya da dindarlığı onaylamaması şeklinde neticelenebilmektedir. Dolayısıyla ergenlik dönemi, dini açıdan da büyük önem taşıyan bir dönemdir.

Tek ve kapsayıcı bir dindarlık tanımını yapmak kolay değildir. Çünkü farklı din tanımları farklı dindarlık tanımlarını da beraberinde getirmektedir. Genel anlamda kabul edilebilecek tek ve kapsayıcı bir din ve dindarlık tanımı yoktur. Nitekim dinin tanımı ve göstergeleri üzerinde çok farklı tanım ve yaklaşımların olduğu, dolayısıyla da bir görüş birliğinin olmadığı görülmektedir. Ancak Yahudilik, Hıristiyanlık ve İslâm gibi dinler incelenirse, dindarlığın tezahürü açısından bakıldığında önemli benzerliklerin olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında din, 'bireysel ve toplumsal yanı bulunan, inanç, bilgi ve uygulama açısından sistemleşmiş olan, mensuplarına bir yaşama tarzı sunan, onları belli bir dünya görüşü etrafında toplayan bir kurum' olarak tanımlanabilmektedir (Aydın, 1999). Psikoloji açısından ele aldığımızda farklı psikoloji yaklaşımlarına göre farklı din tanımları yapılmıştır. Din psikolojisinin kurucusu kabul edilen William James, "bireyin duyguları, fiilleri ve bireysel tecrübeleri" şeklinde tanımlayarak dini bireysel bir olgu olarak görmüştür (Köse ve Ayten, 2012).

Yani dinî tezahürlerin her bir türünün, inanç, ibadet (davranış), duygu, bilgi ve etki gibi boyutlardan biri içinde değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle dindarlığın tanımından çok onun tezahür ettiği inanç, ibadet ve bilgi alanlarındaki yansımalarına bakılarak dindarlığı değerlendirmeye ve anlamaya çalışılabilir. Kısaca sosyolojik ve psikolojik açıdan her din, kendi içindeki inanç ve ibadet yapısına göre farklı dindarlık biçimleri oluşturmaktadır (Yılmaz, 2002).

Dindarlık kelimesi de din sözcüğünden türemiştir. Günlük dilde ve bilimsel terminolojide din ve dindarlık kelimelerine yüklenen anlamlar arasında çok yakın ilişkiler bulunmaktadır. Dindar kelimesi TDK Büyük Türkçe Sözlükte “Din inancı güçlü, din kurallarına bağlı (kimse), mütedeyyin. Allah’a inanmış ve bağlanmış kimse” olarak tanımlanmıştır (http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.598aea30973458.48437616). Psikoloji literatüründe ise dindarlık, “dini ilkelerin gerek bireysel gerekse toplumsal yaşantıya aktarılmış halidir” (Köse ve Ayten, 2012). Dindarlık, özellikle düşünme (bilgi boyutu), tecrübe etme (dini duygular) ve faaliyetin (dini topluluklara yönelik kült, eylem) çeşitli formlarını ifade edecek şekilde kompleks bir fenomeni içeren din ile ve yaratıcı ile kişisel ve pozitif bir ilişki anlamına gelmektedir.

Dindarlık, yaşama ve hissetme bakımından bireysel, etkileri açısından da sosyal bir olgudur. Başka bir deyişle bireysellik yönüyle öznel bir karaktere sahip olan dindarlık sosyal tezahürleri bakımından nesnel ve gözlenebilir bir yapı arz etmektedir (Onay, 2004). Dolayısıyla dindarlık, bireyin öznel dini inançları ve yaşantıları sonucunda benliği ve kişiliğiyle bütünleşmiş karmaşık bir psiko-sosyo-teolojik olgudur diyebiliriz. Bu açıdan bakıldığında aslında her dindarlık şekli, kişiye özeldir ve biriciktir. Bu bağlamda dindarlık, ‘dinin insan hayatına zihinsel, duygusal ve davranışsal etki derecesi’ şeklinde de tanımlanabilir. Genel olarak, bir kimsenin dindar olduğunun vurgulanması, onun dini içselleştirdiği; dinî emir, tavsiye ve yasaklara bireysel düzlemde uyduğu; dini, gündelik hayatında toplumsal denetleyici olarak kabul ettiği ve kendi yaşayışının bir göstergesi haline getirdiği anlamına gelir (Subaşı, 2004; Kurt, 2009, Aslantürk, 2004).

Genel olarak psikoloji literatürü ve özelden de din psikolojisi literatürü incelendiğinde, bireysel dindarlığın kaynakları; bireysel ihtiyaçlar, bireyin yaratılışında ve fitratında bulunan din duygusu, acizlik ve çaresizlik duyguları, bilişsel etkenler, yaşanan korkular, siyasi ve ekonomik toplumsal etkiler şeklinde sı-

ralanabilir. Diğer bir ifadeyle çok yönlü ve gelişmiş bir yaratılışa sahip olan insan dindarlığının temelinde; onun istekleri, arzuları, beklentileri, duyguları, düşünceleri, davranışları, cinsiyeti, eğitim düzeyi, medeni durumu, ekonomik düzeyi, din eğitimi alıp almaması, kişilik ve benlik özellikleri gibi çok sayıda etken faktörden söz edilebilir (Kayıklık, 2002; Taş, 2004).

Kısacası dindarlık kavramı, kişiden kişiye, kültürden kültüre ve mensup olunan dinin esaslarına göre farklı anlamlar kazandığı gerçeğinden hareketle, bizim araştırmamızda ergenlerin öznel dindarlık algılarının temel alınmasına karar verilmiştir. Kişinin kendi gözünde kendi dindarlığını değerlendirmesi diyebileceğimiz öznel dindarlık algısı, genel olarak insanların kendilerini dindar olarak tanımlayıp tanımlamadıkları ya da ne kadar dindar tanımladıklarıyla ilgili bir kavramdır.

Sonuç olarak ergenlik dönemi, fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimdeki hızlı değişikliklerin gerçekleştiği ve ergen için çözülmesi gereken birçok problemin olduğu kritik bir dönemdir. Bu nedenle ergenlik dönemindeki bireyin gelişim görevlerini yerine getirmek için problem çözme becerisi oldukça önemlidir. Ancak problem çözme becerileri algısı yanı sıra, ergenin bu dönemde dini ve metafizik konularla karşılaştığı din ve dindarlık konusunda da bazı tutumlar geliştirdiğini de biliyoruz. Bu sebeple, ergenlerin problem çözme becerilerinin cinsiyet, yaş, anne ve babanın medeni durumu gibi pek çok değişken ile ilişkisi açısından farklı sonuçlar ortaya koyan güncel araştırmaların sürekli olarak yapılması, ergenlerin problem çözme becerileri ve tarzları ile ilgili değişimlerin de takip edilmesi önemlidir. Ayrıca bu dönem, ergenin yaşam biçiminde yeni seçenekler keşfettiği, bireysel ve toplumsal kimliğini araştırdığı bir zaman aralığıdır. Ayrıca ergenin ilk defa karşılaştığı problemlere dair çözüm becerileri, ergenlerin ruh sağlığı başta olmak üzere, sosyalleşme, olgunlaşma, dini kimlik oluşumu vb. birçok hususu da derinden etkilemektedir. Literatürde ergenlerin problem çözme becerilerine ve öznel dindarlık algılarına dair ayrı ayrı bazı araştırmalar bulunmakla beraber, bu iki kavramın birlikte incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple ergenler için önem arz eden iki farklı değişkenin problem çözme algısı ve öznel dindarlık algısının gerek birbirleriyle olan ilişkisinin gerekse farklı demografik değişkenlerle olan ilişkisinin incelenmesinin; ergenlere yönelik eğitim, danışmanlık ve hatta dini hizmetlerin planlanması ve uygulanmasına katkı sağlayacağı ve bu husustaki literatürün gelişmesine hizmet edeceği düşüncesiyle bu araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmanın Problem Cümleleri

Çalışmamızın temel problem cümlesi, “Ergenlerin problem çözme becerileri ile öznel dindarlık algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Bununla birlikte bu iki değişken arasındaki ilişkiyi daha detaylı anlamak adına araştırmamızın temel sorusunu “Ergenlerin problem çözme envanteri ölçeğinden aldıkları puanlar ergenlerin kendilerine dair öznel dindarlık algıları bakımından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde de sorabiliriz. Bu temel probleme ilişkin alt problemler ise aşağıdaki şekilde ifade edilebilir:

Alt Problem 1: Ergenlerin “Problem Çözme Envanteri” puanları açısından gruplar arasında gözlemlenen farklılıklar; cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama, anne babanın birlikte ya da ayrı olup olmaması, sınıf düzeyi, yaş, anne ve babanın tahsil durumu, ailedeki kardeş sayısı, ailenin gelir durumu, akademik başarı puanı gibi değişkenler açısından anlamlı mıdır?

Alt Problem 2: Ergenlerin öznel dindarlık algıları açısından gruplar arasında gözlemlenen farklılıklar; cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama, anne babanın birlikte ya da ayrı olup olmaması, sınıf düzeyi, yaş, anne ve babanın tahsil durumu, ailedeki kardeş sayısı, ailenin gelir durumu, akademik başarı puanı gibi değişkenler açısından anlamlı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, genel tarama modellerinden ilişkiyel tarama modeline dayalı, betimsel bir araştırmadır. Bilindiği üzere ilişkiyel tarama modelleri, iki ve daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama modelleri olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2009).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında eğitim gören, İstanbul ili Küçükçekmece ve Başakşehir ilçelerinde lise düzeyinde devlet okullarında eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenen ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 293 öğrenciden oluşmuştur. Bu öğrencilerin 121’i Başakşehir’den 172’si de Küçükçekmece’den araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin

135'i (%46,1) bayan, 158'i (%53.9) erkek öğrencidir. Örneklemin yaş aralığı 14 ile 20 yaş arasındadır.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin sosyo-kültürel ve demografik özelliklerine ve öznel dindarlık algılarına ilişkin bilgiler edinmek için hazırlanmış olan “kişisel bilgi formu” ve “Problem Çözme Envanteri (PÇE)” kullanılmıştır.

Soru formları, hedef ilçelerde uygulanmak üzere araştırmaya yardımcı olan yüksek lisans öğrencilerine verilmiş, bu yardımcı öğrenciler de ilgili ilçelerde araştırma duyurusu yaparak, gönüllü olan öğrencilere soru formlarını dağıtarak ölçeklerin doldurulmasını sağlamışlardır. Bu amaçla önceden belirlenmiş liselerde uygulama yapmak için yetkililerden izin alınmış ve sonra uygulama, okul müdürlerinin belirlediği sınıflarda öğretmenler tarafından ders saati içinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler önceden uygulamanın nasıl yürütüleceği konusunda bilgilendirilerek, uygulama sırasında çıkabilecek muhtemel sorunlar engellenmiştir. Bu kapsamda yaklaşık 317 form doldurulmuş, ancak bu formların 24 adedi hatalı doldurma nedeniyle işleme alınmamıştır.

Araştırmada kişinin kendi gözünde kendi dindarlığını değerlendirmesi diyebileceğimiz öznel dindarlık algısı düzeyinin belirlenmesi için kişisel bilgi formunda “kendinizi dindar biri olarak tanımlıyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Dolayısıyla öznel dindarlık algısı bu soruya cevap niteliğindeki seçeneklerin her birine verilen puanların hesaplanması ile gerçekleştirilmiştir [(1) Hayır, (2) Kararsızım, (3) Evet].

Araştırmaya katılan ergenlerin problem çözme becerilerine dair kendilerini nasıl algıladıklarını ölçebilmek için “Problem Çözme Envanteri (PÇE)” kullanılmıştır.

Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Problem Çözme Envanteri, orijinal adı “Problem Solving Inventory, Form-A (PSI-A)” olan ve P.P. Heppner ve C. H. Petersen tarafından 1982 yılında geliştirilmiş bir ölçektir. Çeşitli araştırmalar sonucunda ortaya çıkan, genel yönelim (general orientation), problemin tanımı (problem definition), alternatif üretme (generation of alternatives), karar verme (decision making) ve değerlendirme (evaluation) gibi problem çözme aşamaları göz önünde bulundurularak geliştirilen 35 maddeden oluşan, 1-6 arası puanlanan, ergen ve yetişkinlere uygulanan

Likert tipi bir ölçektir. Bireylerin kendi kendilerine cevaplandırabilecekleri, uygulanışı kolay bir ölçektir. Ölçek, bireyin, problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını ölçmektedir. Cevaplar soru formuna işaretlenmektedir. Formun başında nasıl yanıtlanacağı ile ilgili bilgi bulunmaktadır. Her madde için kişilere kendilerinin hangi sıklıkta ölçek maddelerindeki gibi davrandıkları sorulmaktadır. Seçenekler ise; “her zaman böyle davranırım, sık sık böyle davranırım, arada sırada böyle davranırım, ender olarak böyle davranırım ve hiçbir zaman böyle davranmam” şeklindedir. Verilen cevaplara 1 ile 6 arasında puanlar verilmektedir. Puanlama esnasında 9, 22 ve 29. Maddeler puanlama dışı tutulur. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. Maddeler ters olarak puanlanan maddelerdir. Puan ranjı 32-192’dir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını göstermektedir.

