



# Okulda Din Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin (ODEYTÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

## Development of an Attitude Scale Towards Religious Education at School (ASTRES): Validity and Reliability Study

Recep MURAT<sup>1</sup>   
Mahmut ZENGİN<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, Sakarya, Türkiye

<sup>2</sup>Sakarya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Sakarya, Türkiye



Geliş Tarihi/Received: 23.07.2023

Kabul Tarihi/Accepted: 16.10.2023

Yayın Tarihi/Publication Date: 06.11.2023

Sorumlu Yazar/Corresponding Author:  
Recep MURAT  
E-mail: recepмурат@hotmail.com

Atıf: Murat, Recep – Zengin, Mahmut. "Okulda Din Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin (ODEYTÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* 60/1 (Aralık 2023), 50-63.

Cite this article as: Murat, Recep – Zengin, Mahmut. "Development of an Attitude Scale Towards Religious Education at School (ASTRES): Validity and Reliability Study". *Journal of İlahiyat Researches* 60/1 (December 2023), 50-63.



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

### ÖZ

Bu araştırmada ortaöğretim okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin din eğitime yönelik tutumlarını belirlemek için din eğitime yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışma, AFA için 293 ve DFA için 314 olmak üzere toplam 607 lise öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırma verilerini toplamak için okulda din eğitime yönelik tutum ölçeği (ODEYTÖ) ile kişisel bilgi anketi kullanılmıştır. Öncelikle 73 maddenin yer aldığı bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri ve pilot uygulama sonuçlarına göre AFA öncesi 53 maddeden oluşan bir ölçek formuna ulaşılmış ve uygulanmıştır. AFA sonrası 25 madde ölçekten çıkarılarak DFA öncesi 28 maddeden oluşan yeni ölçek formu elde edilmiştir. DFA sonucu 3 madde daha ölçekten çıkarılarak 25 maddeli son yapıya ulaşılmıştır. Sonuç olarak ODEYTÖ, üç boyut (din eğitime yönelik tutum, DKAB dersine yönelik tutum ile DKAB öğretmenine yönelik tutum) ve 25 maddeden oluşmaktadır. Üç boyutun açıklandığı toplam varyans %57,35 olarak bulunmuştur. Ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri, 0,936; Barlett test değeri, 4814,065'tir. Bu durum ölçeğin faktör analizi için uygun ve örneklemden elde edilen verilerin yeterli olduğunu göstermektedir. Güvenirlik çalışmaları sonucunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,963; ikiye ayırma güvenirlik analiz değeri ,797 ve boyutların ayırt edicilik düzeylerini belirlemek için %27'lik alt-üst grup puanları arasında yapılan t-test sonuçları sırasıyla  $t_{(65)} = -33,55, -29,62, -47,77, -40,60$ ;  $p < ,01$  olarak tespit edilerek anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. DFA sonuçları temel ölçüt olan model uyum indekslerini oldukça iyi düzeyde karşıladığı için oluşturulan yapının istatistiksel ve kuramsal açılarından da uygun olduğu değerlendirilmektedir. Sonuç olarak lise öğrencilerine yönelik geliştirilen 25 maddelik ODEYTÖ'nün geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Tutum, DKAB Dersi, Dini Tutum, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Din Eğitimi, Din Öğretimi.

### ABSTRACT

This study aims to develop an attitude scale toward religious education at school to determine high school students' attitudes toward Religious Education (RE). The study was conducted with 607 high school students, 293 for exploratory factor analysis and 314 for confirmatory factor analysis. The attitude scale toward religious education at school and a personal information questionnaire were used to collect the research data. Initially, an item pool consisting of 73 items was created. According to the expert opinions and the results of the pilot application, a 53-item scale form was reached and applied before the exploratory factor analysis. After exploratory factor analysis, 25 items were removed from the scale, and a new scale comprised 28 items before confirmatory factor analysis. As a result of confirmatory factor analysis, three more items were removed from the scale, and the final structure with 25 items was reached. The attitude scale toward religious education at school consists of three factors (attitude toward the RE, Religious Culture and Ethics Knowledge course, and Religious Culture and Ethics Knowledge teachers) and 25 items. The total variance explaining the three factors was found to be 57.35%. The Kaiser-Meyer-Olkin value of the scale was 0.936; the Barlett's test value is 4814.065. This shows that the scale is suitable for factor analysis, and the data obtained from the sample are sufficient. As a result of reliability analysis, Cronbach Alpha reliability coefficient .963; The split-half reliability analysis value was .797 and the t-test results conducted between the 27% lower and upper group

scores to determine the discrimination levels of the dimensions were found  $t(85) = -33.55, -29.62, -47.77, -40.60; p < .01$  respectively. Since the confirmatory factor analysis results meet the model fit indices, which are the essential criteria, at a very good level, it is considered that the structure created is also suitable from the statistical and theoretical perspectives. In conclusion, it has been determined that the 25-item attitude scale toward religious education at school developed for high school students is valid and reliable.

**Keywords:** Attitude, RCEK Course, Religious Attitude, Religious Culture and Ethics Knowledge, Religious Education, Religious Instruction.

## GİRİŞ

İnsan yaşamı, farklı yaş gruplarından meydana gelen dönemlerden oluşur. Bu dönemler genellikle çocukluk, gençlik ve yaşlılık olarak isimlendirilir (İmamoğlu - Ferşadoğlu, 2016). İnsan yaşamını iyi bir şekilde öğrenmemize imkân sağlayan bu dönemlerin birbirinden farklı özellikleri vardır. Gerek insan yaşamını gerekse de toplumsal yaşamı tanıma, şekillendirme ve yönlendirmede bu özellikleri bilmek ve ona uygun davranmak önemlidir. Özellikle de günümüz dünyasında geleceğin yetişkinleri olacak olan genç insanları tanımak, anlamak ve onların günümüz koşullarında ihtiyacına uygun şekilde alacakları eğitimi düzenlemek daha da önemli hale gelmiştir. Zira toplumun büyük bir kesimini gençler oluşturmakta ve geleceğini de yine onlar yönlendirmektedir.

Tarih boyunca bireyler ve toplumlar üzerinde önemli bir yere ve etkiye sahip olan din ve inanç olgusu, her ne kadar etkisinin azaldığına/azalacağına dair sekülerleşme teorileri ortaya atılsa da günümüzde de bu fonksiyonunu devam ettirmektedir. Tarihsel süreç içinde dini inançların yaşanması kadar öğrenilmesi ve öğretilmesi de toplumlar açısından dikkate değer bir mesele olarak görülmüştür. Nitekim her toplum kendi tarihi ve dini gelenekleri doğrultusunda dinin öğretimini gerçekleştirmiştir. Modern dönemde okulda dinin öğretimi bağlamında çeşitli tartışmalar olmakla birlikte bu faaliyetler günümüzde de varlığını devam ettirmektedir. Eğitimin tüm alanlarında olduğu gibi din öğretiminde de hedeflenen çıktılara ulaşabilmek için kritik faktörler söz konusudur. Şüphesiz okul, müfredat, öğretmen ve veli gibi hususlar yanında bizatihi eğitimin öznesi olan öğrencilerin de dikkate alınması gerekmektedir (Zengin, 2013). Bu çerçevede öğrencilerin din eğitimine yönelik düşünce ve tutumlarının araştırılması bu konuda var olan durumun veriye dayalı olarak tespit edilmesi ve varsa eksikliklerin giderilmesi açısından önemlidir.

Din ve inançların insanların yaşamlarını yönlendirme ve aynı inancı paylaşan insanlar arasındaki bağları güçlendirmeye etkisi olduğu gibi farklı inançlara sahip bireylere yönelik tutum ve davranışları etkileme potansiyeli de bulunmaktadır. Bu konuda problemler yaşanmaması veya var olan sorunların azaltılmasında din eğitiminin önemli sorumlulukları vardır. Bireyin gerek kendisiyle gerekse de kendi dışındaki diğerleri ile barış, huzur ve hoşgörü içinde yaşayabilmesini sağlayacak temel bilgi ve becerilerin kazandırılmasına dair eğitim süreçlerine din eğitiminin istenen katkıyı sunabilmesi bu konudaki temel düşünce ve tutumlarla doğrudan ilişkilidir. Kaya'nın da (2001) belirttiği gibi din eğitiminde, dini ve ahlaki bilgilere sahip olmak kadar ahlaki davranışları benimsemek ve dine karşı olumlu tutum geliştirmek de amaçlanır. Ayrıca eğitimin en önemli amaçlarından biri de öğrencilerde belirli kurum, değer ve faaliyetlere yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır. Bu bağlamda öğrencilerin okula, derse ve öğretmene karşı geliştirdiği tutum onun başarı ve motivasyonuna etki ettiği için tutumların bilinmesi gerekmektedir.

## 1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 1.1. Tutum Kavramı ve Eğitimle İlişkisi

İnsanlar çevrelerindeki nesne ve durumlar hakkında özgün fikirlere sahiptir. Bu özgün fikirlerin kaynağında ise o zamana kadar edindiği tutumlar yer alır. İnsan davranışlarının büyük bir kısmı bu tutumlar ışığında gerçekleşir. Davranışların gerçekleşmesine etki eden tutum kavramı, insan ve davranışlarını merkeze alan tüm disiplinleri ilgilendirdiği için her disiplin kendi ilgi alanına uygun bir tanım yapmıştır (İnceoğlu, 2010; Özkalp, 2004). Bu tanımlardan birine göre tutum, insanın bir nesne veya durumla ilgili olarak duygu, düşünce ve tavırlarını organize bir şekilde belirleyen eğilimdir (Peker, 2003). Diğer bir tanıma göre ise tutum, bir insanın kendine özgü değerleri ve inançları doğrultusunda gerçekleştirdiği tanıma süreçleridir (Şimşek vd., 2019). Bu tanımlardan hareketle tutumu kısaca bir insanın çevresindeki herhangi bir olay, nesne veya durumla ilgili tepki eğilimi olarak nitelendirilebilir. Kişinin tutumları dini konularla ilgiliyse bunun için de dini tutum kavramı kullanılmaktadır. Yani kısaca dini tutum, bir kişinin herhangi bir din ile ilgili olumlu veya olumsuz bilgi, duygu, düşünceye sahip olup olmamasını ifade etmektedir (Peker, 2003). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere tutumlar aslında bir davranış değildir aksine davranışlara temel oluşturan onların nasıl ortaya çıkacağını; olumlu, olumsuz veya nötr gibi hangi yönde gerçekleşeceğini belirleyen önemli bir unsurdur (Başaran, 2000).