Bu ölçek 150 kişiden oluşan bir öğrenci örnekleme uygulanmış ve uygulama sonucunda ölçeğin özgün formunda 3 alt faktör bulunmuştur. Ölçeğin özgün formunun geliştirilmesi esnasında ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.90, alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise 0.71 ile 0.85 arasında bulunmuştur. Ölçeğin madde-toplam puan korelasyonlarının ranjı ise 0.25 ile 0.71 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt ölçeklerinin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları $r = 0.83$ ile $r = 0.89$ arasında değişmektedir.

Ölçeğin Türkiye uyarlaması Nail Şahin, Nesrin H. Şahin ve Paul Heppner tarafından 1993 yılında “Problem Çözme Envanteri-A Formu (PÇE)” ismiyle yapılmıştır. Toplam 244 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda ise ölçeğin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım olmak üzere 6 faktörden oluştuğu bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde ne tür testlerin kullanılması gerektiğine karar vermek amacıyla yapılan analizlerde Problem Çözme Envanteri (Ort.= 3.11, Median= 3.24, Mode= 3.32, Skewness= -.431; Std. Sapm.=.54; Kurtosis= -.261) puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış; basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1, +1 aralığında kaldığı için dağılımın normal olduğu kanaatine varılmıştır (Büyüköztürk, 2012, s. 40).

Verilerin analizinde demografik değişkenler ile toplam puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesinde; iki kategoriden oluşan değişkenler için parametrik testlerden t testi, ikiden fazla kategoriden oluşan değişkenler için de varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizinde, gruplar arasındaki farkın anlamlı bulunmasının ardından, ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffé çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffé testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Varyansların homojen olmaması durumunda ise Tamhane's T2 testi tercih edilmiştir. Tamhane's T2 testi ölçülü bir testtir. Hücre boyutlarının eşit olmadığı veya varyansların homojenliğinin ihlal edildiği durumlarda, Tukey'in HSD'sinden daha uygun olduğu düşünülür ([https://www.ibm.com/support/knowledgecenter/tr/SSMR4U_10.1.0/com.ibm.swg.ba.cognos.ug_cr_rptstd.10.1.0.doc/c_id_obj_anova.html](https://www.ibm.com/support/knowledgecenter/tr/SSMR4U_10.1.0/com.ibm.swg.ba.cognos ug_cr_rptstd.10.1.0.doc/c_id_obj_anova.html)).

Araştırma bulgularında farklı ölçeklerin ve alt boyutlarının toplam puanlarının arasındaki ilişkiyi incelerken ise normal dağılım gösteren değişkenler için Pearson korelasyon analizi, normal dağılım göstermeyen değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için ise Spearman korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Veriler SPSS 23.0 programıyla çözümlenmiş ve anlamlılık düzeyi 0.05 kabul edilmiştir.

Bulgular Ve Yorum

Araştırmada kişisel bilgi formundan elde edilen veriler aşağıda tablolar ve açıklamaları ile sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırmaya Katılanların Demografik Bilgileri ve Kişisel Bilgi Formuna Verdikleri Cevaplar

	Gruplar	<i>f</i>	%
Yaş	14.00	12	4.1
	15.00	93	32.1
	16.00	90	31.0
	17.00	78	26.9
	18.00	14	4.8
	19.00	2	.7
	20.00	1	.3
	Toplam	290	100
	Yaş Ortalaması	15.9	
Cinsiyet	Kız	135	46.1
	Erkek	151	51.5
	Boş Bırakılan	7	2.4
	Toplam	293	100.0
Sınıf	9.00	126	43.0
	10.00	62	21.2
	11.00	86	29.4
	12.00	17	5.8
	Boş Bırakılan	2	.7
	Toplam	293	100
Not Ortalamaları (Akademik Başarı Durumu)	30-50	24	8.2
	51-60	38	13.0
	61-70	36	12.3
	71-84	59	20.1
	85-100	117	39.9
	Boş Bırakılan	19	6.5
	Başarı Ortalaması	75,5	
Toplam	293	100	
Annenizin Tahsil Durumu Nedir?	Okur-Yazar	15	5.1
	Okur-Yazar Degil	8	2.7
	İlkokul	78	26.6
	Ortaokul	47	16.0
	Lise	64	21.8
	Üniversite	46	15.7
	Yüksek Lisans	10	3.4
	Boş Bırakılan	25	8.5
Toplam	293	100	

Babanızın Tahsil Durumu Nedir?	Okur-Yazar	12	4.1
	Okur-Yazar Değil	4	1.4
	İlkokul	46	15.7
	Ortaokul	61	20.8
	Lise	69	23.5
	Üniversite	64	21.8
	Yüksek Lisans	13	4.4
	Doktora	1	.3
	Diğer	1	.3
	Boş Bırakılan	22	7.5
	Toplam	293	100
Ailenizdeki Kardeş Sayısı?	1	46	15.7
	2	105	35.8
	3	78	26.6
	4	29	9.9
	5	11	3.8
	6	10	3.4
	7	5	1.7
	8	1	.3
	10	1	.3
	Boş Bırakılan	7	2.4
	Toplam	293	100
Anne-Baba Birlikte Mi?	Evet	261	89.1
	Hayır	25	8.5
	Toplam	286	97.6
	Boş Bırakılan	7	2.4
Toplam	293	100	
Aile Gelir Durumu?	1000 TL'den Az	22	7.5
	1001-3000TL	131	44.7
	3001-5000 TL	65	22.2
	5001-7000 TL	33	11.3
	7001-10000 TL	6	2.0
	10.001 TL ve üstü	17	5.8
	Boş Bırakılan	19	6.5
	Toplam	293	100

Büyüdüğünüz Yer?			
	Köy	19	6.5
	Kasaba	15	5.1
	Şehir	106	36.2
	Büyükşehir	134	45.7
	Yurt Dışı	1	.3
	Diğer	5	1.7
	Toplam	280	95.6
	Boş Bırakılan	13	4.4
	Toplam	293	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %31'i 16 yaşında, %26.9'u 17 yaşında, %32.1'i 15 yaşında olduğu ve yaş ortalamasının 15.9 olduğu görülmektedir. Yine Tablo1'de deneklerin %43'ünün dokuzuncu sınıfta (N=126), %21.2'sinin onuncu sınıfta (N=62), %29.4'ünün (N=86) on birinci sınıfta ve %5.8'inin (N=17) de on ikinci sınıfta olduğu görülmüştür. Ayrıca deneklerin önemli bir kısmı olan %39.9'unun (N=117) 100 üzerinden 85-100 not ortalamasına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Deneklerin tümünün not ortalaması ise 75.5'tir.

Araştırmaya katılanların anne tahsil durumlarına baktığımızda ilkökul, ortaokul ve lise seviyesinde eğitim görenlerin toplamı %64.4'tür. Üniversite eğitimi görmüş anne oranının %15.7 ve yüksek lisans yapmış olanların oranının da tüm deneklerin %3.4'ü olduğu görülmüştür. Aynı şekilde araştırmaya katılanların babaları ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim görmüş olanların tüm deneklerin %60'ı olduğu görülmektedir. Detaylı incelendiğinde ergenlerin %15.7'si ilkökul, %20.8'i ortaokul, %23.5'i lise, %21.8'i üniversite ve %4.4'ü de yüksek lisans düzeyinde eğitim görmüşlerdir.

Araştırmaya katılanların %15.7'si tek çocuk, %35.8'i iki kardeş, %26.6'sı üç kardeş % 9.9'u dört kardeş, dört ve üstü kardeş olanların toplamı da %9.5'tir. Yine araştırmaya katılan öğrencilerin %89.1'inin anne ve babasının birlikte olduğu, %8.5'inin ise anne ve babasının birlikte yaşamadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin %7.5'inin aylık aile gelir durumu 1.000 TL'den azdır. Aynı şekilde %44.7'sinin 1.000 ile 3.000 TL arası aylık geliri olduğu, %22.2'sinin 3.000 ile 5.000 TL arası geliri olduğu, %11.3'ünün 7.000 ile 10.000 TL arası aylık gelire sahip olduğu 10.000 TL ve üstü gelire sahip olanların ise %5.8 olduğu görülmüştür.

Deneklerin %6.5'i köyde büyüdüğünü, %5.1'i kasabada büyüdüğünü, %36.2'si şehirde %45.7'si de büyükşehirde büyüdüğünü ifade etmiştir.

Problem Çözme Envanterine Ait İlgili Bulgular

Araştırmaya katılanların Problem Çözme Envanteri ve alt boyutlarından aldıkları genel puanların ortalamaları aşağıdaki Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Ergenlerin Problem Çözme Envanteri Ölçeği ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar

Ölçekler	N	Alt Değer	Üst Değer	Ortl.	Std. Sapma	Çarpıklık (Skewness)		Basıklık (Kurtosis)	
						İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata
Problem Çözme Ölçek Puanı	293	1.55	4.81	3.11	.547	-.431	.142	-.261	.284
Aceleci Yaklaşım Alt Faktörü	293	1.56	5.44	3.57	.679	-.187	.142	.341	.284
Düşünen Yaklaşım Alt Faktörü	293	1.00	6.00	2.84	1.074	.622	.142	.198	.284
Kaçıngan Yaklaşım Alt Faktörü	293	1.00	6.00	3.02	.999	.143	.142	-.330	.284
Değerlendirici Yaklaşım Alt Faktörü	293	1.00	6.00	2.76	1.150	.591	.142	-.155	.284
Kendine Güvenli Yaklaşım Alt Faktörü	293	1.00	5.17	2.95	.920	.215	.142	-.439	.284
Planlı Yaklaşım Alt Faktörü	293	1.00	6.00	2.79	1.023	.536	.142	.257	.284

Tablo 2’ye göre, araştırmaya katılan lise öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri grup ortalamasının =3.11 olduğu görülmektedir. Buna göre, problem çözme envanteri ölçeğinden alınan puanların yüksekliği, kişinin problem çözme becerisi konusunda kendisini yetersiz algıladığı anlamına geldiğinden ve PÇE’den alınabilecek en yüksek ölçek ortalamasının da 6 puan olacağından hareketle araştırmaya katılan deneklerin problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Yine ölçeğin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde (Skewness = -.431; Std. Sapm. = .54; Kurtosis = -.261) ölçeğin normal

dağılıma yakın bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Yine Tablo 2’den anlaşıldığı şekliyle araştırmaya katılan öğrencilerin PÇE alt boyutlarında en yüksek problem çözme becerisinin “Değerlendirici Yaklaşım Alt Boyutunda” (= 2.76), sonrasında da sırasıyla; “Planlı Yaklaşım Alt Faktörü” (= 2.79), “Düşünen Yaklaşım Alt Faktörü” (= 2.84), “Kendine Güvenli Yaklaşım Alt Faktörü” (= 2.95), “Kaçıngan Yaklaşım Alt Faktörü” (= 3.02) ve “Aceleci Yaklaşım Alt Faktörü” (=3.57) olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin PÇE puanları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna cevap aramak için t testi yapılmış ve sonuçlarına aşağıda Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Değişkenler		N	\bar{X}	sd	t	p
Problem Çözme Ölçek Puanı	Kız	136	3.02	0.56	-2.847	0.00
	Erkek	157	3.20	0.52		
Aceleci Yaklaşım Alt Faktörü	Kız	136	3.54	0.64	-.779	0.44
	Erkek	157	3.60	0.71		
Düşünen Yaklaşım Alt Faktörü	Kız	136	2.63	1.03	-3.138	0.00
	Erkek	157	3.02	1.08		
Kaçıngan Yaklaşım Alt Faktörü	Kız	136	2.88	0.99	-2.247	0.03
	Erkek	157	3.14	1.00		
Değerlendirici Yaklaşım Alt Faktörü	Kız	136	2.58	1.11	-2.622	0.01
	Erkek	157	2.93	1.16		
Kendine Güvenli Yaklaşım Alt Faktörü	Kız	136	2.93	0.95	-.488	0.63
	Erkek	157	2.98	0.90		
Planlı Yaklaşım Alt Faktörü	Kız	136	2.76	1.02	-.576	0.56
	Erkek	157	2.83	1.03		

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğrencilerin Problem Çözme Becerileri cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [t(293)=2.84, p<.01]. Buna göre kızların problem çözme becerilerinin (=3.01) erkeklere göre (=3.19) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Aynı şekilde PÇE alt faktörlerinden, düşünen yaklaşım, kaçıngan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım alt faktörlerinde cinsiyet açısından

kızlar lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p < 0.05$).

Sınıf seviyesine göre öğrencilerin problem çözme envanterinden aldıkları puanlar sınıflar arasında anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin olarak tek yönlü varyans analizi (ANOVA) analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Problem Çözme Envanteri Puanlarının Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Sınıf Seviyesi	N	\bar{X}	Ss	F	P	Anlamlı Fark (Scheffe)
Problem Çözme Envanteri	1-9. Sınıf	126	3.21	.500	5.192	.00	1 > 2; 3 > 4
	2-10. Sınıf	62	2.91	.610			
	3-11. Sınıf	86	3.06	.532			
	4-12. Sınıf	17	3.26	.518			
	Toplam	291	3.11	.547			

Tablo 4'te görüleceği üzere, yapılan ANOVA analizi sonucunda sınıf seviyesi değiştiğinde problem çözme envanteri ölçeğinden alınan puanların ortalamalarının da anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır [$F(2-288)=5.192$, $P=.00 < .01$]. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L=2.376$; $p=0.07 > 0.05$). Bunun üzerine ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe testi yapılmıştır. Buna göre, 9. (dokuzuncu) ($N=126$, $=3.21$) ve 10. (onuncu) ($N=62$, $=2.91$) sınıflar ile 12. (onikinci) sınıfların problem çözme becerilerine ilişkin algılarının ($N=17$, $=3.26$); 11. (onbirinci) sınıflardan ($N=86$, $=3.06$) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($P=.00 < .05$). Problem çözme envanteri ölçeğinden alınan puanların yüksekliği, kişinin problem çözme becerisi konusunda kendisini yetersiz algıladığı anlamına geldiğinden hareketle, onuncu sınıf öğrencilerinin dokuzuncu sınıf öğrencilerinden daha yüksek problem çözme becerisine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Yine 12. (on ikinci) sınıfların problem çözme becerilerine ilişkin algılarının ($N=17$, $=3.26$); 11. (on birinci) sınıflardan ($N=86$, $=3.06$) daha düşük olduğu görülmektedir.

Problem Çözme Envanterinden alınan puanlar yaş, ailedeki kardeş sayısı, akademik başarı ortalamaları açısından farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Ölçek Puanlarının Yaş, Kardeş Sayısı ve Akademik Başarı İle İlişkisi

Değişkenler	1	2	3	
	r	1.00		
1. Problem Çözme Ölçek Puanı	p			
	N	293		
	r	-.034		
2. Yaş	p	.566		
	N	290		
	r	.247**	-.010	
3. Ailenizdeki Kardeş Sayısı	p	.000	.871	
	N	286	283	
	r	-.301**	-.029	-.356**
4. Akademik Başarı Durumu Not Ortalaması	p	.000	.630	.000
	N	274	273	267

*.p < 0.05

** .P < 0.01

Tablo 5’de görüldüğü üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, ailedeki kardeş sayısı ile problem çözme envanterinden alınan puanlar arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür ($r = 0.247$; $N = 286$; $=.000 < .01$). Aynı şekilde öğrencilerin akademik başarı not durumları ile problem çözme envanterinden alınan puanlar arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür ($r = -.301$; $N = 274$; $=.000 < .01$). Yine akademik başarı not durumları ile ailedeki kardeş sayısı arasında da negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = -.356$; $N = 267$; $=.000 < .01$).

Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri puanları, anne ve babanın eğitim durumlarına göre gruplar arasında gözlemlenen farklar açısından anlamlı mıdır? sorusunu test etmek için Anova analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir. Analiz sonuçlarında Anne tahsil durumu PÇE puanları açısından anlamlı bir farklılık göstermiş ($p < 0.05$), baba tahsil durumunun ise PÇE puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F=1.722$; $p=0.09 > 0.05$). Buna göre anne tahsil durumuna göre PÇE puanlarının farklılaşmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Problem Çözme Ölçeği Puanlarının Anne Tahsil Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.	Anlamlı Fark (Scheffe)
1- Okur-Yazar Değil	8	3.44	0.63			
2- Okur-Yazar	15	3.43	0.53	4.161	0.00	6<1,
3- İlkokul	78	3.19	0.45			6<3,
4- Ortaokul	47	3.18	0.63			
5- Lise	64	3.03	0.54			
6- Üniversite	46	2.89	0.56			
7- Yüksek Lisans	10	2.76	0.49			
Toplam	268	3.10	0.55			

Tablo 6’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin PÇE’den aldıkları puanlar anne tahsil durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır [F(2-268)=4.161, $p = 0.00 < 0.01$]. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır (LF=1.894; $p = 0.08 > 0.05$). Bunun üzerine ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonucunda annesi üniversite mezunu olanlar ile annesi okur-yazar olanlar arasında üniversite düzeyinde eğitim alanlar lehine istatistiksel olarak ($p = 0.04 < 0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Aynı şekilde Scheffe testi sonucunda annesi üniversite mezunu olanlar ile annesi ilkokul mezunu olanlar arasında üniversite düzeyinde eğitim alanlar lehine istatistiksel olarak ($p = 0.04 < 0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Araştırmaya katılan ergenlerin PÇE puanlarının ailenin gelir düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını anlamak üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür (F=1.947, $p = 0.08 > 0.05$). Aynı şekilde araştırmaya katılan ergenlerin PÇE puanları, deneklerin büyüdükleri yer açısından da anlamlı şekilde farklılaşmamıştır (F = 0.169, $p = 0.97 > 0.05$).

Araştırmaya katılan ergenlerin problem çözme becerilerinin okul öncesi eğitim alıp almamaya göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmeye yönelik t testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almamaya Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Tespit Etmeye Yönelik Yapılan t Testi Sonuçları

Okul Öncesi Eğitim Aldınız mı?		N	\bar{X}	sd	t	p
Problem Çözme Envanteri Toplam Puan Ortalaması	Evet	152	3.0495	.57451	-2.158	.032
	Hayır	137	3.1881	.51076		

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğrencilerin PÇE puanları okul öncesi eğitim alıp almamaya göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($t=-2.158$, $p=0.03<0.05$). Buna göre okul öncesi eğitim aldınız mı sorusuna “Evet” cevabı verenlerin ($=3.04$) “Hayır” cevabı verenlere göre ($=3.18$) kendilerini problem çözme becerileri açısından daha iyi algılamaktadır diyebiliriz.

Öznel Dindarlık Algısı İle İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan ergenlerin “Kendinizi dindar biri olarak tanımlıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin bulgular aşağıda Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8: Öznel Dindarlık Algısına Dair Frekans Dağılımı

	Gruplar	f	%
Kendinizi Dindar Biri Olarak Tanımlıyor Musunuz?	Evet	145	49.5
	Kararsızım	108	36.9
	Hayır	35	11.9
	Toplam	288	98.3
	Boş Bırakılan	5	1.7
	Toplam	293	100

Tablo 8’de görüleceği gibi ergenlere öznel dindarlık algısı konusunda “Kendinizi dindar biri olarak tanımlıyor musunuz?” sorusuna deneklerin 145’i (%49.5) Evet, 108’i (%36.9) Kararsızım ve 35’i (%11.9) Hayır cevabını vermiş 5 (%1.7) öğrenci de soruyu boş bırakmıştır.

Öznel dindarlık algısı cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin, yapılan analizde, öznel dindarlık algısının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür ($t= -.414$; $p=0.679>0.05$). Aynı şekilde öznel dindarlık algısı; anne babanın birlikte olup olmaması açısından da anlamlı farklılık göstermemiştir ($t= -.103$; $p= 0.918>0.05$).

Ancak araştırmaya katılan ergenlerin öznel dindarlık algılarının annelerinin eğitim düzeyi açısından anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p > 0.05$). Bunu tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 9: Öznel Dindarlık Algısının Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	F	P	Anlamlı Fark(Tamhane's T2)
1- Okur-Yazar	14.00	2.71	0.47			
2- Okur-Yazar Değil	8.00	3.00	0.00			1>5,
3- İlkokul	78.00	2.50	0.66	4.819	0.00	1>6,
4- Ortaokul	45.00	2.53	0.66			2>3,
5- Lise	63.00	2.16	0.75			2>4,
6- Üniversite	45.00	2.13	0.69			2>5,
7- Yüksek Lisans	10.00	2.20	0.63			2>6,
Toplam	263.00	2.38	0.70			

Tabloda görülebileceği üzere, öznel dindarlık algısı aritmetik ortalamalarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre gruplar arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,819$; $p=0.00 < 0.05$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır ($LF=4.378$; $p=0.00 < 0.05$). Bunun üzerine öznel dindarlık algısı puanlarının annenin eğitim seviyesi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tamhane's T2 testi sonucunda annesi ilkököl mezunu olmayıp sadece okur-yazar düzeyinde olanlar ile annesi lise düzeyinde ve üniversite düzeyinde eğitim alanlar arasında okur-yazar düzeyinde eğitim alanlar lehine istatistiksel olarak (lise ve üniversite $p=0.02 < 0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, annesi okur-yazar seviyesinde eğitim alan öğrencilerin annesi lise ve üniversite düzeyinde eğitim alanlara göre kendilerini daha fazla dindar olarak tanımladıklarını ortaya koymaktadır. Nitekim öznel dindarlık algısında ortalama 3'e yaklaştıkça dindarlık tanımlaması yükselmektedir. Yine annesi okur yazar olmayan öğrencilerin, sırasıyla annesi ilkököl, ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde eğitim alanlar arasında okur-yazar olma-

yanlar lehine istatistiksel olarak ($p=0.00<0.01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum annesi okur yazar olmayan öğrencilerin, diğerlerine göre kendilerini daha dindar olarak tanımladıklarını göstermektedir. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Ergenlerin öznel dindarlık algısı babalarının eğitim seviyeleri açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna dair yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda babanın eğitim düzeyi ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,677$; $p=0.10>0.05$).

Aynı şekilde “Ergenlerin öznel dindarlık algısı büyüdüğü yer açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna dair yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,683$; $p=0.13>0.05$).

Ergenlerin öznel dindarlık algısının ailenin gelir düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10: Öznel Dindarlık Algısının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Aile Gelir Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	F	P	Anlamlı Fark (Tamhane's T2)
1- 1.000 TL'den Az	21	2.66	.483	2.951	.01	1>4
2- 1.001-3.000TL	129	2.41	.692			
3- 3.001-5.000 TL	65	2.32	.687			
4- 5.001-7.000 TL	32	2.00	.718			
5- 7.001-10.000 TL	6	2.16	.408			
6- 10.001 TL ve üstü	17	2.35	.785			
Toplam	270	2.35	.694			

Tabloda görülebileceği üzere, öznel dindarlık algısı puanlarının ailenin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda öznel dindarlık algısı ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=2.951$; $p=0.01<0.05$). Bunun üzerine ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır ($LF=2.902$; $p=0.01<0.05$). Sonuç olarak öznel dindarlık algısı puanlarının ailenin gelir seviyesi değişke-

nine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tamhane's T2 testi sonucunda, ailesinin geliri 1.000 TL'nin altında olanlar ile ailesinin geliri 5.001-7.000 TL aralığında olanlar arasında 1.000 TL'nin altında olanlar lehine istatistiksel olarak ($p=0.00<0.01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Öznel dindarlık algısı puanları ile akademik başarı, yaş ve ailedeki kardeş sayısı arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yapılan korelasyon analizine dair bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 11: Öznel Dindarlık Algısı Puanlarıyla Akademik Başarı, Yaş, Ailedeki Kardeş Sayısı Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları

		Akademik Başarı Durumu	Yaş	Ailedeki Kardeş Sayısı
Öznel Dindarlık Algısı	r	-.296**	.049	.319**
	p	.000	.410	.000
	N	272	285	281

** . Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı.

Tablodan da anlaşılacağı üzere, öznel dindarlık algısı ile akademik başarı arasında $p<0.01$ düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanırken ($r= -.296$; $p<0.01$); öznel dindarlık algısı ile ailedeki kardeş sayısı arasında $p<0.01$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r= 0.319$; $p<0.01$). Ancak öznel dindarlık algısı ile yaş arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir ($p > 0.05$).

Peki araştırmaya katılan ergenlerin öznel dindarlık algıları okul öncesi eğitim alıp almama açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? Bu sorunun cevabını bulmak üzere t testi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 12: Öğrencilerin Öznel Dindarlık Algılarının Okul Öncesi Eğitim Alıp Almamaya Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Tespit Etmeye Yönelik Yapılan t Testi Sonuçları

Okul Öncesi Eğitim Aldınız mı?	N	\bar{X}	sd	t	p	
Öznel Dindarlık Algısı	Evet	150	2.25	.71594	-3.645	.000
	Hayır	134	2.54	.62064		

Tablo 12'de görüldüğü gibi ergenlerin öznel dindarlık algısının okul öncesi eğitim alıp almamaya göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($t=-3.645$, $p=0.00<0.01$). Buna göre okul öncesi eğitim aldınız mı sorusuna "Evet" cevabı

verenlerin (=2.25) öznel dindarlık algısı “Hayır” cevabı verenlere göre (=2.54) daha düşük görülmektedir.

Öznel Dindarlık Algısı ve Problem Çözme Envanteri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Araştırmamızın temel sorusu olan “Ergenlerin problem çözme becerileri ile öznel dindarlık algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna dair, elde edilen bulgulara dair sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 13: Öznel Dindarlık Algısı Puanlarıyla Problem Çözme Becerisi Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Öznel Dindarlık Algısı
Problem Çözme Ölçek Puanı	r	.158**
	p	.00
	N	288
Düşünen Yaklaşım Alt Faktörü	r	.143*
	p	.01
	N	288
Değerlendirici Yaklaşım Alt Faktörü	r	.196**
	p	.00
	N	288
Kendine Güvenli Yaklaşım Alt Faktörü	r	.120*
	p	.04
	N	288
Planlı Yaklaşım Alt Faktörü	r	.132*
	p	.02
	N	288

** . Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı.

* . Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlı.