Eğitim açısından tutumları değerlendirdiğimizde öğrencilerin aldıkları eğitime yönelik tutumları onların eğitimini olumlu veya olumsuz etkileyeceğinden mutlaka dikkate alınması gereken durumların başında gelmektedir. Zira tutumların temelinde istek, bilgi ve duygu gibi durumlar olduğundan; doğru bilgi, teşvik edici yönlendirme ve olumlu duygular ile olumsuz tutumların değiştirilmesi mümkündür ve bu sağlıklı bir eğitim için oldukça önemlidir (İnceoğlu, 2010; Şimşek vd., 2019).

Yarının büyükleri olan gençlere sağlıklı ve etkili bir din eğitimi verebilmenin en temel yolu onların din eğitimine yönelik tutumlarının belirlenip ihtiyaçları (Kılavuz - Yılmaz, 2009; Pakdemirli, 2016; Yiğit, 2019) ve tutumları dikkate alınarak planlanacak bir din eğitiminden geçmektedir. Çünkü gençlerin aldıkları din eğitimine yönelik eğer olumlu bir tutumları varsa onu desteklemeye ve öğrenmeye istekli olacaktır ancak olumsuz bir tutumları varsa da aksine karşı çıkacak ve öğrenmeye de isteksiz olacaktır (Peker, 2003). Dolayısıyla tutumların din eğitimine yönelik olumsuz bir etki unsuru olmasını önlemenin yolu da gençlerin din eğitimine yönelik tutumlarının tespit edilerek

ona uygun bir din eğitimi planlamaktır. Bunu sağlamanın yolu da gençlerin din eğitimine yönelik tutumlarını doğru, kapsamlı ve etkili bir şekilde ölçen bir ölçme aracı kullanmaktır.

## 1.2. Okulda Din Eğitimi ve DKAB Dersleri

Bireylerin eğitiminde birincil sorumluluk ebeveynlere ait olmakla birlikte günümüzde okul eğitiminin rolü her geçen gün artmaktadır. Toplumun önemli bir kısmı, sistemli bir şekilde belli amaçlar doğrultusunda okullarda eğitime tâbi tutulmaktadır (Kaplan, 2005). Üzerinde çeşitli tartışmalar olmakla birlikte okul eğitiminin önemli bileşenlerinden biri de din eğitimidir. Tarihsel olarak daha çok dini inançların şekillendirdiği bir eğitim anlayışından seküler okul sistemleri içinde müstakil bir ders konusu olarak dinin öğretimine doğru bir değişim yaşanmıştır. Din eğitiminin, özellikle inanç bakımından çeşitlilik içeren bir toplumda bireylerin hem kendi din ve inançlarını öğrenmesi hem de farklı din ve inançları tanıyarak diğerlerini anlamaya çalışması bağlamında anlamlı kabul edildiği söylenebilir (Osce, 2007; Zengin, 2017). Dünyada ülkelerin okullarda din eğitimine yer verip vermedikleri incelendiğinde bu durum net olarak görülebilir (Arslan, 2005).

Din eğitimi kavramı gündelik hayatta sıklıkla kullanılan ve oldukça geniş bir anlam çerçevesine sahip bir kavramdır. Genel bir çerçeve olarak din eğitimi iki şekilde ele alınmaktadır. İlki, belirli bir dini inancın öğretilmesine yönelik faaliyetleri ifade etmektedir. Bu faaliyet aslında insanlık tarihi ile yaşittir. Çünkü dinlerin peygamberler aracılığıyla insanlara tebliğ edilmesi ile başlamış ve nesiller boyu devam edegelmiştir. Aydın'ın da (2021) belirttiği gibi din eğitimi kavramı, bu şekliyle çeşitli din mensuplarının tarih boyunca gerçekleştirdiği ve günümüzde de devam eden ortak evrensel bir eğitsel gerçekliği ifade etmektedir. Özetle din eğitiminin pratik boyutunu ifade eden bu kavram dinle ilgili temel bilgi, beceri ve davranışların kazandırılmasına yönelik faaliyetleri kapsamaktadır. Din eğitimi ile kastedilen diğer anlam ise gerçekleştirilen bu faaliyetin ne olduğunu anlamaya, açıklamaya ve kontrol etmeye çalışan bilimsel disiplindir. Bu ikinci anlamıyla din eğitimi bilimi kastedilmektedir ve bir bilim disiplini olma süreci oldukça yeni kabul edilebilir.

Din eğitimi mahiyeti itibarıyla genel eğitimden farklı bir olgu değildir. Çeşitli disiplinler açısından içerik, hedeflenen amaç ve kazanımlar farklılaşsa bile genel eğitim için geçerli olan temel ilkeler din eğitimi için de geçerlidir. Bu nedenle din eğitimi tanımlanırken çoğunlukla eğitimle ilgili tanımlar referans alınmaktadır. Örneğin; bireyde kendi yaşantısı yoluyla davranış değişikliği meydana getirme süreci" olarak tanımlanan eğitim tanımı dikkate alındığında din eğitimi de; "bireyde kendi yaşantısı yoluyla dinle ilgili davranış değişikliği meydana getirme süreci" şeklinde ifade edilmektedir (Aydın, 2021; Tosun, 2005). Bu yönüyle bakıldığında özel bir sınırlandırma yapılmadığı müddetçe din eğitimi faaliyeti, amaçları açısından bir dinin dindarını yetiştirmeyi amaçlayan bir faaliyet olması yanında bunu gerçekleştirmeyi amaçlamayan daha çoğulcu bir din öğretiminin de içine alır (Aydın, 2021). Benzer şekilde gerçekleşme biçimine yönelik bir tanımlama olmadığında formal ve informal düzeydeki tüm din eğitimi faaliyetleri olarak da anlaşılabilir. Bu çalışmada okulda din eğitimi kavramı ile formal bir süreç olarak örgün eğitim kurumlarında gerçekleştirilen faaliyet kastedilmektedir. Hazırlanan ölçek taslağında geniş anlamıyla genel olarak okulda din eğitimi olgusuna bakışı anlamaya yönelik çerçeve yanında Türkiye'de okullarda zorunlu bir ders olarak okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi de okulda din eğitiminin kapsamına dahil edilmiştir.

Dinin öğretilmesi pratik bir faaliyet olarak insanlık tarihi kadar eski olmakla birlikte günümüzde okul eğitiminin bir parçası olup olması bağlamında tartışılmaktadır. Din eğitiminin özellikle kamu okullarında devletin denetim ve gözetimi altında verilmesine yönelik olumlu bakış yanında bunun sivil dini alana bırakılmasını savunanlar da bulunmaktadır. Kamu okullarında ise dersin zorunlu veya isteğe bağlı olması, muafiyet tanınması gibi statüsüne yönelik düşüncelerin yanında okulda din eğitiminin hiç verilmemesine dair itirazlar da söz konusudur. Okulda din eğitimi verilmesine yönelik itirazlar ağırlıklı olarak seküler devlet yapısı ve okul sistemi ile ilişkili olarak laiklik üzerinden yapılmaktadır (Koç - Altıntaş, 2020; Yürük, 2011). Bununla birlikte son yıllarda eğitim çevrelerinde dinin öğretilmesine yönelik tartışmalara ulusal ve uluslararası kimlik, etnik kimlik, kültürün ve değerlerin korunması, çok kültürlü ve çoğulcu toplumsal yapı gibi çeşitli boyutlar da dahil olmuştur. Elbette bu tartışmalar dinin okullarda bir ders olarak okutulup okutulmamasından ne şekilde verilmesi gerektiğine kadar bir dizi soruyu da gündeme getirmektedir (Jackson, 2004).

Din eğitimi süreçlerinde beklenen çıktılarının elde edilebilmesi çeşitli faktörlere bağlıdır. Öğretim programı, ders kitabı, öğretmen gibi kritik unsurlarla birlikte özellikle ders içeriklerinin nitelikli bir şekilde oluşturulması ve doğru bir yaklaşımla sunulması önemlidir. Bu bağlamda öğrencilerin ve toplumun ihtiyaç ve beklentileri yanında insanlığın ortak problemlerini dikkate almayan bir din eğitiminin sınırlılıklar taşıyacağı belirtilmelidir (Zengin, 2017; Bilgin, 2001). Çevre sorunları, kadın hakları ve benzeri evrensel nitelik taşıyan ve geleneksel din eğitimi süreçlerinde önemli ölçüde görmezden gelinen sorunların din eğitiminin dışında konular olarak görülmesi mümkün değildir. Din eğitimi süreçlerinde insanlığın bu temel problemleri hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi, bilgi ve beceri geliştirmelerine yardımcı olunması gereklidir. Ayrıca din eğitimi ile ilgili konuların zenginleştirilmiş bir içerikle ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve öğrenme stillerini dikkate alan daha çok öğrenci merkezli yöntemlerle sunulması da dikkate alınması gereken bir diğer husustur (Bilgin, 2001).

Türkiye'nin de kendi şartları doğrultusunda okullarda din eğitimi ile ilgili bir tecrübesi bulunmaktadır. Türkiye'de okullarda din eğitimi denildiğinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri (DKAB), İmam Hatip Okulları ve Seçmeli Din Dersleri aklı gelmektedir. Bu çalışmada özel olarak okulda din eğitimi kapsamında zorunlu DKAB dersleri kastedilmektedir. Din derslerinin tarihsel sürecine bakıldığında farklı modellerin denendiği görülmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında kamu okullarında zorunlu olan ancak bir süre sonra tek parti döneminde programlardan tamamen tasfiye edilen din dersleri çok partili hayata geçişle birlikte 1948'de isteğe bağlı olarak yeniden konulmuş, 1982 yılında ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi adıyla zorunlu hale getirilmiştir (Bilgin, 1999). Elbette dersle ilgili yaşanan bu tecrübeler doğrultusunda toplumun çeşitli kesimlerinin farklı tutum ve bakış açıları da söz konusudur. Bu konudaki bazı araştırmalarda dersin zorunlu olması, isteğe bağlı olması veya hiç olmaması şeklindeki yaklaşımlar içerisinde zorunlu olmasına yönelik oldukça güçlü bir desteğin söz konusu olduğu anlaşılmaktadır (Genç vd., 2017; Zengin - Hendek, 2021).