Tablodan anlaşılacağı üzere, öznel dindarlık algısı puanlarıyla problem çözme becerisi envanteri (PÇE) ölçek puanı ve alt faktörleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda, PÇE toplam puanı, PÇE düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt faktörlerinde $p < 0.05$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Tabloyu daha detaylı şekilde incelediğimizde, genel olarak PÇE puanı ile öznel dindarlık algısı arasında pozitif yönde $p<0.01$ düzeyinde anlamlı zayıf bir ilişki görülmektedir ($r= 0.158$; $p<0.01$). Buna göre PÇE puanı artarken öznel dindarlık algısı puanı da artmaktadır. Ancak PÇE puanının artması ölçek puanlarının yorumlanması açısından düşük problem çözme algısına işaret ettiğinden ve öznel dindarlık algısı puanı da yükseldikçe dindar olarak kendini tanımlamanın artmasına işaret ettiğinden hareketle, bu korelasyon puanı bize, araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme becerileri artarken öznel şekilde kendilerini dindar olarak tanımlamaktan uzaklaştıklarını göstermektedir.

Korelasyon analizinden sonra daha somut sonuçlara ulaşabilmek adına; araştırmaya katılan ergenlerden kendini dindar olarak tanımlayan, kararsız kalan ya da dindar olarak tanımlamayan grupları açısından, PÇE puanları nasıl farklılaşmaktadır ve bu farklılaşma anlamlı mıdır? sorusunun cevabını bulmak üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 14: Problem Çözme Envanteri Puanlarının Öznel Dindarlık Algısı Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Problem Çözme Envanteri Ortalamaları	N	\bar{X}	Ss	F	P	Anamlı Fark (Scheffe)	
1- Hayır	35	2.89	0.50	3.97	0.02	$1 > 3$	
Kendinizi Dindar Biri Olarak Tanımlıyor Musunuz?	2- Kararsızım	108	3.09				0.57
3-Evet	145	3.17	0.53				

Tablo 14’de de görüleceği üzere yapılan analiz sonuçlarına göre “Problem Çözme Envanteri” [$F(2-288)=3.98$, $p<.05$] ölçek puanları öğrencilerin kendilerini dindar biri olarak görüp görmediklerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L= .146$; $p= .86>0.05$). Bunun üzerine ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe testi yapılmıştır. Buna göre “Kendinizi dindar biri olarak tanımlıyor musunuz?” sorusuna “Hayır” diyenlerle “Evet” diyenler arasında “Hayır” diyenler lehine ($p=0.02<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Sonuç olarak ergenlerin öznel dindarlık algısı ile problem çözme becerilerine dair algılarının incelendiği bu araştırma sonucunda, “Ergenlerin problem çözme becerileri ile öznel dindarlık algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda, iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu, ergenlerin problem çözme becerileri arttıkça öznel dindarlık algılarının düştüğü gözlemlenmiştir. Aynı şekilde “Ergenlerin problem çözme envanteri ölçeğinden aldıkları puanlar ergenlerin kendilerine dair öznel dindarlık algıları bakımından gruplar arasında anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki temel araştırma sorusuna dair yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre “Kendinizi dindar biri olarak tanımlıyor musunuz?” sorusuna “Hayır” diyenlerin kendilerini “Evet” diyenlerden daha çok problem çözme becerisine sahip olarak algıladıkları görülmüştür. Bununla birlikte betimsel olarak öznel dindarlık algısı gruplarındaki PÇE ortalamaları incelendiğinde, kendinizi dindar biri olarak görüyor musunuz sorusuna “Evet, kararsızım ve hayır diyenlerin sırasıyla PÇE ortalamaları düzenli olarak düşmekte olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan ergenlerin öznel dindarlık algısı puanları düştükçe problem çözme becerilerine dair algıları yükselmektedir.

Elde edilen bu bulgulara dair literatürde benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte problem çözme ile öznel dindarlık arasındaki bu ters ilişki dikkat çekicidir. Bu sonuç üzerinde, örneklemin yaş grubu, eğitim kurumları, eğitim politikası, aile ve farklı demografik faktörlerin etkisi olabilir. Aynı zamanda ergenlik döneminin kendine has problemleri ve özellikleri gerçeği de önümüzde durmaktadır. Bu nedenle bu bulguyu netleştirici daha detaylı araştırmalar yapılmaya değer olduğu anlaşılmaktadır.

Problem Çözme Becerilerine Dair Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmada elde edilen diğer bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılanların Problem Çözme Envanteri (PÇE) ölçek ortalamasının =3.11, olduğu görülmektedir. Buna göre, problem çözme envanteri ölçeğinden alınan puanların yüksekliği, kişinin problem çözme becerisi konusunda kendisini yetersiz algıladığı anlamına geldiğinden araştırmaya katılan deneklerin problem çözme becerilerinin PÇE açısından orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulgu öğrencilerin problem çözme becerilerini edinmeleri konusunda daha fazla desteklenmeleri gerektiğini düşündürmektedir.

Aynı şekilde bulgular içerisinde problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaştığı ve kız öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin algılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. İstatistiksel analiz de bu iki grup arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç literatürdeki bazı çalışmalarla örtüşmektedir (Cenkseven ve Vural, 2006; Bozkurt, Serin ve Emran, 2004; Ferah, 2000; Serin ve Derin, 2008). Bununla birlikte literatürde öğrencilerin problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgularını elde edenler de olmuştur (Bilge ve Arslan, 2000; Güçray, 2003; Güven ve Akyüz, 2001; İşmen, 2001; Kasap, 1997; Olgun, Öntürk, Karabacak, Aslan ve Serbest, 2010; Özkütük, Silku, Orgun ve Yalçınkaya, 2003; Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2001; Saracaloğlu, Silku ve Özkütük, 2001; Serin, 2001; Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2002; Taylan, 1990; Terzi, 2001; Tümkiye ve İflazoğlu, 2000, Özbek ve Ark., 2011). Aynı zamanda bazı çalışmalarda da erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla genel problem çözme beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Çelikkaleli ve Gündüz, 2010; Brems ve Johnson, 1998; Heppner ve Petersen, 1982; Korkut, 2002; Kuru ve Karabulut, 2009). Bu veriler ışığında literatürdeki araştırmalara genel olarak baktığımızda bizim araştırmamızın, geçmişteki araştırmalardan cinsiyet açısından farklı sonuç vermesinin anlamlı olabileceği ve erkek öğrencilerin problem çözme becerilerindeki bu düşüşün nedeninin daha detaylı araştırılması gerekliliği anlaşılmaktadır.

Sınıf seviyesine göre öğrencilerin problem çözme envanterinden aldıkları puanlar sınıflar arasında anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin olarak yapılan analizlerde onuncu sınıf öğrencilerinin dokuzuncu sınıf öğrencilerinden daha yüksek problem çözme becerisine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Yine 12. (on ikinci) sınıfların problem çözme becerilerine ilişkin algılarının, 11. (on birinci) sınıflardan daha düşük olduğu görülmektedir. Sonuç olarak dokuzuncu sınıfta problem çözme becerilerine ilişkin öğrenci algıları düşük iken onuncu sınıfta yükselmekte, ardından on birinci ve on ikinci sınıflarda yeniden düşüşe geçmektedir.

Problem Çözme Envanterinden alınan puanların yaş, ailedeki kardeş sayısı, akademik başarı ortalamaları arasında nasıl bir ilişki vardır? sorusuna ilişkin olarak yapılan analizlerde, elde edilen bu bulgulara göre ailedeki kardeş sayısı arttıkça problem çözme envanterinden alınan puanların da arttığı görülmüştür. Bu durum, PÇE'nin yorumlanmasında yüksek puanların düşük problem çözme algısına işaret etmesi sebebiyle, öğrencilerin ailedeki kardeş sayısı arttıkça problem çözme becerisinin de düştüğü şeklinde yorumlanabilir. Aynı şekilde, öğrencilerin akademik başarı not durumları ile problem çözme envanterinden

alınan puanlar arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür ki bu da öğrencilerin akademik başarı puanları düştükçe PÇE puanlarının arttığı anlamına gelmektedir. Bu durum, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı puanları yükseldikçe problem çözme becerisinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmamız açısından ilgi çekici sonuçlardan biri anne ve baba tahsil durumları ile PÇE ilişkisidir. Nitekim “Ergenlerin PÇE puanları, anne ve babanın eğitim durumlarına göre gruplar arasında gözlemlenen farklar açısından anlamlı mıdır?” sorusunu test etmek için yapılan analiz sonuçlarında anne tahsil durumu PÇE puanları açısından anlamlı bir farklılık gösterirken, baba tahsil durumunun ise PÇE puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre annenin eğitim seviyesi üniversite düzeyinde olan öğrencilerin, annesi okur yazar düzeyinde ve ilkokul düzeyinde eğitim alanlara oranla kendilerini problem çözme becerileri açısından daha iyi algılamaktadırlar diyebiliriz. Burada ilgi çekici olan, bulgular incelendiğinde, annenin eğitim seviyesi arttıkça PÇE ortalamalarının da aynı şekilde düzenli bir şekilde düştüğünün görülmesidir. PÇE ortalamalarındaki düşme problem çözme algısının yükselmesi anlamına geldiğinden, araştırma grubumuzdaki öğrencilerin, annelerinin eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin problem çözme becerilerine dair algılarının da arttığı söylenebilir. Bu bulgu literatürdeki bazı araştırmalarla paralellik göstermektedir (Özbulak ve ark., 2011). Bu bulgu, annelerin çocukların problem çözme becerileri üzerindeki etkisini ortaya koyar niteliktedir. Bu nedenle, özellikle çocuklarının okulları başta olmak üzere kurumların anne baba eğitim programları düzenlemesi, anne ve babaların bu konudaki bilincinin artırılmasının hedeflenmesi tavsiye edilmektedir.

Yine araştırmamızda problem çözme becerisi ile ilgili ilgi çekici bulgulardan birisi okul öncesi eğitim alıp almama durumu ile ilgilidir. Buna göre okul öncesi eğitim aldınız mı sorusuna “Evet” cevabı verenlerin “Hayır” cevabı verenlere göre kendilerini problem çözme becerileri açısından daha iyi algıladıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgu da okul öncesi eğitimin önemini destekler niteliktedir. Ancak bu hususta araştırmanın daha hususi düzlemde yapılması ve okul öncesi eğitimin, ergenlik dönemindeki bireylerin problem çözme becerilerine etkisine dair farklı araştırmalarla desteklenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öznel Dindarlık Algısına Dair Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmaya katılan deneklerin öznel dindarlık algıları genel olarak incelendiğinde “Kendinizi Dindar Biri Olarak Tanımlıyor Musunuz?” sorusuna ergenlerin %49.5’i Evet, %36.9’u Kararsızım ve %11.9’u Hayır demiştir. Buna göre

deneklerin yarısından biraz daha az bir kısmı bu soruya net şekilde olumlu cevap verebilmiştir. Öznel dindarlıkla ilgili literatürde Kınter'in (2008) üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmada "kendinizi dindarlık bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?" şeklindeki soruya araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık yarısına yakını (%47,6) kendilerini "dindar" olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte azımsanmayacak oranda bir öğrenci grubu (%35,1) kendilerini "biraz dindar" olarak gördüklerini belirtirken, %10,4 oranında bir öğrenci grubu da kendilerini dindar olarak görmediklerini yani dindar olmadıklarını ifade etmişlerdir. Yine araştırmada kendilerini "çok dindar" olarak algılayan öğrencilerin ise en küçük grubu (%6,8) teşkil etmiştir. Diğer bir araştırmada (Aktaş ve Kartopu, 2016) "Kendimi Dini İnanış ve Uygulamalar Bakımından Dindar Görüyorum" sorusuna %62.1'i "katılıyorum", %7.6'sı "katılmıyorum" ve %30.3'ü "kararsızım" cevabı vermiştir. Öznel dindarlık düzeyi açısından yapılan başka bir araştırmada (Erdoğan, 2015), araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası (%51,3) kendisinin dindar, %36,7 si ise az dindar olduğunu ifade etmiştir. Çok dindar (%4.4) ya da dine ilgisiz/dindar değil (%6.7) olanların toplam oranı %11,1 olarak bulunmuştur.

Görüldüğü üzere farklı araştırmalarda bizim araştırma bulgularımıza benzer ya da farklı bazı sonuçlara rastlanmaktadır. Ancak bu araştırmalar incelendiğinde bizim örneklem grubumuzun lise düzeyinde olduğu diğer araştırmaların ise daha çok üniversite gençleriyle yürütüldüğü göz önünde bulundurulduğunda, lise düzeyindeki ergenlerin öznel dindarlık algısıyla ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Bizim araştırma bulgularımızda örneklem grubunun çoğunlukla "hayır" ve "kararsızım" seçeneklerinde toplandığı dikkat çekmektedir. Fakat "kararsızım" cevabı veren ergenlerin, kendilerini dindar olduğu halde bunu ifade etmekten çekindikleri için "kararsızım" seçeneğini işaretlediği ya da aynı şekilde dindar olarak tanımlamadıkları halde yine çekindikleri için "kararsızım" seçeneğini işaretlemiş olabilecekleri gerçeği muhtemel olasılıklar dâhilindedir. Elde ettiğimiz bulgularda kendini dindar olarak tanımlayanların oranına nazaran, "hayır" ve "kararsızım" seçeneklerinin bu örneklem grubunda daha fazla tercih edilmesinde, ergenlik döneminin gencin dine yaklaşımında diğer yaşam dönemlerinden daha farklı bir nitelik taşımasının etkili olduğu düşünülebilir. Nitekim ergenlik dönemi bireyin kendi benliği ile çevre baskısını bir arada yaşadığı bir dönemdir. Başta cinsel dürtüler olmak üzere doyum arayan dürtüler ve yaşadığı psikolojik somatik ve spiritüel değişimler ile çevrenin beklentilerine uyum sağlamak zorunluluğuyla baş başa kalan ergen benlik algı-

sını yeniden düzenleme yoluna gider. Bunu yaparken de doğal olarak birtakım çatışmalar yaşar, özgürlüğü ve bağımsızlığı ister, değer gören, saygı gören ve sevilen biri olmak ister, sıradan biri olmak yerine herkesten farklı, dikkat çeken biri olmak ister. Bunları yaşarken de farklı düşünceler etrafında sürekli gelgitler yaşar. İşte bu bağımsızlık ve kimlik arayışı sırasında din, koyduğu kurallarla gencin bağımsızlık duygusunu zedeleyici bir algı oluşabileceği için gencin dine yaklaşımı da olumsuz etkilenebilir. Nitekim ergenlik döneminde din ile kimlik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında Kula, dini hayat ile kimliğin bağımsızlık boyutu arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır (Kula, 2006). Diğer bir açıdan, gencin bulunduğu ortam, aile yapısı ve sosyal çevresi, dindar bir yapı gösteriyorsa, genç etrafındakilerin sevgisini ve saygısını kazanmak adına dindar bir kimlik gösterebilir. Kısaca, bizim araştırmamızda elde ettiğimiz sonuç, deneklerin dindarlık düzeyleri ile problem çözme becerileri hususunda daha detaylı bir araştırma yapmanın uygun ve gerekli olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmaya katılan ergenlerin öznel dindarlık algılarıyla ilgili bulguların demografik değişkenlerle ilişkisi incelendiğinde ise, öznel dindarlık algısının cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu bulgu literatürdeki bazı araştırmalarla uyuşmamaktadır. Nitekim Kınter'in (2008) ve Yapıcı'nın (2007) araştırmasında, öğrencilerin cinsiyetlerine göre öznel dindarlık algılarında kızlar lehine farklılıklar gösterdikleri gözlenmiştir. Yani kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kendilerini daha dindar tanımladıkları gözlenmiştir. Aynı şekilde Batı'da yapılan araştırmaların çoğunda genellikle kadınların erkeklerden daha dindar olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir (Bkz. Allport, 2004; Argyle & Beit Hallahmi, 1975; Argyle, 2000). Buna mukabil Kaya ve Uysal'ın (2015) yetişkinlerle yapmış olduğu araştırmada cinsiyetin örneklemin öznel dindarlık algılarında erkekler lehine manidar farklılık doğurduğu görülmüştür. Ülkemizde bizim araştırma sonuçlarımızı doğrulayan bazı araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmalarda da kadınlar ve erkeklerin dindarlıkları arasında fark olmadığını gösteren bulgulara ulaşılmıştır (Bkz. Köktaş, 1993; Yümeni, 1999; Uysal, 2006; Mehmedoğlu 2006, Kula, 2005; Arslan, 2004; Yapıcı ve Zengin, 2003). Özetle belirtmek gerekirse gerek ülkemizde gerekse yurt dışında cinsiyet ve dindarlık arasındaki ilişkiyle ilgili olarak birbirinden farklı bir takım sonuçların elde edildiği görülmektedir. Bu sonuçların ortaya çıkmasında, yapılan araştırmalarda dindarlık kavramının farklı şekillerde tanımlanmış olması, standart dindarlık ölçeklerinin kullanılmamış olması ve örneklemin farklı oluşu gibi nedenlerin etkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularında öznel dindarlık algısının anne babanın ayrı ya da birlikte olup olmaması açısından da gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir. Ancak araştırmaya katılan ergenlerin öznel dindarlık algılarının annelerinin eğitim düzeyi açısından anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre annesi okur-yazar seviyesinde eğitim alan öğrencilerin annesi lise ve üniversite düzeyinde eğitim alanlara göre kendilerini daha fazla dindar olarak tanımladıkları görülmektedir. Aynı şekilde annesi okur yazar olmayan öğrenciler ile sırasıyla annesi ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde eğitim alanlar arasında okur-yazar olmayanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durumda ergenlerin annelerinin eğitim seviyesi yüksek olanların, annelerinin eğitim seviyesi düşük olanlara göre kendilerini daha az dindar olarak tanımladıklarını söyleyebiliriz. Bu bulgu literatürdeki bazı araştırmalarla uyumlu görünmektedir. Nitekim Kıııter'in (2008) üniversite öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada, annenin eğitim durumu ile öğrencilerin öznel dindarlık algılarında anneleri yüksek okul veya üniversite mezunu olan öğrenciler lehine anlamlılık düzeyinde farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu durumda anneleri yüksek okul veya üniversite mezunu olan öğrenciler diğer öğrencilere göre kendilerini daha az dindar olarak görmektedirler. Aynı araştırmada öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre öznel dindarlık algılarında anlamlılık düzeyine ulaşan farklılıklar olmadığı görülmektedir (Kıııter, 2008). Özetle, bizim araştırma bulgularımızda ortaya çıkan ve farklı araştırmalarda da doğrulandığı üzere annelerin eğitim seviyesi arttıkça ergenlerin öznel dindarlık algısı düşük olurken, babaların eğitim seviyesi ile ergenlerin öznel dindarlık algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaması önemlidir. Buradan annelerin çocuklar üzerindeki etkisi ve anne dindarlığının çocuklara da etki edeceği anlaşılabilir. Nitekim Kuzgun ve Sevim (2004) tarafından yapılan araştırmada "dini yönelimle, kadınların çalışmasına yönelik tutumlar arasında bir ilişki var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim düzeyi yükseldikçe kadının çalışmasına yönelik tutumun olumlu yönde arttığı bulunurken dini yönelim düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Kaya ve Uysal (2015) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir sonuç ortaya konmuştur. Netice itibarıyla bizim araştırma bulgumuz, annelerin eğitim seviyesi arttıkça ergenlerin öznel dindarlık algısının neden düşük olduğuna dair daha detaylı araştırmalar yapılması gerekliliğine işaret etmektedir. Böyle bir araştırma neticesinde daha genellenebilir sonuçlara ulaşılabilceği mütalaa edilmektedir.

Araştırma bulgularımızda, ergenlerin öznel dindarlık algıları büyüdükleri yer açısından anlamlı farklılık göstermemiştir. Buna mukabil ergenlerin öznel

dindarlık algıları ailelerinin gelir düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Buna göre ailesinin geliri 1.000 TL'nin altında olanların, ailesinin geliri 5.001 ile 7.000 TL arasında olanlara göre kendilerini daha dindar olarak tanımlamakta oldukları görülmüştür. Gelir düzeyindeki farklılıklar, dini hayat ve öznel dindarlık algısı üzerine değişik şekillerde etki etmektedir. Ülkemizde Yapıcı'nın (2007) üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada en dindar olanların "orta" gelir düzeyinde olanlar olduğu daha sonra bunları sırasıyla "alt" ve "üst" gelir grubundakilerin izlediği görülmüştür. Yine Kımtır'in (2008) ergenlerle ilgili araştırmasında, öznel dindarlık algısıyla ailelerinin ekonomik durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu; ergenlerin ailelerinin ekonomik durumlarıyla ilgili algılar yükseldikçe öznel dindarlık algılarının da arttığını gözlemlemiştir. Buna göre gelir durumu bakımından kendilerini zengin olarak nitelendiren öğrencilerin gelir düzeyi bakımından orta halli ve fakir olan öğrencilere göre kendilerini daha çok dindar olarak algıladıkları görülmüştür (Kımtır, 2008). Başka bir araştırmada da orta gelir düzeyine sahip ailelerden gelen öğrencilerin dindarlık düzeyi puanlarının, yüksek ve düşük gelir grubuna ait olanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Onay, 2004). Literatürde bu araştırmaların aksine yine ülkemizde gerçekleştirilen bazı araştırmalarda sosyo-ekonomik durum ile dindarlık arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit eden bazı araştırmalar da bulunmaktadır (Bkz. Kaya, 1998; Çelik, 2002; Karaca, 2000; Akdoğan, 2004). Özetle söylemek gerekirse; bizim araştırmamızda gelir durumuna göre ergenlerin öznel dindarlık algılarında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Literatürde çeşitli araştırmalardan farklı sonuçlar elde edilmesi bizi dindarlık ile sosyo-ekonomik durum arasındaki ilişkinin tek yönlü ve tek boyutlu olmadığı, bu ilişkinin çeşitli faktörlerden etkilenebileceği sonucuna götürmektedir.

Araştırmamızda, öznel dindarlık algısı ile akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanırken; öznel dindarlık algısı ile ailedeki kardeş sayısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmış ancak öznel dindarlık algısı ile yaş arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Yani, araştırmaya katılan ergenlerin akademik başarıları arttıkça, öznel dindarlık algıları puanları düşmektedir diyebiliriz. Aynı şekilde araştırmaya katılan ergenlerin kardeş sayısı arttıkça, öznel dindarlık algısı puanları da yükselmektedir diyebiliriz. Bu sonuçlar da değerlendirilmesi gereken sonuçlardır. Nitekim akademik başarı arttıkça öznel dindarlık puanlarının düşmesi önemlidir. Literatürde akademik başarı ile öznel dindarlık arasındaki ilişkiye dair yeterli bilgiye rastlanmamıştır. Bu nedenle, akademik başarı ile ergenlerin öznel dindarlık düzeyleri arasındaki

ilişkiye dair daha detaylı araştırmaların yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim, akademik başarı arttıkça öznel dindarlık algısının düşmesine, eğitim politikası, öğretmen etkisi, okul etkisi, ders içerikleri gibi pek çok faktörün etkisi bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan ergenlerin öznel dindarlık algıları okul öncesi eğitim alıp almama açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel testlerde, ergenlerin öznel dindarlık algısının okul öncesi eğitim alıp almamaya göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre okul öncesi eğitim aldınız mı sorusuna “Evet” cevabı verenlerin öznel dindarlık algısı “Hayır” cevabı verenlere göre daha düşük görülmektedir. Yani araştırmamıza katılan ergenlerden okul öncesi eğitim almayanlar, okul öncesi eğitim alanlara nazaran kendilerini daha dindar olarak tanımlamaktadır diyebiliriz. Bu veri, okul öncesi eğitim programlarında yer alan dinî konuların yeterliliğinin daha detaylı araştırılması gerektiğini düşündürmektedir. Ancak genel olarak okul öncesi eğitim alan ve almayan grupların öznel dindarlık ortalamalarını incelediğimizde, öznel dindarlık algısının yanı sıra ergenlerin dindarlık düzeylerinin daha detaylı araştırmalarla incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, yaptığımız araştırma neticesinde demografik faktörler ile problem çözme ve öznel dindarlık algısı arasındaki ilişkilere yönelik farklı birtakım sonuçlar elde edildiğinden daha sağlıklı değerlendirmelerde bulunabilmek için farklı örneklem grupları üzerinde daha pek çok araştırma yapılması ihtiyacı ortadadır. Nitekim ergenlerin problem çözme becerilerinin ve öznel dindarlık algılarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmanın, başka araştırmalarla da desteklenmesi, ergenlerin öznel dindarlık algılarının ve problem çözme becerilerinin başka boyutlarla ilişkilerinin daha farklı çalışmalarla ortaya çıkarılmasının günümüz ergenlerine ilişkin daha detaylı eğitim ve danışmanlık politikaları belirlenmesi ve ergenlerin daha iyi anlaşılmasına fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aktaş H. ve Kartopu S. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Dindarlık Eğilimlerine Göre Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin İncelenmesi: Gümüşhane Üniversitesi Örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 4, Sayı: 35, s. 121-143.
- Allport, G. (2004). *Birey ve dini*. (Çev. B. Sambur), Ankara: Elis Yayınları.
- Andrews, M., Ainley, M., Frydenberg, E. (2004). *Adolescent Engagement with Problem Solving Tasks: The Role of Coping Style*. Self-efficacy, and Emotions. Paper Presented at the AARE International Conference.
- Argyle, M. & Beith Hallahmi B.(1975). *The social psychology of religion*. London & Boston: Routledge & Kegan Paul
- Argyle, M. (2000). *Psychology and religion, an introduction*. London and New York: Routledge.
- Arslan, G. ve Kabasakal, Z. (2013). Ergenlerin problem çözme becerileri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/6 Spring 2013*, p. 33-42, Ankara-Turkey
- Arslan, M. (2004). *Türk popüler dindarlığı*. İstanbul: Dem yayınları
- Arslantürk, Zeki, (2004). *Dindarlığın Bağımsız Değişkenleri*. Dindarlık Olgusu (Sempozyum Tebliğ Ve Müzakereleri), 25–26 Aralık, İstanbul: Kurav Yayınları, ss.239-258.
- Aydın B, İmamoğlu S, Yukay M. (2005). *Üniversite öğrencilerinin öfke ve öfke ifade stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. 21-23 Eylül 2005, İstanbul.
- Aydın, Mehmet S., *Din felsefesi*, İzmir İlahiyat Fakültesi Yayınları, 8. Baskı, İzmir (1999).
- Ayten, A. (2006). *Psikoloji ve din, psikologların din ve tanrı görüşleri*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Ayten, A. (2012). *Tanrıya sığınmak*. İstanbul: İz Yayınları.
- Biggam, F. H. & Power, K. G. (1996). Social problem-solving skills and psychological distress among incarcerated young offenders: The issue of bullying and victimization. *Cognitive Therapy and Research*, 23, 307–326.
- Bilge, F. ve Arslan, A. (2000). Akılcı Olmayan Düşünce Düzeyleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, II (13), 7-18.

- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (Çev. A. Ferhan Oğuzkan), Milli Eğitim Yayınevi.
- Bozkurt, N., Serin, O. ve Emran, B. (2004). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin problem çözme becerileri, iletişim becerileri ve denetim odağı düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü. Cilt II.
- Brems, C. & Johnson, M. E. (1988). Problem solving appraisal and coping style: the influence of sexrole orientation and gender. *The Journal of Psychology*, 123 (2), 187-194.
- Büyüköztürk, Şener (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Camplin, L., Stone W.N. & Merrilit, L.C. (1990). An addaptive approach to group therapy for the cronic patieni. *Social Work With Groups*, 13 (1), 53-65.
- Çelen, N. (2011). *Ergenlik ve genç yetişkinlik*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Çelikkaleli, Ö., Gündüz, B. (2010). Ergenlerde problem çözme becerileri ve yetkinlik inançları. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 19, Sayı 2, 2010, Sayfa 361 – 377.
- Çetinkaya, Ş. (2013). *Lise öğrencisi erkek ergenlerde problem çözme eğitiminin problem çözme becerisi, kişilerarası ilişki tarzı ve öfke kontrolü üzerine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- D’Zurilla, T. J. & Nezu, A. (1982). Social problem-solving in adults. *Advances in Cognitive- Behavioural Research and Therapy*, 1, 201–274.
- De Castro, B. O., Bosch, J.D., Veerman, J. W., Koops, W. (2003). The effects of emotion regulation, attribution and delay prompts on aggressive boys’ social problem solving. *Journal of Cognitive Therapy and Research*, 27, (2), 153-166.
- Derin, R., Serin, N.B., (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt:5, Sayı:1
- Doğan, U. (2009). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- D’Zurilla T.J. and Jaffee, W. B.(2003). Adolescent problem solving, parent problem solving, and externalizing behavior in adolescents. *Behavior Therapy*, 34(3), 295-311.
- D’Zurilla T.J., Maydeu O.A., Kant G.L.(1998). Age and gender differences in social problem solving ability. *Personality and Individual Differences* 25 (2) 241-252

- D'Zurilla T.J., Nezu, A. M. , Maydeu O. S. Vares and A. (2002). Social problem solving theory and assessment (Edited by Chang, E.C., D'Zurilla,T.J. And Sanna, L. J, 2004). *American Psychological Association*. Washington.
- Erdoğan, Emine (2015). Tanrı algısı, dini yönelim biçimleri ve öznel dindarlığın psikolojik dayanıklılıkla ilişkisi: üniversite örneklemleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt/Volume: 12, Sayı/Issue: 29, s. 223-246.
- Ferah, D. (2000). *Kara harp okulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının ve problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma değişkenleri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Frey K.S., Hirschtein M.K., Guzzo, B.A. (2000). Second step: preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 8(2), 102-112.
- Güçray, S.S. (2003). The analysis of decision making behaviors and perceived problem solving skills in adolescents. *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET April 2 (2)*, Article 5.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürbüz, İşıyapan T. Ve Sözen, İ. (2016). Kabin ekiplerinin duygusal zekâ yeteneklerinin problem çözme becerileri üzerine etkisi üzerine bir çalışma. *BUJSS*, 9/1, ss.39-60.
- Güven, A. ve Akyüz, M. (2001). Öğretmen adayların iletişim ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(1), 13-22.
- Hepner P.P.& Anderson W.P. (1985). The relationship between problem solving self-appraisal and psychological adjustment. *CognitiveTherapy and Research*. 4. 415-427.
- Heppner, P. P. (1985). A. Problem solving self-appraisal depression and attributional style; are the related. *Cognitive therapy and Research*.
- Heppner, P. P. and Krauskopf, C. J. (1987). The integration of personal problem solving processes within counseling. *The Counseling Psychologist*, 15, 371-447.
- Heppner, P. P. and Petersen, C.H. (1982). The development and implications of a personal problem - solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.

- Hepner, P. P., Baumgardner, A., & Jackson, J. (1985). Problem-solving, self-appraisal, depression and attributional style: Are they related? *Cognitive Therapy and Research*, 9, 105-113.
- Hökelekli, H. (1998). Din psikolojisi. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- IBM Knowledge Center, *ANOVA Seçenekleri*, https://www.ibm.com/support/knowledgecenter-ter/tr/SSMR4U_10.1.0/com.ibm.swg.ba.cognos.ug_cr_rp-tstd.10.1.0.doc/c_id_obj_anova.html (Erişim Tarihi: 05.05.2017).
- İsmen, E. (2001). Duygusal zekâ ve problem çözme. *M.U. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13), 111-124.
- Kabasakal Z., Arslan G. (2013) International periodical for the languages. *Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/6 Spring 2013*, p. 33-42, Ankara.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kasap, Z. (1997). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyo- ekonomik düzeye göre problem çözme başarıları ile problem çözme tutumu arasındaki ilişki. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya F. Ş. ve Uysal V. (2015). Günümüzde dindarlık ve toplumsal cinsiyet rolü algıları üstüne bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 8 Sayı: 36*, Ss.646-662.
- Kayıklık, Hasan (2002). Bireysel dindarlığın psikolojik kaynakları. *Dinî Araştırmalar Dergisi, C. 5, S. 13*, s. 38-39
- Kımtır, N. (2008). *Benlik saygısı ve dindarlık ilişkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kinney, L. B. (1952). Developing Problem-Solving Skills in Adolescents. *The High School Journal*, 35 (4).
- Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Köktaş M.E. (1993). *Türkiye'de dinî hayat, izmir örneği*. İstanbul: İşaret Yayınları.
- Köse, A. , Ayten, A. (2012). *Din psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kula, M.N. (2005). *Bedensel engellilik ve dini başa çıkma*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Kula, M.N. (2006). *Gençlik Döneminde Kimlik ve Din*. (Ed.: H. Hökelekli). Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi. 2.bs., İstanbul: DEM Yay.,s.31-70
- Kula, N. (2002). *Gençlik döneminde kimlik ve din*. Gençlik, din ve değerler psikolojisi (Ed. Hayati Hökelekli) ss.30-70, Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Kulaksızoğlu, A. (2011). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul, Remzi Kitabevi
- Kurt, A. (2009). Dindarlığı etkileyen faktörler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, S.18(2)*.

- Kuru, E. ve Karabulut, E. O. (2009). Ritim eğitimi ve dans dersi alan ve almayan beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *G.Ü., Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 441-458.
- Kuzgun Y. ve Sevim S. A. (2004). Kadınların Çalışmasına Karşı Tutum ve Dini Yönelim Arasındaki İlişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Yıl: 2004, Cilt: 37, Sayı: 1, ss. 14-27.
- Larson, L. M. & Heppner, P. P. (1989). Problem-solving appraisal in an alcoholic population. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 73-78.
- Mayers, M. (1978) Children's Metacognitive Knowledge About Reading. *Paris Journal of Educational Psychology*, Vol 70(5), Oct 1978, 680-690. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.70.5.680>
- McMurrin, M., Blair, M., & Egan, V. (2002). An investigation of the correlations between aggression, impulsiveness, social problem-solving, and alcohol use. *Aggressive Behavior*, 28, 439-445.
- McMurrin, M., Richardson, C., Egan, V., & Ahmadi, S. (1999). Social problem-solving in mentally disordered offenders: A brief report. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 9, 315-322.
- McNamara, J. R., Ertl, M., & Neufeld, J. (1998). Problem-solving in relation to abuse by a partner. *Psychological Reports*, 83, 943-946.
- Mehmedoğlu, A.U. (2004). *Kişilik ve din*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Mehmedoğlu, A.U. (2006). *Gençlik, değerler ve din*. Küreselleşme, Ahlak ve Değerler. İstanbul: Litera Yayınları., s.251-319.
- Mehmet Aydın (1987). *Din felsefesi*. İzmir: DEÜ Yayınları
- Morgan, C. (1999). Psikolojiye Giriş. Çeviren (Hüsni Arıcı). Ankara: Netekson A.Ş.
- Nezu, A. M. & Ronan, G. F. (1988). Social problem solving as a moderator of stress-related depressive symptoms: A prospective analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 134-138.
- Nezu, A. M. (1968). Cognitive appraisal of problem solving effectiveness: relation to depression and depressive symptoms. *Journal of Clinical Psychology*, 42, 42-48.
- Nezu, A. M. (1986). Efficacy of a social problem-solving therapy approach for unipolar depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 196-202.
- Olgun, N., Öntürk, Z.K., Karabacak, Ü., Aslan, F.E. ve Serbest, S. (2010). hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerileri: bir yıllık izlem sonuçları. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(4), 188-194.

- Onay, Ahmet, (2004). *Dindarlık, etkileşim ve değişim*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Özbulak, Berrin Emran; Aypay, Ayşe; Aypay, Ahmet (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve atılganlık becerilerinin bazı değişkenlerle ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Bahar-2011 Cilt:10(36)*, 77-93.
- Özkütük, N., Silkü, A., Orgun, F. ve Yalçınkaya, M. (2003). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri. *Ege Eğitim Dergisi, (3)2*, 1-9.
- Özlek, S. (2003). *Lise öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini yordayan bazı değişkenler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Peker, H. (2008). *Din psikolojisi*. 4. Baskı, İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Saracaloğlu, A. S., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2002). *Eğitim bilimleri enstitüsü öğrencilerinin problemçözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki*. 2000'li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Saracaloğlu, S., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2001). Dokuz eylül üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *M.U. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 14*, 121-134.
- Savaşır, Işık ve Nesrin H. Şahin (Editörler) (1997). *Bilişsel davranışçı terapilerde değerlendirme: sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Serin, N.B. ve Derin, R. (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5 (1)*,1-18.
- Sharma, B And Sharma, D. (2012). Emotional intelligence, home environment and problem solving ability of adolescents. *Indian Streams Research Journal, 1*, ISSN:- 2230-7850.
- Subaşı N. (2004). *Gündelik hayat ve dinselilik*. İstanbul: İz Yayınları.
- Suzuki, L. A., Ahluwalia, M. K. (2004). Two decades of research on the problem solving inventory a call for empirical clarity. *The Counseling Psychologist, 32, Journal of Educational Psychology, Vol 70(5)*, Oct 1978, 680-690.
- Şahin, N., Şahin, N. H. ve Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of turkish universty students. *Cognitive Therapy and Research. 17 (4)*, 379-396.
- Taş, Kemalettin. (2004). *Dindarlığa etki eden faktörler*. S.D.Ü.İ.F.D. sayı. 13, s. 63-83.
- Taylan, S., (1990). *Heppner'in problem çözme envanterinin uyarılama, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

- Terzi, (Işık), S.(2001). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. VI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi, Ankara.
- Tümkaya, S. ve İflazoğlu, A. (2000). Ç.Ü. sınıf öğretmenliği öğrencilerinin otomatik düşünce ve problem çözme düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi (Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)*, 6 (6), 143-158.
- Türk Dil Kurumu, *Büyük Türkçe Sözlük*. http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.598aea30973458.48437616. (Erişim Tarihi: 05.05.2017)
- Uysal V. (2006). *Türkiye’de dindarlık ve kadın*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Woolfolk, A. (1993). *Educational psychology* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Yapıcı, A. (2004). *Din-kimlik ve ön yargı: biz ve onlar*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Yapıcı, A. (2006). Yeni bir dindarlık ölçeği ve üniversiteli gençlerin dinin etkisini hissetme düzeyi. *Ç.Ü.İ.F.D.*, 6(1), 65-115.
- Yapıcı, A. (2007). *Ruh sağlığı ve din*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Yapıcı, A., Zengin, Z.S. (2003). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıraları üzerine psikolojik bir araştırma. *Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği. Değerler Eğitim Dergisi: I* (4),173-206
- Yıldırım, Arzu; Hacıhasanoğlu, Rabia; Karakurt, Papatya ve Serpil Türkes (2011). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt 8, Sayı 1*, s.905-921.
- Yılmaz Karabulutlu, E., Yılmaz S. ve Yurttaş A. (2011). Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi* 2/ 2, 75-79.
- Yılmaz, H. (2002). *Türk müslümanlığı, dindarlık ve modernlik*. İslamiyat Dergisi, Sayı 5 (4). s.62- 63.
- Yörükoğlu, A. (2004). *Gençlik çağı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yümni, S. (1999). *Türk toplumunun laiklik anlayışı*. İstanbul: İFAV Yayınları.