Okul eğitimi içerisinde bilimsel ve pedagojik bir anlayış doğrultusunda planlanan ve belirli yeterliklere haiz öğretmenler tarafından verilen zorunlu DKAB derslerinin Türkiye'nin din eğitimi tecrübesinin bir yansıması olduğu söylenebilir. Okul eğitiminin bir parçası olan DKAB

derslerine yönelik tutumların bilinmesi dersten beklenen amaçların gerçekleşmesi açısından kritiktir. DKAB dersine yönelik tutumlar üzerinde öğretmenin, ders kitaplarının, dersin konu ve içeriklerinin, derste uygulanan pedagojinin ve yöntemlerin önemli bir etkisi vardır. Bu çerçevede öğrencilerin DKAB dersine yönelik olumlu tutum geliştirmiş olmaları, onların derse ilgi duymalarını, dersi sevmelerini, dersle ilgili etkinliklere katılmaya istekli olmalarını sağlamaktadır (Kaya, 2001).

Eğitim süreçlerinde derse yönelik öğrenci tutumlarında etkili olan bileşenlerin başında öğretmen faktörü gelmektedir. DKAB derslerine yönelik tutumların şekillenmesinde de öğretmenin kritik bir fonksiyonu vardır. Dine karşı tutum ile DKAB dersine ve bu dersin öğretmene yönelik tutum arasında ilişki olduğuna vurgu yapan Kaya (1998), öğretmenin seven ve olumlu tutum içinde olan öğrencilerin genellikle dersi de sevdiği ve olumlu tutum geliştirdiklerine işaret etmektedir. Burada öğretmen rollerinin önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Çeşitli dini ve kültürel alt yapıları sahip öğrencilerin bir arada bulunduğu bir derste DKAB öğretmenlerinin kuşatıcı olmaları, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almaları, zengin bir içerik yanında öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan ve aktif katılımlarını sağlayan yöntemler tercih etmeleri ve öğrencileri tarafından seilmeleri derse karşı tutumu doğrudan etkilemektedir. Nitekim alandaki çeşitli araştırmalar bu düşünceyi doğrulamakta, DKAB öğretmenine yönelik tutum ile derse karşı tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Kaya, 1998; Kaya, 2001; Arıcı, 2008; Zengin, 2013).

Okulda din eğitimine yönelik tutumların ölçülmesine yönelik betimlenmeye çalışılan bu çerçeve doğrultusunda tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları dikkate alınarak hem genel olarak okulda din eğitimi olgusuna hem de DKAB dersine ve öğretmene yönelik bir yapının incelenmesinin anlamlı olacağı öngörülmüştür. Bu kapsamda okulda din eğitiminin varlığı/gerekliliği ile bu eğitimin bireysel ve toplumsal kazanımlarını, içerik ve yöntemsel olarak verilme biçimini ve öğretmene bakışı ortaya koyacak bir kapsam referans alınmıştır. Buna göre genel olarak okulda din eğitimi ve DKAB derslerinin varlığını gerekli görme ve doğru bulma; bu eğitimin bireysel anlamda hayatın anlamlandırılmasına ve manevi ihtiyaçların karşılanmasına, ahlaki bir bilinç ve kimlik oluşturmaya, doğru bir din anlayışı geliştirmeye katkısını gerekli görme/önemseme/mutlu olma; toplumsal kazanımlar açısından din eğitiminin sosyal dayanışma ve barışa katkısını, hurafe ve batıl inançların oluşmasına engel olmasını önemseme ve ihtiyaç olduğunu düşünme; din eğitiminin ihtiyaç ve beklentilere göre zenginleştirilmiş bir içerikle sunulmasının, çevre sorunları, kadın hakları gibi güncel sorunları dikkate almasının derse ilgiyi arttırdığını düşünme; din eğitiminin sevdirelerek verilmesinden mutlu olma; farklı din ve inançların da öğretilmesine sıcak bakma ve öğrenmeyi isteme; din eğitimi ile ilgili ders kitaplarını, görselleri ve etkinlikleri beğenme; din eğitimi öğretmenin sevmeye ve örnek davranışlar sergilemesinden hoşlanma; din eğitimi ile ilgili ödevleri yapmaktan ve sınavlarına çalışmaktan zevk alma, derse ve dersle ilgili etkinliklere aktif katılım sağlamaktan memnun olma gibi bir çerçeve üzerinden hareket edilmiştir.

Din eğitimi literatüründe tutum üzerine çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda daha çok DKAB dersi özelinde öğrencilerin derse karşı tutumlarını tespit etmeye yönelik ölçekler geliştirildiği görülmektedir (Kaya, 2001; Arıcı, 2008; Zengin, 2013; Özdemir - Çelik, 2017; Çakmak, 2018; Öz, 2018; Yalvaç Arıcı - Çetin, 2021; Gökmen - Altaş, 2022). Kaya'nın (2001) geliştirdiği "DKAB Dersi Tutum Ölçeği" adlı ölçek DKAB dersine karşı tutumu ölçen tek boyutlu ve 20 maddeden oluşan bir ölçektir. Arıcı'nın (2008) geliştirdiği "Öğrencilerin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenine Yönelik Tutumları" adlı ölçek ise yine tek boyutlu ve DKAB dersi öğretmene yönelik tutumları ölçen 19 maddeden oluşan bir ölçektir. Zengin'in (2013) geliştirdiği "DKAB Dersi Tutum Ölçeği" 15 madde ile DKAB dersine yönelik tutumu ölçen pozitif tutum ve negatif tutum olmak üzere iki boyuttan oluşan bir ölçektir. Özdemir-Çelik'in (2017) geliştirdiği "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Tutum Ölçeği" ise 25 maddeden oluşan 5 boyutlu (Sevme, İlgi, Güven, İstek ve Fayda) ve yine DKAB dersine yönelik tutumu ölçen bir ölçektir. Çakmak'ın (2018) geliştirdiği "Lise Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programına Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler" adlı ölçek, 4 boyuttan (DKAB dersine yönelik, DKAB dersi programının yapısına yönelik, DKAB dersi programının temel ilkeleri ve hedefine yönelik, DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulamasına yönelik) oluşan ve yine DKAB dersine yönelik tutumları ölçen bir ölçektir. Öz'ün (2018) geliştirdiği "DKAB Dersi Tutum Ölçeği" adlı ölçek 7 maddeli ve tek boyutlu (DKAB dersine yönelik) bir ölçektir. Yalvaç Arıcı-Çetin'in (2021) geliştirdikleri "Online (Çevrimiçi) Din Eğitimi Tutum Ölçeği" 45 maddeli, 3 boyutlu (Bilişsel, Duyuşsal ve Davranışsal) ve yetişkinlere özel yapılan online din eğitimlerine yönelik tutumları ölçmeyi amaçlayan bir çalışmadır. Gökmen-Altaş'ın (2022) geliştirdikleri "DKAB Dersi Tutum Ölçeği" adlı ölçek ise 9 maddeli ve tek boyuttan (DKAB Dersine yönelik) oluşan bir ölçektir. Literatürde yer alan bu çalışmaların daha çok DKAB dersine yönelik tutumları ölçmeye çalışan ölçekler olduğu açıkça görülmektedir.

Bu ölçek çalışmasında ise okullarda DKAB dersi ve öğretmene yönelik tutumun yanı sıra ayrıca öğrencilerin genel olarak dinin öğretilmesine yönelik tutumlarını da kapsayacak bir boyut eklenmiş ve daha geniş bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çalışmanın sadece DKAB dersini değil, aynı zamanda dinin öğretilmesine yönelik tutumu da içermesi nedeniyle daha kapsamlı olduğu ve diğer ölçeklerden bu yönüyle farklılaştığı düşünülmektedir. Bu çerçevede araştırmanın amacı, okullarda ortaöğretim öğrencilerinin din eğitimine yönelik tutumlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek şeklinde belirlenmiştir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Lise öğrencileri için din eğitimine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesinde; bir olay ve olguyu herhangi bir değiştirme ve etkileme çabasına girmeden kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model sayıca fazla elemandan oluşan bir evren hakkında genel bir kaniya varmak için evrenin tamamından ya da o evrenden alınacak bir örneklem üzerinde yapılan tarama çalışmasıdır (Karasar, 2012; Erkuş, 2021; Büyüköztürk vd., 2020). Bu bağlamda öğrenci tutumlarını belirlemek için din eğitimine yönelik tutum ölçeği (ODEYTÖ) kullanılmıştır.

Bu araştırma için Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan 1 Şubat 2023 tarih ve E-61923333-050. 99-217372 sayılı kararla izin alınmıştır.

## 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Sakarya il ve ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında öğrenim görmekte olan ortaöğretim 9, 10, 11, ve 12.sınıf seviyelerinde okuyan bütün öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise tabakalı örnekleme yoluyla oluşturulmuştur. Tabakalı örnekleme, heterojen bir ana yapının homojen alt yapılara ayrılarak bu alt yapılardan istenilen sayıda ve rastgele örneklerin seçildiği bir tekniktir (Yıldırım, 2017). Bu örnekleme yönteminin tercih edilmesinin temel sebebi basit rastgele seçim yönteminin aksine örneklemin dağılımını olumsuz etkileyebilecek okul türü, sınıf, cinsiyet, sosyo-ekonomik çevre gibi etkenlerin dengersiz dağılımı durumunu azaltmasıdır (Kılıç, 2013). Bu çerçevede cinsiyet, sınıf ve lise türü alt tabakalar olarak belirlenmiştir. Örneklemi belirlerken araştırma evrenini en iyi temsil edecek şekilde farklı okullardan örnek seçimine dikkat edilmiştir. Fen Lisesi, sınavla öğrenci alan Anadolu Lisesi ile adrese dayalı öğrenci alan Anadolu Lisesi, ağırlıklı olarak birbirinden farklı bölümleri olan Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri tercih edilmiştir. Ancak ölçek soruları içinde DKAB dersine yönelik sorular yer aldığı ve İHL'de DKAB dersi olmadığı için İHL araştırmaya dahil edilmemiştir. Örneklem her sınıf düzeyinden seçilen toplam 607 öğrenciden oluşmaktadır. Bunun yanı sıra 12.sınıflar üniversite sınavına hazırlık sürecinde oldukları ve okula her gün gelmedikleri için AFA'da oldukça az; DFA'da ise sınava yakın bir tarihte çalışma yürütüldüğü için maalesef hiç örnek alınamamıştır. Cinsiyet dağılımını dengelemek için özellikle okul seçiminde kız ve erkek öğrenci yoğunluğu olan okullar dikkate alınmıştır. Yine sosyo-ekonomik düzey ve çevre şartları gibi yerleşim yeri dengesini sağlamak için ise farklı muhitlerdeki okullar tercih edilmiştir. Veri toplama sürecinde açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için iki farklı çalışma grubu üzerinde çalışılmıştır. Yüz yüze gerçekleştirilen veri toplama sürecinde AFA için 293, DFA için 314 öğrenciye ulaşılmıştır. AFA ve DFA analizlerin gerçekleştirildiği çalışma gruplarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Araştırma kapsamında açıklayıcı faktör analizi için 400 öğrenciye ulaşılmış ancak boş, eksik ve özensiz doldurulan 107 form analize dahil edilmemiştir. Doğrulayıcı faktör analizi için ise yine 400 öğrenciye ulaşılmış ancak bunlardan da 86 anket formu boş, eksik ve özensiz doldurulduğu için analiz dışında bırakılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi için 293, doğrulayıcı faktör analizi için 314 öğrenciden toplanan veriler analiz edilmiştir.