An Investigation of the Relationship Between Adolescent Problem-Solving Skills and Perceptions of Subjective Religiosity According to Various Variables

Turgay ŞİRİN*

Introduction

The adolescence period in the transition process between childhood and adulthood is a period in which many developments in physiological, psychological, sociological and cognitive fields are intensely experienced (Andrews, Ainley and Frydenberg, 2004). This period, which can be seen as a milestone in human life, is a time span in which the adolescent finds new options in his lifestyle and seeks to investigate and shape his individual and social identity. It is also a time frame in which the adolescent develops problem-solving skills since he or she has to make unforeseen or deliberate decisions about future life (Kulaksızoğlu, 2011; Çelen, 2011). Because many problems encountered during adolescence period are encountered for the first time in the life of the individual. New problems require new challenge or problem-solving skills. Mayers (1978) emphasized that problem-solving skills are an important factor in adolescent mental health. For this reason, it is important to examine the relation of problem solving skills of adolescents to different variables.

* Asst.Prof.. Dr., Istanbul Sabahattin Zaim University, Faculty of Education, Educational Sciences Department, Guidance and Psychological Counseling Program. **E-mail:** turgay.sirin@izu.edu.tr; turgay@turgaysirin.com

Undoubtedly, one of the most important problems faced by adolescent individuals is the issue of religion and religiosity. This issue can bring with it some problems that are difficult to solve. As a matter of fact, the period of adolescence is also a period when one tries to establish the religious identity. It is known that the world views of young people and their religious identities became clearer in the last adolescence period after a period of suspicion and indecision in religious matters following an increased interest in religious and metaphysical subjects in the first period of adolescence (Hökelekli, 1998; Peker, 2008). In short, in the process of adolescence, the individual enters into thinking, discussing and exploring process regarding the phenomenon of religion, and at the end of this process, he can create a positive, skeptical or negative attitudes towards religion. This can lead the person into perceiving himself or herself as religious or being not approving of religion. Therefore, adolescence is a period of great importance in terms of religion.

In short, adolescence is a critical period in which rapid changes in physical, cognitive, social, and emotional development take place, therefore many problems need to be resolved and addressed by the adolescent. However, we also know that besides the perception of problem-solving skills, the adolescent develops some attitudes towards religious and metaphysical topics and religion and religiosity in this period. For this reason, it is important to do up to date researches that show different results in terms of the relation of problem solving skills of adolescents with many variables such as gender, age, parents' marital status, with the analysis of the changes in adolescents' problem-solving skills and styles. As we mentioned earlier adolescence is a time period in which the adolescent finds new options in the way of life and explores his/her individual and social identity. Moreover, the solution skills of the problems faced for the first time by adolescents deeply affect many things such as socialization, maturation, religious identity formation and especially the adolescents' mental health. When we look at the existing literature, we can see that there are some researches done on adolescents' problem-solving skills and subjective perceptions of religiosity, but hardly any research has been done on examining these two concepts together. Therefore, carrying out such research is necessary due to the fact that the investigation of the relationship between adolescent problem-solving skills and perceptions of subjective religiosity—two important variables that are of utmost importance for adolescents—and their relationship with different demographic variables that will contribute to the planning and implementation of education, consultancy and even religious policies and services for adolescents and will also enrich the existing literature in this regard.

Aim of the Study

The main problem sentence of our study is “Is there a meaningful relationship between the problem-solving skills of the adolescents and subjective perceptions of religiosity?” we can also put our question in this way “Do the scores of the adolescents differ from the problem-solving inventory scale significantly in terms of subjective perceptions of the adolescents?” to understand the relationship between these variables in detail. Sub-problems related to this main problem can be expressed as follows:

Sub-problem 1: Are the differences observed between the groups in terms of “Problem Solving Inventory” scores of adolescents significant with regards to variables such as gender, pre-school education, whether the parents are together or not, grade level, age, education status of parents, number of siblings in the family, family’s level of income, academic achievement score?

Sub-problem 2: Are the differences observed between the groups in terms of subjective perceptions of religiosity of the adolescents significant with regards to variables such as gender, pre-school education, whether the parents are together or not, grade level, age, education status of parents, number of siblings in the family, income level of the family, academic achievement score.

Methodology

This study is a descriptive research based on the relational research method of general screening models. As is known, relational research models are defined as screening models which aims to determine the presence and/or degree of change between two or more variables (Karasar, 2009).

Population and Sample

The population of the study consists of students who receive education in public high schools in 2015-2016 academic year in İstanbul province, Küçükçekmece and Başakşehir districts. The sample of the study consists of 293 students who are determined according to accessible sampling method and volunteered to participate to the study. 121 of these students participated to this study from Başakşehir and 172 of them from Küçükçekmece. 135 (46,1%) of the students who participated to the study are female students and 158 (53.9%) are male students. The age range of the sample is between 14 and 20.

Data Collection Tools

The “Personal Information Form “and the “Problem Solving Inventory (PSI)”, which were prepared to obtain information on the socio-cultural and demographic characteristics and subjective perceptions of religiosity, were used as data collection tools in the study.

In the research, the question of “Do you describe yourself as a religious person?” is directed in the Personal Information Form to determine the level of subjective perception of religiosity. The subjective perception of religiosity was assessed by calculating the scores given to each of the answer options to this question [(1) No, (2) Indecisive, (3) Yes].

The Problem-Solving Inventory (PSI) was used to measure how adolescents participating in the study perceive themselves regarding problem solving skills.

Problem Solving Inventory (PSI)

Problem Solving Inventory, original name is “Problem Solving Inventory, Form-A (PSI-A)”, is a scale developed by P.P. Heppner and C. H. Petersen in 1982. It is a likert scale performed on adolescents and adults and developed by considering problem solving stages such as general orientation, problem definition, generation of alternatives, decision making and evaluation; it consists of 35 items and scored 1 up to 6. It is easy to perform this scale since individuals can answer it on their own. The scale measures the individual’s perception of problem-solving skills. The answers are marked in the question form. There is information on how to respond at the beginning of the form. For each item, they are asked how often they behave as in scale items. The options are; “I always act like this, I often act like this, I occasionally act like this, I rarely act like this and I never act like this.” The answers are scored between 1 and 6 points. During scoring, items 9, 22 and 29 are excluded. Items 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 and 34 are scored inversely. Score range is 32-192. The high scores on the scale indicate that the individual perceives himself/herself as inadequate in problem solving skills.

Data Analysis

In the analysis of the data with regards to the relationship between the total scores and demographic variables, t test of parametric tests was used to ana-

lyse the variables with two categories, variance analysis (ANOVA) was used to analyse the variables with more than two categories and Pearson's Correlation Analysis was used to analyse the relationship between total scores of scales and sub-dimensions. The data were analyzed by using SPSS 23.0.

Findings

According to the findings of the study, it is seen that problem-solving skills of the subjects that participated to the study are medium level and 49.5% of the participants answered Yes, while 36.9% of them answered Indecisive and 11.9% of them answered No to the question "Do you describe yourself as a religious person?" when they asked to determine subjective perceptions of religiosity of the subjects who participated to the study.

It is also understood that there is difference between genders regarding the findings in terms of problem solving skills since the perceptions of female students regarding problem solving skills were found higher than of male students. It is seen that students' perceptions regarding problem solving skills is low in ninth grade and higher in tenth grade, then it declines in eleventh and twelfth grades. According to the findings, it is found that as the number of siblings in the family and academic achievement score of the adolescents who participated to the study increase, their problem-solving skills also increase. It is understood that as the educational level of their mothers increases, their perception regarding problem solving skills also increases. Moreover, students who gave the answer "Yes" to the question: "Did you receive pre-school education?" perceive themselves better in terms of problem solving skills compared to the ones who gave the answer "No" to the same question.

When the relationship between the findings regarding subjective perceptions of religiosity of adolescents who participated in the study and their demographic variables are analysed, it is found that there is no significant difference in terms of gender related to subjective perception of religiosity, factors such as whether their parents are together or not and the place they grow up in, did not affect the result, but the ones whose mothers' level of education is higher define themselves as less religious compared to the ones whose mothers' level of education is lower.

In our study, a negative significant relationship is determined between subjective perception of religiosity and academic success and a negative significant

relationship between subjective perception of religiosity and number of siblings in the family, but no significant difference is observed between subjective perception of religiosity and age. In short, as the academic achievement of the adolescents who participated to the study increases, their score regarding subjective perception of religiosity decreases. In the same way, as the number of siblings of the adolescents who participated to the study increases, their scores regarding subjective perception of religiosity also increases. Finally, the adolescents who participated to the study which did not receive pre-school education define themselves as a more religious persons compared to the adolescents who received pre-school education.

Conclusion and Suggestions

According to the findings of the study, it is observed that there is a statistically significant relationship between subjective perception religiosity of adolescents who participated to the study and their problem-solving skills and as their problem-solving skills increase, their subjective perception of religiosity decreases. This result shows that there is a relationship between these two variables. However, it seems that studies investigating the relationship between altruism and authenticity are not enough to make a certain conclusion. For this reason, it is possible to say that this study may be an important contribution for future studies in terms of presenting a different perspective on adolescent problem-solving skills and perceptions of subjective religiosity since it is yielding a result that is incompatible with the existing literature. Despite some limits of this study as it is only sheds light on the adolescents studying in high school and its limited sampling, we do believe that this subject needs more attention and studies in this field that would reach larger and more diversified samples would be useful in order to yield more valid and certain results regarding this subject in the future.

Keywords: Adolescence, Problem Solving Skills, Psychology, Education, Perception of Religiosity

Yazarlar Hakkında

SümeYra BİLECİK, Yrd. Doç. Dr.

➤ **Elektronik Posta:** sumeyrablecik@gmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** Aksaray Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, 68100, Aksaray ➤ **İlgi Alanları:** Çocuk Psikolojisi, Eğitim Politikaları, Örgün Din Eğitimi ➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Bilecik, S. (2016). Eğitime Siyasi ve İdeolojik Yaklaşımlar Bağlamında Köy Enstitüleri ve İmam Hatip Okulları. Mütefekkir Aksaray Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi, 3 (6), 329-347.

- Bilecik, S. (2015). Değerler Eğitimi Din Eğitimine Alternatif mi?. C. Gündoğdu (Ed.). *Uluslararası İnsani Değerlerin Yeniden İnşası Sempozyumu (19-21.06.2014)- Erzurum: Tebliğler C. 3 (277-292)*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Bilecik, S. (2014). Bir Din Eğitimi Materyali Olarak Çocuk İncilleri. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi, 14 (1)*, 9-30.
- Bilecik, S. (2016). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Müfredatının Din Okuryazarlığı Açısından İncelenmesi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi, 16 (1)*, 35-58.
- Bilecik, S. (2016). Huzurevlerinde Dini Danışmanlık ve Din Hizmetleri: İhtiyaçlar, Beklentiler, Sorunlar. A. Ayten, M. Koç, N. Tınaz (Ed.). *I. Uluslararası Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi: 7-10.4.2016- İstanbul: Manevi Danışmanlık ve Rehberlik C. 2, (377-401)*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Bilecik, S. (2015). Değerler Eğitimi Din Eğitimine Alternatif mi?. C. Gündoğdu (Ed.). *Uluslararası İnsani Değerlerin Yeniden İnşası Sempozyumu (19-21.06.2014)- Erzurum: Tebliğler C. 3 (277-292)*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.

İbrahim DEMİRCİ, Dr.

➤ **Elektronik Posta:** ibrahimdemircipdr@gmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, 57000, Sinop.

➤ **İlgi Alanları:** Pozitif psikoloji, eğitim psikolojisi ve danışmanlık psikolojisi.

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Demirci, İ., Ekşi, H., Dinçer, D. ve Kardaş, S. (2017). Beş boyutlu iyi oluş modeli: PERMA Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliliği. *The Journal of Happiness & Well-Being, 5(1)*, 60-77.

- Demirci, İ. (2014). Çözüm odaklı kısa terapi. (Ed. Canel, A. N.). *Terapide yeni ufuklar Cilt 2*. Pinhan Yayıncılık.
- Demirci, İ., Ekşi, H., Dinçer, D. ve Kardaş, S. (2016). Mutluluk Korkusu Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 2057-2072.
- Demirci, İ. ve Erden, S. (2016). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43(43), 67-83.
- Demirci, İ. ve Ekşi, F. (2017). Büyükleme narsisizmin iki farklı yüzü: Narsistik hayranlık ve rekabetin mutlulukla ilişkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46, 37-58. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/337694>

Halil EKŞİ, Prof. Dr.