Bir ölçme aracının geliştirilme sürecinde faktör analizi için literatürde yeterli örneklem sayısı ile ilgili farklı görüşler yer almaktadır. Comrey ve Lee (1992), faktör analizinde örneklem büyüklüğüyle ilgili 100'ün zayıf, 200'ün orta, 300'ün iyi, 500'ün çok iyi, 1000'in ise mükemmel olduğunu, Kline (1994) mutlak ölçüt olarak 200 kişilik örneklem yeterli olacağını, Bryman ve Cramer (2001) ise örneklem büyüklüğü ile ilgili madde sayısının beş ya da on katı kadar kişiye ulaşmanın gerekli olduğunu ifade etmektedirler (akt: Çokluk vd., 2021). Çalışma kapsamında ulaşılan sayı, uygulama öncesi madde sayısının (53 madde) beş katından fazla olması ve literatürde genel kabul görmüş 300 sayısına (Çokluk vd., 2021, 206) yakın ve üzerinde bir sayı olması açısından yeterli örneklem olarak kabul edilebilir.

## 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacı, öğrencilerin din eğitimine yönelik tutumlarını belirlemek için bir ölçme aracı geliştirmektir. Alan yazın araştırması sonucu araştırmacı tarafından 73 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan maddeler, kapsam geçerliliğinin sağlanması adına yedi alan ve bir de dil uzmanına sunulmuş bunun yanında 6 lise öğrencisine de pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Gerek uzmanlardan gelen öneriler gerekse de pilot uygulamadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda bazı maddeler yeniden düzenlenmiş, bazı maddeler ise çıkarılmış veya eklenmiş, böylece AFA öncesi 53 maddelik bir ölçek formu oluşmuştur.

Hazırlanan deneme formundaki her bir madde "Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5)" şeklinde beşli likert tipi dereceleme ölçeğine göre yapılandırılmıştır. Ölçek deneme formunda yer alan maddelerin analizi için Cronbach Alpha kat sayısına bakılmış ardından faktör analizleri yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonrası 28 madde ve üç boyuttan oluşan ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi yapılmış 25 maddeden oluşan nihai form elde edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 125, en düşük ise 25'tir. Ölçekten yüksek puan alınması, öğrencilerin din eğitimine yönelik tutumlarının oldukça olumlu olduğu anlamına gelmektedir.

		AFA Çalışma Grubu		DFA Çalışma Grubu	
		N	%	N	%
<b>Cinsiyet</b>	Kız	116	39,6	157	50,0
	Erkek	177	60,4	157	50,0
	<b>Toplam</b>	<b>293</b>	<b>100</b>	<b>314</b>	<b>100</b>
<b>Sınıf</b>	9.sınıf	94	32,1	126	40,1
	10.sınıf	77	26,3	110	35,0
	11.sınıf	100	34,1	78	24,8
	12.sınıf	22	7,5	0	0
	<b>Toplam</b>	<b>293</b>	<b>100</b>	<b>314</b>	<b>100</b>
<b>Lise Türü</b>	Anadolu Lisesi	98	33,4	99	31,5
	Fen Lisesi	109	37,2	96	30,6
	Mesleki ve Teknik A. Lisesi	86	29,4	119	37,9
	<b>Toplam</b>	<b>293</b>	<b>100</b>	<b>314</b>	<b>100</b>

## 2.4. Verilerin Analizi

Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek üzere önce madde analizleri yapılmış, madde-ölçek korelasyonları Pearson korelasyon katsayısı ile değerlendirilmiştir. Madde analizinin ardından açımlayıcı faktör analizi öncesinde verilerin faktör analizine uygunluğunun değerlendirilmesi adına Bartlett küresellik testi yapılmış ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) sonuçları referans alınmıştır.

AFA, ölçme aracındaki maddelerin ne kadar başlık altında toplanabileceğini ve bunlar arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek için yapılan bir analizdir (Seçer, 2015). Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlenmesi için faktörler arasında ilişki olduğunu varsaydığımızdan faktörlerin birbirleri arasında ilişkiye olanak sağlayan temel bileşenler analizinden “*Direct Oblimin*” döndürme tekniği kullanılmıştır (Tabachnick - Fidell, 2013; Çokluk vd., 2021). Ölçeğe ilişkin analizlerde faktör yüklerinin en az ,30 (Büyüköztürk, 2020) olması gerektiği belirtilmektedir. AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yapısını test etmek üzere farklı bir gruptan toplanan verilerle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek maddelerinin ve boyutlarının güvenilirliği Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı, ikiye ayırma güvenilirlik analizi (Split-Half) ve alt-üst %27’lik gruplar arasındaki farkların anlamlılığını belirlemek için yapılan t-test üzerinden değerlendirilmiştir.

DFA sürecinde ölçeğin önce ki-kare uyum testi olmak üzere, fazlalık uyum indeksi (IFI), normalleştirilmiş uyum indeksi (NFI), iyilik uyum indeksi (GFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), görel uyum indeksi (RFI), ortalama hataların karekökü (RMR) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) incelenmiştir. Bu indekslerinde literatür dikkate alınarak (Çokluk vd., 2021; Seçer, 2015) yaygın olarak kullanılan RMR ve RMSEA <,05; NFI, IFI, RFI, CFI, ve GFI>,90 ölçütleri dikkate alınmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri için SPSS 22 ve AMOS 22 programları kullanılmıştır.

## 3. BULGULAR

### 3.1. Madde Analizine İlişkin Bulgular

Din eğitime yönelik tutum ölçeği kapsamında hazırlanan 53 maddelik taslak form öğrencilere uygulanmış ve 293 öğrenciden toplanan veriler analiz edilmiştir. Maddelerin ayırt ediciliğinin belirlenmesi amacıyla madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonunda ,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği kabul edildiği (Büyüköztürk, 2020) göz önüne alınarak analizde ,30’un altında kalan 7, 8, 9, 11, 24, 25, 34, 45, 48, 49, 50, 51, 52, ve 53. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 39 maddenin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ,303 ile ,776 arasında değer almış, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise ,949 olarak bulunmuştur.

### 3.2. Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Ölçeğin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısına bakılmış ve Bartlett Küresellik testi yapılmıştır. Analiz sonucunda KMO değeri ,936; Bartlett Küresellik testi ( $X^2 = 4814,065$ ;  $p <,001$ ) anlamlı bulunmuştur. Elde edilen sonuçların, KMO katsayısında alt sınır kabul edilen ,60’ın üzerinde olması ve Bartlett testinde hesaplanan ki-kare istatistiğinin anlamlı çıkması (Büyüköztürk, 2020), veri setinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Veri setinin faktör analizine uygunluğunun değerlendirilmesinden sonra açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. AFA’da maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verirken maddelerin faktör yük değerlerinde alt sınır ,40 olarak kabul edilmiş (Çokluk vd., 2021; Şencan, 2005) ve maddelerin faktör yük değerleri ,490 ile ,833 arasında değer almıştır. Maddelerin birden fazla faktörde yer alması durumunda faktör yük değerleri arasında en az ,10 olması referans alınmış (Büyüköztürk, 2020; Seçer, 2015) ve binişiklik gösteren maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 2’de Direct Oblimin döndürme yöntemiyle elde edilen faktör yapısı, döndürülmüş maddelerin faktör yük değerleri, faktörlere ilişkin öz değerler ve açıklanan varyanslar yer almaktadır. Tablonun daha net okunabilmesi için ,30’un altında kalan faktör yük değerleri tabloya yansıtılmamıştır.

Faktör analizi sonrası 39 maddelik ölçek formundaki bazı maddelerin birden fazla faktörde binişiklik oluşturdukları tespit edilmiş ve analizde 3, 10, 13, 19, 21, 22, 26, 28, 30, 35, ve 42. maddeler binişik olmaları sebebiyle çıkarılmıştır. Böylece toplamda 11 madde daha ölçekten çıkarılarak 28 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu yapının, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise ,939 bulunmuştur. Faktörler belirlendikten sonra değişkenler arasındaki ortak noktalar dikkate alınarak faktörler isimlendirilmiştir. Faktör isimleri ve faktörlerde yer alan maddeler Tablo 3’te verilmiştir:

Analiz sonucunda elde edilen üç faktörlü yapı sırasıyla “*Din Eğitime Yönelik Tutum*, *DKAB Dersine Yönelik Tutum* ve *DKAB Öğretmenine Yönelik Tutum*” olarak isimlendirilmiştir. “*Din Eğitime Yönelik Tutum*” boyutunda 13 madde yer alırken maddelerin faktör yük değerleri 0,50–0,80 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %38,94’tür. “*DKAB Dersine Yönelik Tutum*” olarak isimlendirilen ve 11 maddeden oluşan ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0,49–0,83 arasında değişirken faktörün tek başına açıkladığı varyans %11,37 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin “*DKAB Öğretmenine Yönelik Tutum*” olarak isimlendirilen üçüncü boyutu, faktör yük değerleri 0,49–0,81 arası ve 4 maddeden oluşurken faktörün tek başına açıkladığı varyans ise %7,03’tür. Din eğitime yönelik tutum ölçeğinin üç faktörünün toplam açıkladığı varyans ise %57,35’tir. Açıklanan varyans sosyal bilimler için yeterli kabul edilen bir orandır (Akbulut, 2010). Açımlayıcı faktör analizi sonrası modelin yapı geçerliliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

### 3.3. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

ODEYTO’nün açımlayıcı faktör analizi sonrası ulaşılan üç faktörlü 28 maddelik formun model veri-uyumunu test etmek üzere 314 öğrenciden elde edilen veri seti üzerinden doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA’da sınanan modelin yeterliliğinin belirlenmesinde  $X^2/sd$  oranı, GFI, NFI, CFI, IFI, ve RMSEA uyum indeksleri referans alınmıştır. Uyum indeksleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

25 maddeden oluşan modelin genel uygunluğunun test edilmesi amacıyla uygulanan ki-kare uyum testi (Chi-Square Goodness) sonucunun anlamlı olduğu ( $X^2/sd = 575,810/266$ ) görülmüştür. Ki kare uyum testi olan  $X^2 /sd$  indeksinde  $\leq 5$  olması kabul edilebilir değer;  $\leq$

**Tablo 2.**  
Döndürülmüş Faktör Yükleri

Maddeler	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör
m_17	,805		
m_6	,787		
m_15	,774		
m_5	,773		
m_16	,764		
m_18	,750		
m_14	,747		
m_23	,741		
m_20	,723		
m_1	,697		
m_12	,684		
m_4	,651		
m_2	,505		
m_36		,833	
m_32		,774	
m_31		,740	
m_43		,729	
m_40		,721	
m_29		,674	
m_33		,671	
m_47		,606	
m_41		,582	,373
m_27	,379	,535	
m_46		,494	
m_37			,816
m_39			,807
m_38		,301	,678
m_44			,490
Öz Değer	10,904	3,184	1,971
Açıkladığı Varyans	38,943	11,370	7,039

Açıklanan Toplam Varyans 57,352.

3 olması ise mükemmel uyum göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Karagöz, 2019). Ayrıca ki-kare testinin örneklem büyüklüğüyle ilişkili olması sebebiyle model uygunluğunun belirlenmesinde serbestlik derecesinden arındırılarak örneklem büyüklüğüne göre 250 ve altı örneklem büyüklüğünde bu değer  $<2,5$ ; 250 ve üzeri örneklem büyüklüğünde ise  $<5$  olmasının mükemmel uyum değerlerini gösterdiğini belirtmektedir (Byrne, 2010). Örneklemin 314 kişiden oluştuğu dikkate alındığında  $X^2/sd$  oranının 2,16 olması mükemmel uyumu göstermektedir.

Oluşturulan modelin uyumunun örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak değerlendirilebilmesi adına geliştirilen GFI (Goodness of Fit Index), modelin örneklemdeki kovaryans matrisinin ne düzeyde ölçtüğünü ortaya koymaktadır. GFI değeri, 0 ile 1 arasında değişmekte ve örneklem büyüklüğüne duyarlı olduğu için çalışma grubundaki kişi sayısı arttıkça daha uyumlu değerler vermektedir (Çokluk vd., 2021). Bazı kaynaklarda model uyum indeksinin ,85 üzerinde olmasının kabul edilebilir bir uyum değeri (Karagöz, 2019; Seçer, 2015) kimi kaynaklarda ise uyum indeksinin ,90 ve üzerinde olmasının kabul edilebilir bir uyum değeri (Yaşlıoğlu, 2017) gösterdiği şeklinde belirtilmektedir. Bu çalışmada GFI indeksi ,86 bulunmuş ve yeterli kabul edilmiştir.

Uyum indekslerinden  $X^2$  dağılımının gerektirdiği şartlara bağlı olmaksızın karşılaştırma yapan NFI (Normed Fit Index) değeri 0 ile 1 arasında bir değer alırken ve bu değer  $\geq ,90$  olması kabul edilebilir;  $\geq ,95$  olması ise mükemmel uyumu göstermektedir (Gürbüz, 2021). Bu modelde NFI değeri ,92 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar kabul edilebilir uyum değer aralığındadır.

Doğrulayıcı faktör analizinde model-veri uyumunun doğrulanması adına ki-kare değerinin başka bir referans modelle karşılaştırarak model uyumu test edilmektedir. Karşılaştırmalı uyum indeksleri kapsamında CFI (Comparative Fit Index) ve IFI (Incremental Fit Index) değerleri referans alınmıştır. CFI ve IFI indeksleri 0 ile 1 arasında bir değer alırken ve bu değer  $\geq ,90$  olması kabul edilebilir,  $\geq ,95$  olması ise mükemmel uyumu göstermektedir (Gürbüz, 2021). Bu modelde CFI ve IFI değerleri ,95 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar mükemmel uyum değer aralığındadır.

Model-veri uyum indekslerinde yer alan yaklaşık ortalamaların karekökü olarak tanımlanan RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) 0–1 arasında değerler alırken bu indekste ,05'in altı mükemmel uyumu, ,08'in altındaki değerler ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Çokluk vd., 2021). Bu modelde RMSEA değeri ,06 tespit edilirken bu değer kabul edilebilir uyum değerleri aralığındadır.

**Tablo 3.**

Faktör İsimlendirmeleri ve Maddeler

<b>1.Faktör</b> Din Eğitime Yönelik Tutum	<p><b>Md. 17:</b> İnsanların ahlâklı olmalarına katkı sağladığı için din eğitiminin gerekli olduğunu düşünürüm.</p> <p><b>Md. 6:</b> İnsanların doğru bir din anlayışı geliştirebilmesi için din eğitimi almalarını önemserim.</p> <p><b>Md. 15:</b> Toplumsal dayanışmaya katkı sağladığı için din eğitimi önemserim.</p> <p><b>Md. 5:</b> Günümüzde din eğitiminin gerekli olduğunu düşünüyorum.</p> <p><b>Md. 16:</b> Toplumsal barışın sağlanması için din eğitimine ihtiyaç olduğunu düşünürüm.</p> <p><b>Md. 18:</b> Toplumda hurafe ve batıl inançların yerleşmemesi için din eğitimi gerekli görürüm.</p> <p><b>Md. 14:</b> Manevi ihtiyaçlarımı karşıladığı için din eğitimi almaktan mutlu olurum.</p> <p><b>Md. 23:</b> Din eğitimi alanlarla birlikte arkadaşlık etmekten mutlu olurum.</p> <p><b>Md. 20:</b> Din eğitimi kişilik gelişimime katkı sağlar.</p> <p><b>Md. 1:</b> İnsanın yaşamını anlamlandırabilmesi için din eğitimi alması gerektiğini düşünüyorum.</p> <p><b>Md. 12:</b> Din eğitiminin küçük yaşlarda alınması gerektiğini düşünüyorum.</p> <p><b>Md. 4:</b> Din eğitiminin zenginleştirilmiş içeriklerle yapılması ilgimi çeker.</p> <p><b>Md. 2:</b> Din eğitimi kapsamında kadın hakları, çevre sorunları gibi güncel konuların ele alınması ilgimi çeker.</p>
<b>2. Faktör</b> DKAB Dersine Yönelik Tutum	<p><b>Md. 36:</b> Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi en sevdiğim derstir.</p> <p><b>Md. 32:</b> Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ders kitaplarındaki etkinlikleri beğenirim.</p> <p><b>Md. 31:</b> Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi kitapları ilgimi çeker.</p> <p><b>Md. 43:</b> Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ders saatlerinin artırılması beni mutlu eder.</p> <p><b>Md. 40:</b> Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi ödevlerini yapmak hoşuma gider.</p> <p><b>Md. 29:</b> Okullardaki Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi konuları ilgimi çeker.</p> <p><b>Md. 33:</b> Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ders kitaplarındaki görselleri etkileyici bulurum.</p> <p><b>Md. 47:</b> Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersiyle ilgili okul dışı etkinliklerde yer almaktan mutlu olurum.</p> <p><b>Md. 41:</b> Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi sınavlarına çalışmaktan zevk alırım.</p> <p><b>Md. 27:</b> Okullardaki Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi benim için önemlidir.</p> <p><b>Md. 46:</b> Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersine aktif katılım sağlarım.</p>
<b>3. Faktör</b> DKAB Öğretmenine Yönelik Tutum	<p><b>Md. 37:</b> Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi öğretmenimi severim.</p> <p><b>Md. 39:</b> Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi öğretmenimin davranışlarıyla bize örnek olması hoşuma gider.</p> <p><b>Md. 38:</b> Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi öğretmenimi sevdiğim için dersini de severim.</p> <p><b>Md. 44:</b> Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinde kendimi rahat hissedirim.</p>

Literatürde genel olarak ki-kare,  $X^2/sd$ , CFI, GFI, RMSEA gibi indeksler referans alınmaktadır (Karagöz, 2019). Bu çalışmada ise  $X^2/sd$  oranı, CFI, GFI, NFI, IFI, ve RMSEA uyum indekslerine bakılmış ve model-veri uyumunun doğrulandığı görülmüştür.

Doğrulamalı faktör analizinde ölçeğin model uyumunun değerlendirilmesinde maddelerin regresyon katsayılarına bakılmış, ,30 altında kalan üç madde (12, 13, ve 23.maddeler) ölçekten çıkarılmıştır. 25 maddenin regresyon katsayıları ,48 ile ,84 arasında değişmektedir. Literatürde regresyon katsayılarının (faktör yüklerinin) ,30 ve altının yorumlanmaz; ,45 üzerinin kabul edilebilir; ,55'in iyi; ,63'ün çok iyi; ,71 ve üzerindeki yüklerin mükemmel değerler olduğu ifade edilmektedir (Tabachnick - Fidell, 2013; Harrington, 2009).

Doğrulamalı faktör analizinde ki-kare değeri ve uyum indeksleri göz önünde bulundurularak modelin uyumuna anlamlı katkı sağlayacak birtakım modifikasyonlar yapılması öngörülmüştür. Faktör analizinde önerilen modifikasyon indeksleri incelenerek kuramsal yapıya uygun, benzer durumları ölçen md25 ve md26; md15 ve md21; md14 ve md15; md14 ve md17; md9 ve md10; md3 ve md11 maddeleri arasında kovaryans oluşturulmuştur. Modifikasyon sonucunda modelin geçerlik kanıtlarına yeterli düzeyde sahip olduğu ve uyum değerlerinin yükselerek geçerli bir yapısal modele ulaşıldığı görülmüştür. DFA sonucunda elde edilen Path diyagramı Şekil 1'de ve elde edilen uyum değerleri tabloda gösterilmiştir.