➤ **Elektronik Posta:** h.eksi70@gmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Göztepe Kampüsü, 34722, Kadıköy, İSTANBUL. ➤ **İlgi Alanları:** Değerler Eğitimi, Moral Gelişim, Manevi Temelli Danışmanlık, Nitel Araştırma ➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Ekşi H. ve Kaya Ç. (Ed.) (2016). *Manevi yönelimli psikoterapi ve psikolojik danışma*: İstanbul: Kaknüs.
- Eksi H. ve Katılmış A. (2016). *Uygulama örnekleriyle değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Çelik, H. ve Eksi, H. (2015). *Gömülü teori: Nitel desenler*. İstanbul: Edam.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2015). *Karakter eğitimi el kitabı* (4. Baskı). Ankara Nobel.
- Ekşi H., Takmaz Z. ve Kardaş S. (2016). Spirituality in psychotherapy settings: A phenomenological inquiry into the experiences of Turkish health professionals. *Spiritual Psychology and Counseling*, 1(1), 89-108.

Aytaç DİLEK, Prof. Dr.

➤ **Elektronik Posta:** aytacdlk17@hotmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** Avrasya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi. Trabzon. ➤ **İlgi Alanları:** Çocuk Edebiyatı, Materyal Geliştirme. Çocuk ve Medya. Çocuk Hakları. Çocukluk Tarihi. ➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Dilek, A. (2014). 4-6 Yaş Resimli Öykü Kitaplarındaki Kadın Kahramanların Mesleksel Analizi. *Journal Of Qafqaz University- Philology And Pedagogy*, Vol. 2, N.1
- Dilek, A. (2015). 3-6 Yaş Resimli Hikaye Kitaplarında Yer Alan Resimlerde Özbakım Becerilerinin İncelenmesi, 2. Kıbrıs Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 3-6 Aralık, Girne.
- Dilek, A. (2014). Çocuk Edebiyatı. Ayşe Turla (Ed.), *Okul Öncesi Dönemde Edebiyat Türleri ve Özel Konular*. Ankara: Hedef Cs Yayıncılık.
- Dilek, A., ve Ummanel, A. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Süleyman Çelenk (Ed.), Gelişim ve Öğretim İlkeleri. Ankara: Eğiten Yayınları

Mustafa KOÇ, Doç.Dr.

➤ **Elektronik Posta:** mustafakoc@balikesir.edu.tr ➤ **Yazışma Adresi:** Balıkesir Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (NEF Yerleşkesi) Altıeylül / Balıkesir ➤ **İlgi Alanları:** (a) gelişim ve din psikolojisi eksenli çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık psikolojisi, (b) dinsel yönelimler ve dindarlık tipolojileri, (c) dinsel ritüellerin psikolojisi, (d) din ve ruh sağlığı ilişkisi, (e) Müslüman-Türk diasporasının ruh sağlığı, (f) manevi danışmanlık ve rehberlik, (g) ölüm ve ölüm ötesi psikolojisi, (h) din ve benlik ilişkisi, (i) din psikolojisi tarihi ve literatürü

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Koç, M. (2012). Psychology of religion in Turkey (1949–2012): An overview. *Archive for the Psychology of Religion (Special Issue: Psychology of Religion in Turkey)*, 34 (3), 327-340.
- Koç, M. (2016). *Manevî-[psikolojik] danışmanlık: Müslüman-Türk diasporası örneği*. (2. baskı). Bursa: Emin Yayınları.
- Koç, M. (2013). Dinsel yönelim ile yaşamı sürdürme nedenleri ilişkisi: İngiltereli Müslüman-Türk Diasporası üzerine bir saha çalışması. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 155-181.

- Koç, M. (2013). Modern bir imkân olarak ‘Din Hizmetlerinde Kişisel Gelişim’ yaklaşımı: Diyanet İşleri Başkanlığı personeli üzerine uygulamalı bir model önerisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11 (26), 149-183.
- Koç, M. (2016). Değerler psikolojisi perspektifinden Türk sinemasında din görevlisi imajı: ‘Değer-yoksun dindarlık’ tipolojisi bağlamında semantik analizler. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (Din Psikolojisi Özel Sayısı)*, 191-249.

Ahmet ONAY, Prof. Dr.

➤ **Elektronik Posta:** aonay@mehmetakif.edu.tr ➤ **Yazışma Adresi:** Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İstiklal Yerleşkesi, Burdur ➤ **İlgi Alanları:** Dindarlık, Diyanet, dini gruplar ve cemaatler, camiler, içerik ve söylem analizi ➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Onay, A. (2017). Dini Gruplar Sosyolojisi, *Din Sosyolojisi* (ed.) Ahmet Onay ve Nazmi Avcı, sh. 127-150, Lisans Yayıncılık, İstanbul.
- Şimşek, A. ve Onay, A. (2014). *Koranen På Dansk, (Danca Meal)*, Dansk Tyrkisk Islamisk Stiftelse, Rosendahls, Kobenhavn.
- Onay, A. (2008). *Türkiye'nin Cami Profili, (Fizikî ve Sosyolojik Açılardan Bir Analiz)*, Dem Yayınları, İstanbul.
- Onay, A. (2016). Danimarka’da Gençlere Yönelik Din Hizmeti, *Gençliğin Gelişimi ve Problemleri Karşısında Din Görevlileri, 7. Uluslararası Din Din Görevlileri Sempozyumu Bildirileri – Sakarya 2016*, sh.13-22. Ensar Neşriyat, İstanbul.
- Onay, A. (2009). Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Camilerin Finansmanı, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (18): 43-80.

Turgay ŞİRİN, Yrd. Doç. Dr.

➤ **Elektronik Posta:** turgay@turgaysirin.com; turgaysirin@gmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** Halkalı Cad. No: 2, PK: 34303 Küçükçekmece / İstanbul ➤ **İlgi Alanları:** Din Psikolojisi, Eğitim Bilimleri, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Manevi Danışmanlık ➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

Kitaplar

- Şirin, T. (2015). *Dini Danışma ve Rehberlik, İhsan Modeli, Manevi Danışmanlık*. İstanbul: Mim Akademi Yayınları, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 368,

ISBN:6058538207, Türkçe (Bilimsel Kitap).

- Şirin, T. (2005). *Kişisel Gelişim Medeniyeti İslam Medeniyetinin Kişisel Gelişim Dinamikleri.*, İstanbul: Armoni Yayınları, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 302, ISBN:9758523589, Türkçe (Bilimsel Kitap)

Makaleler

- Şirin, T. Ve Kaymakcan R. (2013). Bilişsel Davranışçı Psikoterapi Yaklaşımı ile Bütünleştirilmiş Dini Danışmanlık Modeli'nin Din Eğitimi Alan Erkek Üniversite Öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi-Journal of Values Education-Turkey, 11(26)*, ss.111-148
- Şirin T. (2011). Televizyon ve İnternet te Şiddet İçeren Programların Çocuğun Ruh Dünyasına Etkileri. *EKEV Akademi Dergisi/ EKEV Academy Journal Sosyal ve Eğitim Bilimleri/ Social and Educational Science, 15(46)*, 31-48.

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler

- Şirin, T. (2016). Manevi Danışma ve Rehberlik'te Yeni Bir Model Önerisi İHSAN Modeli ve Vaka Sunumu. *1. Uluslararası Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi, 1(1)*, 187-211, (Tam Metin Bildiri).

Değerler Eğitimi Dergisi (DED) Yazım Kuralları

Değerler Eğitimi Dergisi altı ayda bir (Haziran ve Aralık) aylarında yayımlanan disiplinler arası hakemli akademik bir dergidir. Dergide din, ahlâk, değerler ve karakter eğitimi ile ilgili sosyal bilimlerin tüm alanlarında derleme, deneysel, betimsel vb. kuramsal çalışmalar; model önerileri, metaanaliz, türünde makaleler, kitap ve bilimsel etkinlik tanıtımları ve benzeri yazılar yayımlanır. Derginin temel amacı, küreselleşmenin ortaya çıkardığı imkân ve meydan okumalara karşı, eğitimin temel hedeflerinden biri olan değerler eğitimi alanında yerel ve uluslararası bilimsel katkılar sağlamaktır.

Dergiye yayımlanmak üzere gönderilen yazılar amaç, kapsam, içerik, yöntem, yazım kurallarına uygunluk yönlerinden yayın kurulunca incelenir. Uygun bulunan yazılar bilimsel yetkinlikleri açısından değerlendirilmek üzere alanında uzman iki hakeme, gerekli görüldüğü takdirde üçüncü bir hakeme daha gönderilir. Hakem raporlarının da olumlu olması durumunda çalışma yayım sırasına alınır. Hakem raporları gizlidir. Yazar(lar)a çalışmalarıyla ilgili üç ay içerisinde cevap verilir. Yazarlar, yayın kurulu ve hakemlerin raporlarını dikkate almak zorundadırlar. Yayımlanan yazıların sorumluluğu (bilimsel/yasal) yazarına aittir. Yayın kurulu, gönderilen yazıları yayımlayıp yayımlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar yayımlansın ya da yayımlanmasın iade edilmez. Yayımlanmış yazıların her türlü yayın hakkı Değerler Eğitimi Dergisi'ne aittir. Dergide yayımlanmış yazılardan kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz. Derginin yayın dili Türkçe'dir. Türkçe dışında bir dille kaleme alınmış yazıların çevirisi Yayın Kurulu ve Hakemlerin redaksiyonundan sonra yayımlanır. Çalışmalar, dergide ilk yazarın soyadı esas alınarak sıralanır.

Mektup

Yayınlanması istemiyle gönderilen yazılar Değerler Eğitimi Merkezi iletişim adresine postayla iletilmeli, tüm yazarların imzasını taşıyan bir mektup da yazıyla birlikte yer almalıdır. Bu mektupta; yazının tüm yazarlarca okunduğu, onaylandığı, başka bir dergiye gönderilmemiş olduğu ve yazı yayımlandığı takdirde tüm yayın haklarının yayıncıya devredildiği açık bir şekilde belirtilmelidir.

Yazının ded.dergi@gmail.com e-posta adresine ekli dosya olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Biçim Özellikleri

Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında kağıda üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm bırakılarak (16x24,7 cm'lik alana) 2 satır aralıklı, sola dayalı, satır sonu tirelemesiz ve 12 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Bununla birlikte, gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmalrı amacıyla 10x17 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bu nedenle tablo, şekil, resim, grafik vb. unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir. Yazılarda aşağıdaki öğeler bulunmalıdır.

Metin

Metnin özelliğine paralel olarak, metinde şu bölümler yer almalıdır: Başlık sayfası, Türkçe özet ve anahtar kelimeler, metin, teşekkür ya da okura notlar (gerekiyorsa), referanslar, yazarlara ait biyografik bilgiler, tablolar, şekiller, ekler. Deneysel çalışmalar giriş, yöntem, bulgular, tartışma bölümlerini içermelidir. Deneysel çalışmaların yöntem kısmında örnekleme, veri toplama araçları ve işlem alt bölümleri yer almalıdır. Diğer çalışmalarda ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucuyu sıkacak ya da metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir. Referanslar için dipnot kullanılmamalı, dipnotlar sadece metne ilâve açıklamalar için kullanılmalıdır.

Tablolar

Metinlerde, tablolar tab ayarlarıyla yapılmamalı, tablolama araçları kullanılarak hazırlanmalıdır. Tablolar numaralandırılmalı ve tablo başlıkları, tablonun ilk satırı olacak şekilde düzenlenmelidir. Tablolarda sağ ve sol dış kenarlık çizgileri kullanılmamalı, satır ve sütun çizgilerine gerekikçe yer verilmelidir. Grafik, şekil ve resimler yüksek çözünürlükte (en az 200 dpi) .TIF, .EPS, .JPG türlerinden bir dosya türüyle, metinden ayrı kaydedilerek gönderilmelidir.

Başlık ve Özet

Başlıkta yazarların adları, soyadları, akademik unvanları, çalıştıkları kurum belirtilmelidir. Ayrıca yazarların iletişim bilgileri (posta adresi, telefon, faks, e-mail) tam olarak belirtilmelidir. Yazının başlığının sola dayalı olarak ve boşluklarla beraber yetmiş karakterden fazla olmaması tavsiye olunur.

Başlıktan sonra Türkçe özet yer almalı, Türkçe özet 150 kelimeyi geçmeyecek uzunlukta olmalı, özette atıf kullanılmamalıdır. Özetin, makalenin amacı, genel içeriği ve bulgularını yansıtacak nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Anahtar kelimeler, özette sonra yer almalı ve 10 kelimeyi geçmemelidir.

Metnin en sonunda en az 1500 kelime olacak şekilde İngilizce özet yer almalıdır. İngilizce özet, makalede yer alan bütün başlıkları içermelidir. Makalede yer alan bütün referansların yine özetde de görünecek şekilde metne yerleştirilmesi gerekmektedir. İngilizce anahtar kelimeler, özette sonra yer almalı ve 10 kelimeyi geçmemelidir.

Kaynakça

Hem metin içinde hem de kaynakçada, Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayınlanan Publication Manual of American Psychological Association [5.Baskı, 2001] adlı kitapta belirtilen yazım kuralları uygulanmalıdır. Ayrıntılar ve örnekler için www.dem.org.tr adresine bakılabilir.

Özgeçmiş

Özgeçmiş formu aşağıdaki bilgileri içermelidir.

Ad SOYAD, Akademik Unvan

Elektronik Posta: Yazışma Adresi: İlgi Alanları: Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler: (Yayın ve Diğer Çalışmalardan Seçmeler 5 çalışmayı aşmamalıdır.)