Modelin doğrulanmasının ardından faktörler arası korelasyona bakılmıştır. Faktörler arası korelasyon değerleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5'e göre faktörler arası korelasyon analizinde elde edilen sonuçların tamamında  $p < ,01$  düzeyinde anlamlı ilişki tespit edilirken faktörler arası korelasyon katsayıları ,57 ile ,65 arasında değişmektedir. Korelasyon katsayılarında ,00–,30 arası düşük; ,30–,70 arası orta; ,70–1,00 arası yüksek düzeyde ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2020, 32). Analiz sonucunda korelasyon katsayılarında faktörler arası pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

### 3.4. Güvenirliliğine İlişkin Bulgular

Doğrulamalı faktör analizi sonucunda çıkarılan 12, 13, ve 23.maddelerden sonra kalan 25 madde ile ODEYTO'ya son biçimi verilmiştir. Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek adına Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına ve madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Ölçeğe uygun olan güvenirlilik analizi sonucunda ortaya çıkan madde analizleri Tablo 6'da verilmiştir.

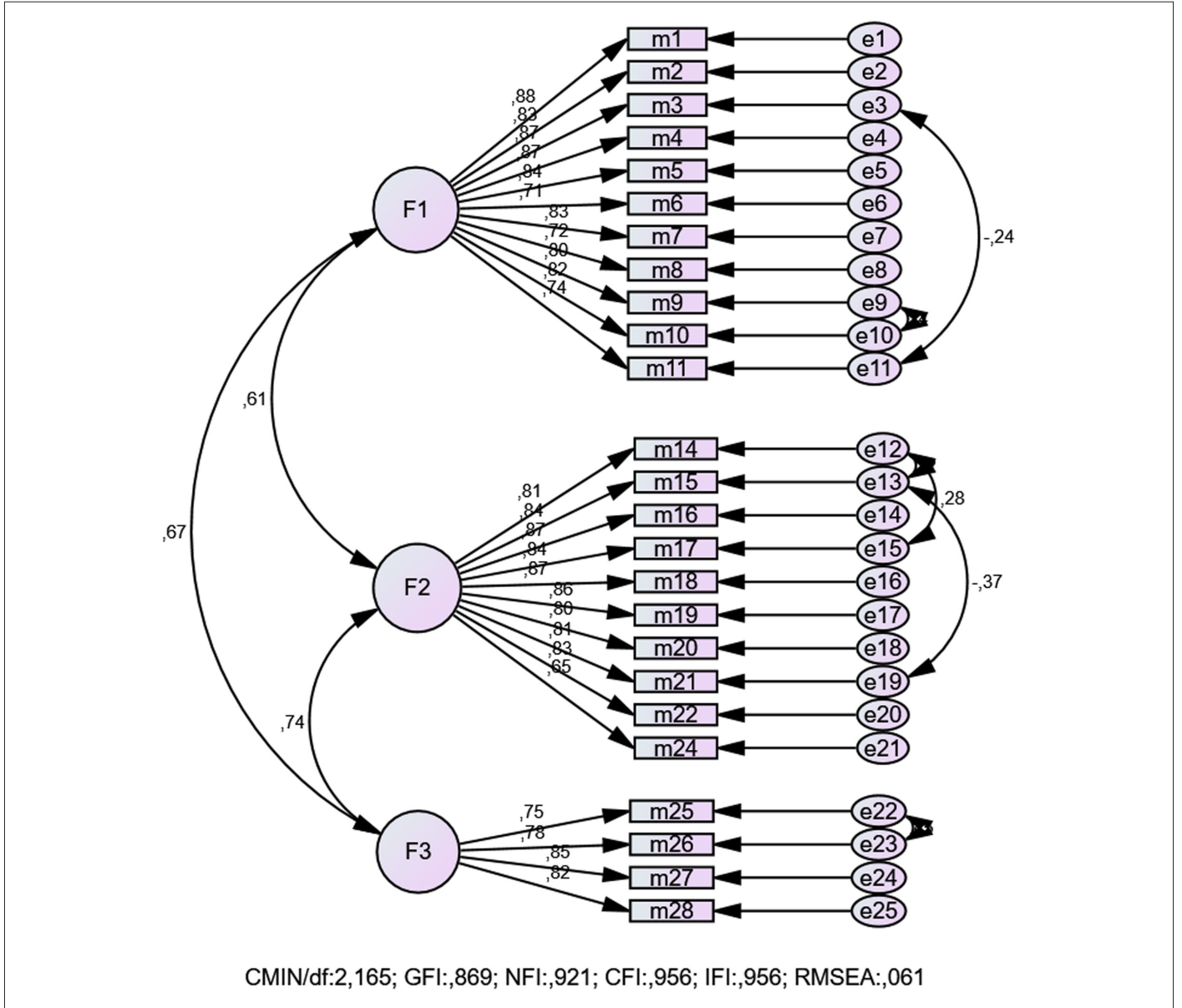
**Tablo 4.**

Uyum İndeksleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Uyum İndeksleri
CMIN/DF ( $X^2/sd$ )	$0 < X^2/sd < 3$	$3 < X^2/sd < 5$	2,16
GFI	,90 < GFI < 1,00	,85 < GFI < ,90	,86
NFI	,95 < NFI < 1,00	,90 < NFI < ,95	,92
CFI	,95 < CFI < 1,00	,90 < CFI < ,95	,95
IFI	,95 < IFI < 1,00	,90 < IFI < ,95	,95
RMSEA	,00 < RMSEA < ,05	,05 < RMSEA < ,08	,06

Kaynak: (Çokluk vd., 2021; Seçer, 2015; Gürbüz, 2021; Karagöz, 2019)





Şekil 1.

ODEYTÖ'ye Ait Path Diyagramı.

Yapılan analiz sonrası ölçeğin genelinin Cronbach alfa değeri ,963 bulunmuştur. Güvenirlik kapsamında yapılan analizlere göre madde silinmesi halinde ölçeğin güvenilirlik katsayısında bir değişme görünmemektedir. Ayrıca tabloda görüleceği üzere madde toplam korelasyonları ,592 ile ,792 arasında değişmektedir. Bu değerler, maddelerin ölçeğin geneline katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla elde edilen bu değerlerin, güvenilirlik katsayısı açısından oldukça yeterli olduğu ifade edilebilir.

Ölçeğin her bir boyutu için ayrı ayrı güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Birinci faktörden başlayarak sırasıyla alfa değerleri "din eğitime yönelik tutum" boyutu için ,932; "DKAB dersine yönelik tutum" boyutu için ,895; "DKAB öğretmenine yönelik tutum" boyutu için ise ,805 olarak bulunmuştur. Alfa değerinin  $\leq ,60 < \alpha < ,80$  aralığında olması halinde ölçek oldukça güvenilir,  $\leq ,80 < \alpha < 1$  aralığında olması

Tablo 5.

Faktörler Arası Korelasyon

	X	SS	1	2	3
1.Faktör (Din Eğitime Yönelik Tutum)	1,51	,44	1		
2.Faktör (DKAB Dersine Yönelik Tutum)	1,03	,43	,57**	1	
3.Faktör (DKAB Öğretmenine Yönelik Tutum)	0,52	,19	,60**	,65**	1

\*\*p &lt; ,01

**Tablo 6.**  
Ölçeğin Geneline İlişkin Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa Değeri
m_1	73,462	491,943	,791	,960
m_2	73,297	500,893	,677	,961
m_3	73,518	497,640	,732	,961
m_4	73,387	495,225	,737	,961
m_5	73,678	495,646	,750	,961
m_6	73,403	504,191	,597	,962
m_7	73,551	495,060	,748	,961
m_8	73,447	505,133	,650	,962
m_9	73,364	499,785	,681	,961
m_10	73,516	498,007	,708	,961
m_11	73,574	500,221	,640	,962
m_14	74,625	496,735	,704	,961
m_15	74,351	494,928	,709	,961
m_16	74,341	494,825	,769	,961
m_17	74,493	494,207	,713	,961
m_18	74,304	492,902	,738	,961
m_19	74,118	490,397	,792	,960
m_20	74,292	494,322	,700	,961
m_21	74,355	498,293	,685	,961
m_22	74,399	495,140	,702	,961
m_24	73,959	499,333	,620	,962
m_25	73,405	500,601	,592	,962
m_26	73,456	496,766	,645	,962
m_27	73,962	491,091	,717	,961
m_28	73,615	493,336	,702	,961

Ölçeğin Genel Cronbach Alfa Değeri: ,963

**Tablo 7.**  
İkiye Ayırma Güvenirlik Analiz Sonuçları

Cronbach's Alpha	Grup 1	Değer	,919
		Madde Sayısı	13 <sup>a</sup>
	Grup 2	Değer	,869
		Madde Sayısı	12 <sup>b</sup>
Toplam Madde Sayısı			25
Gruplar Arası Korelasyon			,669
Spearman-Brown Katsayısı	Eşit Uzaklık		,802
	Eşit Olmayan Uzunluk		,802
Guttman Split-Half Katsayısı			,797

<sup>a</sup>Maddeler: m1, m2, m3, m4, m5, m6, m7, m8, m9, m10, m11, m12, m13; <sup>b</sup>Maddeler: m14, m15, m16, m17, m18, m19, m20, m21, m22, m23, m24, m25

durumunda ölçeğin yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu ifade edilmektedir (Karagöz, 2019). Bu veriler ışığında ODEYTO'nun tüm boyutlarıyla yüksek derecede güvenilir olduğu ortaya çıkmaktadır.

Ölçeğin iç tutarlılığın sağlanması adına Cronbach Alfa katsayısına ek olarak ikiye ayırma güvenilirliği olarak bilinen Split-Half Reliability değerlerine de bakılmıştır. İkiye ayırma yönteminde ölçek maddelerinin tek ve çift sayılara karşılık gelen maddeleri ayırarak oluşturulan bu iki madde grubu arasındaki korelasyona ve güvenilirlik katsayısına bakılmaktadır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tabloya göre iki yarı ölçek arasındaki Pearson korelasyon katsayısı ,669, Spearman-Brown ve Guttman güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla ,802 ve ,797 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu iç tutarlık katsayıları, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Karagöz, 2019). Ayrıca ölçekte yer alan üç boyutun ve ölçek genelinin ayırt edicilik değerlerine alt-üst %27'lik gruplara dayalı madde analiziyle bakılmış ve gruplar arasındaki farka ilişkin t-testi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Üç faktör ve ölçek genelinde alt ve üst %27'lik dilimler arasındaki fark analiz edilmiş ve ortalamalar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $t_{(85)} = -33,55, -29,62, -47,77 -40,60; p < ,01$ ). Bu sonuçla birlikte, ölçek boyutlarının ayırt edicilik özelliklerine sahip olduğunu söylenebilir (Karagöz, 2019).

**Tablo 8.**  
Ölçek Boyutlarının Ayırt Edicilik Testi Sonuçları

	Gruplar	N	X	SS	t	sd	p
Ölçek Toplamı	Üst Grup	85	4,15	,375	33,55	155,84	,000
	Alt Grup	85	1,87	,499			
1.Faktör	Üst Grup	85	1,99	,144	29,62	120,72	,000
	Alt Grup	85	,92	,300			
2.Faktör	Üst Grup	85	1,59	,188	47,77	128,21	,000
	Alt Grup	85	,48	,100			
3.Faktör	Üst Grup	85	,74	,050	40,60	127,52	,000
	Alt Grup	85	,27	,095			

$p < ,01$

## SONUÇ

Bu araştırmada lise öğrencilerinin din eğitimine yönelik tutumlarını belirlemek için geliştirilen din eğitimine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilme sürecine ait aşamalar detaylı şekilde analiz edilmiştir. İlk olarak başta literatür olmak üzere uzman görüşlerinden de faydalanılarak 73 maddeden oluşan, beşli likert tipi taslak ölçek hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak ölçek kapsam ve görünüş geçerliliği için uzmanların görüşüne sunulmuş ve pilot uygulama yapılmıştır. Uzmanların değerlendirmeleri ve pilot uygulama sonucu alınan geribildirimler ışığında taslaktan 20 maddenin çıkarılmasına karar verilerek ölçeğe son şekli verilmiştir. Sonrasında 53 maddeden oluşan ölçek öğrencilere uygulanmış ve 293 öğrencinin formu dikkate alınarak ölçeğin geçerlik çalışmalarına başlanmıştır.

İlk olarak ODEYTO'ya AFA yapılmış sonuç olarak faktör yükü ,30'un altından kalan ve binişik olan 25 madde ölçekten çıkarılarak 28 maddeden oluşan üç faktörlü ve toplam varyansı %57,35 açıklayan bir yapıya ulaşılmıştır. Sosyal bilimler için bu oran ölçeğin yapı geçerliliğini iyi düzeyde sağladığının ve ilgili yapının iyi şekilde ölçüldüğünün de bir kanıtı olarak görülebilir (Büyüköztürk, 2020). Analiz sonucunda elde edilen üç faktörlü yapı sırasıyla "Din Eğitimine Yönelik Tutum, DKAB Dersine Yönelik Tutum ve DKAB Öğretmenine Yönelik Tutum" olarak isimlendirilmiştir. "Din Eğitimine Yönelik Tutum" boyutunda 13 madde yer alırken maddelerin faktör yük değerleri ,50–,80 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %38,94'tür. "DKAB Dersine Yönelik Tutum" olarak isimlendirilen ve 11 maddeden oluşan ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri ,49–,83 arasında değişirken faktörün tek başına açıkladığı varyans %11,37 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin "DKAB Öğretmenine Yönelik Tutum" olarak isimlendirilen üçüncü boyutu, faktör yük değerleri ,49–,81 arası ve 4 maddeden oluşurken faktörün tek başına açıkladığı varyans ise %7,03'tür. Analiz sonrası ortaya çıkan ölçek yapısının ve toplam varyansın istatistiksel olarak kavramsal çerçeveyi büyük oranda yansıttığı belirtilebilir. Ancak kavramsal çerçevede öngörülen ve analiz öncesi maddeler arasında yer alan çoğulcu din eğitimine yönelik tutumları ölçen sorular bir boyut olarak çalışmamıştır. Bu nedenle daha sonraki din eğitimine yönelik tutum çalışmalarında bu boyutu da dikkate alan yeni ölçeklerin geliştirilmesi önerilebilir.

AFA sonrası oluşan yapının doğruluğunun test edilmesi için DFA yapılmıştır. AFA sonucu oluşan 28 maddelik yeni ölçek formu farklı okullardaki öğrencilere uygulanmış ve 314 öğrencinin formu dikkate alınarak ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, regresyon katsayısı ,30'un altında kalan üç madde çıkarılarak geriye kalan 25 maddelik ölçeğin üç faktörlü yapısı doğrulanmış olup uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde yer aldığı görülmektedir ( $X^2/sd = 2,16$ ; RMSEA = ,061; GFI = ,86; NFI = ,92; CFI = ,95; IFI = ,95). Böylece ölçeğe ait olan yapının gerek kuramsal gerekse de istatistiksel açılarından uygunluğu DFA sonucunda tespit edilmiştir.

ODEYTO'nun iç tutarlılık anlamındaki güvenilirlikleri Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ile katılımcıların ölçekten aldıkları puanların tutarlılığına ilişkin güvenilirlik Spearman Brown iki yarı güvenilirlik katsayıları ve alt-üst %27'lik gruplar arasındaki farkların anlamlılığını belirlemek için yapılan t-test uygulanarak incelenmiştir. Ölçeğin genelinin Cronbach alfa değeri ,963; "din eğitimine yönelik tutum" boyutu ,932; "DKAB dersine yönelik tutum" boyutu ,895; ve "DKAB öğretmenine yönelik tutum" boyutu ise ,805 olarak bulunmuştur. İki yarı ölçek arasındaki Pearson korelasyon katsayısı ,669; Spearman-Brown ve Guttman güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla ,802 ve ,797 olarak bulunmuştur. Üç faktör ve ölçek genelinde alt ve üst %27'lik dilimler arasındaki fark analiz edilmiş ve ortalamalar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $t_{(85)} = -33,55, -29,62, -47,77, -40,60, p < ,01$ ). Sonuç olarak ODEYTO'nun Spearman Brown, Cronbach Alpha için temel ölçüt olan ,70'i yeterli düzeyde karşıladığı, t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2020).

Ölçeğin AFA ve DFA sonuçları dikkate alındığında başlangıçta oluşturulan teorik çerçeveye uygun olarak hem genel olarak okulda din eğitimi olgusuna, hem de DKAB dersine ve öğretmenine yönelik tutumu belirleyecek bir yapıya ulaşılmıştır. Bu çerçevede yapılan analizler doğrultusunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

**Etik Komite Onayı:** Bu çalışma için etik komite onayı Sakarya Üniversitesi'nden (Tarih: 1 Şubat 2023, Sayı: E-619 23333-050.99-217372) alınmıştır.

**Hakem Değerlendirmesi:** Dış bağımsız.

**Yazar Katkıları:** Fikir – M.Z.; Tasarım – M.Z., R.M.; Denetleme – M.Z.; Kaynaklar – R.M., M.Z.; Malzemeler – R.M.; Veri Toplanması ve/veya İşlemesi – R.M.; Analiz ve/veya Yorum – R.M., M.Z.; Literatür Taraması – R.M.; Yazıyı Yazan – R.M., M.Z.; Eleştirel İnceleme – M.Z.

**Çıkar Çatışması:** Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

**Finansal Destek:** Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

**Ethics Committee Approval:** Ethics committee approval was received for this study from the ethics committee of Sakarya University (Date: February 1, 2023, Number: E-619 23333-050.99-217372).

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Author Contributions:** Concept – M.Z.; Design – M.Z., R.M.; Supervision – M.Z.; Resources – R.M., M.Z.; Materials – R.M.; Data Collection and/or Processing – R.M.; Analysis and/or Interpretation – R.M., M.Z.; Literature Search – R.M.; Writing Manuscript – R.M., M.Z.; Critical Review – M.Z.

**Declaration of Interests:** The authors declare that they have no competing interest.

**Funding:** The authors declared that this study has received no financial support.

## KAYNAKÇA

- Akbulut, Yavuz. *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık, 2010.
- Altaş, Nurullah. "Çokkültürlü Din Eğitimi Modeli Geliştirmede İşlem Basamakları İçin Bir Deneme". *Kültürel Çeşitlilik ve Din*. ed. Remziye Yılmaz. 243–276. Ankara: Sinemis Yayınları, 2005.
- Arcı, İsmail. "Öğrencilerin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları". *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13/1 (2008), 161–175.
- Arslan, Hasan. "Dinî Tutumların Oluşum, Gelişim ve Değişimi". *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/1 (2009), 77–96.
- Arslan, Zarife Şeyma. "Din Eğitiminde Dünyada Uygulanan Modellere Toplu Bir Bakış". *Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitimi ve Öğretimi*. 198–211. Ankara: Kültür Yayınları, 2005.
- Aydın, Muhammet Şevki. *Din Eğitimi Bilimi*. Kayseri: Kimlik Yayınevi, 4. Baskı, 2021.
- Başaran, İbrahim Ethem. *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Başaran, 5. Basım, 2000.
- Bilgin, Beyza. *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Gün Yayıncılık, 2001.
- Bilgin, Beyza. "Örgün Din Eğitiminde Yeni İhtiyaçlar ve Yönelişler". *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 6 (1999), 187–200.
- Büyüköztürk, Şener vd. *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi, 29. Baskı, 2020.
- Büyüköztürk, Şener. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi, 28. Baskı, 2020.
- Byrne, Barbara M. *Structural Equation Modeling with Amos*. New York: Routledge, Second Edition., 2010.
- Çakmak, Fatih. "Lise Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programına Yönelik Tutumlarının Etkileyen Faktörler". *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi* 11/4 (Ekim 2018), 1019–1069. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.415026>
- Çokluk, Ömay vd. *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi, 6. Baskı, 2021.
- Erkuş, Adnan. *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 7. Baskı, 2021.
- Genç, Özge vd. *Eğitimde Çoğulculuk ve İnanç Özgürlüğü: Yetişkinlerin ve Çocukların Gözünden Okullarda Din Dersleri ve Dinin Görünümleri*. İstanbul: Podem Kamusal Politika ve Demokrasi Çalışmaları, 2017.
- Gökmen, Rabia - Altaş, Nurullah. "Lise Öğrencilerinin Dini Tutum ve Davranışlarını Etkileyen Faktörler". *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities* 6/1 (Haziran 2022), 7–21. <http://dx.doi.org/10.37344/talim.2022.28>
- Gürbüz, Sait. *Amos ile Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2. Baskı, 2021.
- Harrington, Donna. *Confirmatory Faktor Analysis*. New York: Oxford University Press, 2009.
- Hull, John. "The Contribution of Religious Education to Religious Freedom: A Global Perspective". *Religious Education in Schools: Ideas and Experiences from around the World*. 4–11. International Association for Religious Freedom (IARF), 2001.
- İmamoğlu, Abdulvahit - Feriadoğlu, Saliha. "Psikolojik Açından Ergenlerde Dini Tutum ve Davranışların Tahlihi/Psychological Analysis of Adolescents' Religious Attitudes and Behaviours". *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/1 (25 Ekim 2016), 19–40.
- İnceoğlu, Metin. *Tutum Algı İletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi, 5. Baskı, 2010.
- Jackson, Robert. *Rethinking Religious Education and Plurality*. London and Newyork: RoutledgeFalmer, 2004.
- Kaplan, İsmail. *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2005.
- Karagöz, Yalçın. *Spss ve Amos Uygulamalı Nicel-Nitel-Karma Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2. Baskı, 2019.
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları, 24. Baskı, 2012.
- Kaya, Mevlüt. *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum*. Samsun: Etüt Yayınları, 1998.
- Kaya, Mevlüt. "İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 12/12-13 (2001), 43–78.
- Kaymakcan, Recep. "Çağdaş Dünyada Din Eğitimi ve Gençlerin Din Eğitimi Modellerine Bakış". *Uluslararası Globalleşme Sürecinde Kırgızistan'da Din Bilimleri ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Meseleleri*. 46–57. Bişkek: Kırgızistan Eğitim Bakanlığı&Oş Devlet Üniversitesi. OSCE Office for Democratic Institution, 2007.
- Kaymakcan, Recep. "Türkiye'de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırıcılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 7/1 (2007), 177–210.
- Kılavuz, M. Akif - Yılmaz, Hüseyin. "Örgün ve Yaygın Eğitimde Öğrenenlerin İhtiyaçları Doğrultusunda Din Eğitimi ve Öğretimi". *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 18/2 (2009), 123–139.
- Kılıç, Selim. "Örnekleme Yöntemleri". *Journal Of Mood Disorders* 3/1 (2013), 44–46.
- Koç, Ahmet - Altıntaş, Emre. "Türkiye'de 2002 Sonrası Dönemde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Statüsüne Dair Tartışmalar". *Edebali Edebiyat Dergisi* 4/1 (2020), 97–118.
- Leirvik, Oddbjorn. "Models of Religious Education in the Muslim World: Current Developments and Debates on How to Teach Religion and Ethics in Public Schools". *International Handbooks of Religion and Education*. 4/1037–1051, 2010.
- Milot, Micheline. "The Religious Dimension in Intercultural Education". *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book for Schools*. ed. John Keast. 13–20. Strasbourg: Council of Europa, 2006.
- Osce, Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR). *The Toledo Guiding Principles on Teaching about Religion and Beliefs in Public Schools*. Warsaw: OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights, 2007.

- Öz, Ayhan. "Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin DKAB Dersine Karşı Tutumları". *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 16/33 (2018), 181–207.
- Özbyaydar, Belma. *Din ve Tanrı İnancının Gelişmesi Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: Baha Matbaası, 1970.
- Özdemir, Şuayip - Çelik, Rahime. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması". *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8 (2017), 7–20.
- Özkalp, Enver (ed.). *Davranış Bilimlerine Giriş*. Eskişehir: TC. A.Ü Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 3. Baskı, 2004.
- Pakdemirli, M. Nur. "Genç Bireylerin Din Eğitimine İlişkin Tutum ve Eylemleri Açısından Din Öğretimi Planlamaları". *Journal of Research in Education and Teaching* 5/Özel Sayı (Haziran 2016), 44–49.
- Peker, Hüseyin. *Din Psikolojisi*. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2003.
- Seçer, İsmail. *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2. Baskı, 2015.
- Skeie, Geir. "The Concept of Plurality and its Meaning for Religious Education". *British Journal of Religious Education* 25/1 (2002), 47–59.
- Şencan, Hüner. *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2005.
- Şimşek, M. Şerif vd. *Davranış Bilimleri*. Konya: Eğitim Yayınevi, 10. Baskı, 2019.
- Tabachnick, Barbara G. - Fidell, Linda S. *Using Multivariate Statistics*. New Jersey: Pearson Education, Sixth Edition., 2013.
- Tosun, Cemal. "Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programlarında Diğer Dinler". *Dinler Tarihi Araştırmaları VII. Türkiye'de Dinler Tarihi: Dünü, Bugünü ve Geleceği*. 655–672. Türkiye Dinler Tarihi Derneği Yayınları., 2010.
- Tosun, Cemal. *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 3. Baskı, 2005.
- Tosun, Cemal. "Türkiye'de Din Eğitimi Öğretimine Genel Bakış". *Tartışılan Değerler Açısından Türkiye*. 95–111. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı, 1996.
- Yalvaç Arıcı, Handan - Çetin, Hacer. "Online (Çevrimiçi) Din Eğitimi Tutum Ölçeği". *Dini Araştırmalar* 24/61 (Aralık 2021), 543–570. <https://doi.org/10.15745/da.995805>
- Yaşlıoğlu, M. Murat. "Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulamalı Faktör Analizlerinin Kullanılması". *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi* 46/Özel Sayı (2017), 74–85.
- Yıldırım, İ. Esen. *İstatistiksel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 3. Baskı, 2017.
- Yiğit, Yasin. "Modern Çağda Gençlik ve Din Eğitimi". *Sosyal Bilimler Dergisi* 41 (Ekim 2019), 116–134.
- Yürük, Tuğrul. "Cumhuriyet Döneminde Din Derslerinin Statüsü ile İlgili Tarıfma ve Öneriler". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 52/1 (2011), 239–254.
- Zengin, Mahmut. "Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Değerler Eğitimi Dergisi* 11/25 (Haziran 2013), 271–301.
- Zengin, Mahmut. "Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının Din Dersi Öğretim Programlarına Etkileri". *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 19/36 (2017), 113–137.
- Zengin, Mahmut - Hendek, Abdurrahman. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre Din Dersleri -Statü, Programlar ve Çoğulculuk-*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, Aralık 2021.

## EXTENDED SUMMARY

Human life is divided into periods of specific age groups with different characteristics. It is essential to know these periods' features and act accordingly in recognizing, shaping, and directing human and social life. The most important of these periods is the youth period. Because in today's world, it has become even more important to know and understand young people who will be future adults and organize the education they will receive in accordance with their needs. Because young people constitute a large part of the society and they direct its future. People living in their own society, unaware of the communities living in other parts of the world in the past, encountered different cultures and beliefs due to the industrial revolution and immigration. This new situation mainly affected the young generations, so they were caught between the culture and beliefs of their families and the different cultures and beliefs they lived in.

It is crucial for young people to learn and live their own culture and beliefs well and to correctly recognize and respect other cultures and beliefs to support the culture of living together in peace. Therefore, to provide correct and effective religious education, which is necessary to instill the culture of living together, is to determine young people's attitudes toward religious education and plan their instruction accordingly. Young people's attitudes toward religious education should be measured with a reliable, valid, and comprehensive tool to make this plan. This study aims to develop a comprehensive attitude scale toward religious education at school to determine high school students' attitudes toward RE.

In the study, in addition to the attitude toward the religious culture and ethics knowledge course and the teacher, a dimension was added to include the students' attitudes toward teaching religion in general, and a broader framework was created. In this respect, the study differs from other scales.

A descriptive survey model was used in the development of the scale. The study population consists of all students in the 9th, 10th, 11th, and 12th grades of public high schools in Sakarya. The study sample comprises 607 students (293 students for exploratory factor analysis and 314 for confirmatory factor analysis) selected from each grade level through stratified sampling. At the same time, the maximum diversity sampling method was preferred in determining the sample since it aims to reach students of different school types and grade levels.

Initially, an item pool consisting of 73 items was created. Then, the prepared items were presented to seven fields and one language expert to ensure content validity, and a pilot application was conducted with six high school students. The items were rearranged in line with the suggestions from the experts and the results obtained from the pilot application, so a 53-item questionnaire was obtained before the exploratory factor analysis. As a result of the exploratory factor analysis, a three-factor consisting of 28 items was obtained.

The three factors obtained from the analysis were "attitude towards RE, Religious Culture and Ethics Knowledge (RCEK) course and RCEK Teachers," respectively. While there are 13 items in the "Attitude Towards Religious Education" factor, the values of the items vary between 0.50 and 0.80. The variance explained by this factor is 38.94%. The factor values of the items in the second factor, "Attitude towards the RCEK Course," consist of 11 items, ranging from 0.49 to 0.83, while the variance explained by the factor was 11.37%. The values of the scale's third factor, "Attitude towards the RCEK Teacher," consisted of four items between 0.49 and 0.81; the variance explained by the factor was 7.03%. The total variance explained by the three factors of the attitude scale toward religious education at school is 57.35%.

Confirmatory factor analysis was performed to test the accuracy of the structure formed after exploratory factor analysis. In the confirmatory factor analysis, the regression coefficients of the items were examined in the evaluation of the model fit of the scale, and three items (12, 13, and 23) below 0.30 were removed from the scale. The regression coefficients of 25 items range from 0.48 to 0.84. In exploratory factor analysis, fit index values were found to be as follows:  $\chi^2/sd=575.810/266=2.16$ , Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)=0.061, Normed Fit Index (NFI)=0.92, Comparative Fit Index (CFI)=0.95, Incremental Fit Index (IFI)=0.95, and Goodness of Fit Index (GFI)=0.86. The fit indices of the model developed as a result of confirmatory factor analysis were also found to be at a reasonable level. Thus, the conformity of the scale, theoretically and statistically, was determined as a result of confirmatory factor analysis.

As a result of the reliability analysis, the Cronbach alpha reliability coefficient was 0.963; the split-half reliability analysis value was 0.797, and the  $t$ -test results for item means of 27% lower and upper group scores ( $t_{(85)} = -33.55 -29.62 - 47.77 -40.60$ ;  $p < .01$ ) respectively. Considering the values obtained as a result of the validity (exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis) and reliability (internal consistency, split-half test, and  $t$ -test) analyses of the scale, it is seen that the scale is valid and reliable.