



**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DİN KÜLTÜRÜ ve AHLAK BİLGİSİ
DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI ile MANEVİ İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ (IĞDIR İLİ ÖRNEĞİ)**

Hazırlayan: Tahir AKIŞ

Danışman: Doç. Dr. Yasin YİĞİT

FELSEFE ve DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

IĞDIR/2024

Her Hakkı Saklıdır

T.C.
İĞDIR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DİN KÜLTÜRÜ ve AHLAK BİLGİSİ
DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI ile MANEVİ İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ (İĞDIR İLİ ÖRNEĞİ)**

Tahir AKIŞ

FELSEFE ve DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İĞDIR/2024

TAAHHÜTNAME

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada orijinal olan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

Tahir AKIŞ



ÖZET

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DİN KÜLTÜRÜ ve AHLAK BİLGİSİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI ile MANEVİ İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ (İĞDIR İLİ ÖRNEĞİ)

AKIŞ, Tahir

Yüksek Lisans Tezi

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yasin YİĞİT

Ağustos 2024, 204 Sayfa

Bu araştırmanın temel amacı farklı lise türlerinde (Anadolu imam hatip liseleri hariç) öğrenim gören öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bununla beraber çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, sınıf, lise türü, sosyoekonomik durum, ebeveyn eğitim düzeyi, okul dışında din eğitimi alma durumu, ailenin yaşadığı yer, DKAB dersi akademik başarı düzeyi, DKAB dersini sevmeye durumu, DKAB dersi öğretmenini sevmeye durumu) ile öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmektir. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Iğdır ili merkeze bağlı 11 farklı lisede 11. ve 12. sınıf düzeyinde öğrenim gören ve tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen 747 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma nicel araştırma metodlarından biri olan tarama modeline göre tasarlanmıştır. Çalışmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “DKAB Dersi Tutum Ölçeği” ve “Manevi İyi Oluş Ölçeği” ile toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde SPSS-26 programı kullanılmış ve anlamlılık düzeyi olarak ($p < 0.05$) değeri kabul edilmiştir. Analiz sürecinde değişkenler arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla iki değişkenli bağımsız gruplar için t-testi, ikiden fazla değişkenin olduğu bağımsız gruplar için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri arasında istatistiksel olarak negatif yönlü ve anlamlı ($p < 0.05$) düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular incelendiğinde sınıf düzeyi ile öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeyleri ve manevi iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($p > 0.05$). Öğrencilerin gittiği lise türüne, DKAB dersi akademik başarı durumuna, anne eğitim durumuna, DKAB dersini ve öğretmenini sevmeye durumuna, okul dışında din eğitimi alma durumuna bakıldığında ise anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($p < 0.05$).

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Örgün Din Eğitimi, DKAB, Tutum, Manevi İyi Oluş.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS RELIGIOUS CULTURE and ETHICS LESSON and THEIR SPIRITUAL WELL-BEING LEVELS (IĞDIR PROVINCE EXAMPLE)

AKIŞ, Tahir

Master's Thesis

Department of Philosophy and Religious Sciences

Thesis Advisor: Assoc. Dr. Yasin YİĞİT

August 2024, 204 Pages

The main purpose of this research is to reveal the relationship between the attitude levels of students towards the DKAB course and their spiritual well-being levels studying in different types of high schools (except Anatolian imam hatip high schools). In addition, it is to determine whether there is a significant difference between the attitude levels of students towards the DKAB course and their spiritual well-being levels with various variables (gender, age, grade, type of high school, socioeconomic status, parental education level, status of receiving religious education outside of school, place of residence of the family, academic success level in the DKAB course, liking the DKAB course, liking the DKAB course teacher). The research was carried out with the participation of 747 students who were selected by random sampling method and studying at the 11th and 12th grade level in 11 different high schools affiliated to the center of Iğdır province in the 2023-2024 academic year. The study was designed according to the screening model, which is one of the quantitative research methods. The data of the study were collected with the "Personal Information Form", "DKAB Course Attitude Scale" and "Spiritual Well-Being Scale". SPSS-26 program was used in the analysis of the collected data and the significance level was accepted as ($p < 0.05$). In order to determine the relationships between the variables in the analysis process, t-test was applied for independent groups with two variables and one-way analysis of variance (ANOVA) was applied for independent groups with more than two variables. According to the research findings, it was seen that there was a statistically negative and significant ($p < 0.05$) relationship between the students' attitude levels on the DKAB course and their spiritual well-being levels. When the findings were examined, it was seen that there was no significant difference between the students' attitude levels on the DKAB course and their spiritual well-being levels with the class level ($p > 0.05$). When the type of high school the students went to, their academic success status on the DKAB course, their mother's education status, their liking for the DKAB course and their teachers, and their status of receiving religious education outside of school were examined, it was seen that there was a significant difference ($p < 0.05$).

Keywords: Religious Education, Formal Religious Education, Religious Behaviorism, Attitude, Spiritual Well-being.

ÖNSÖZ ve TEŞEKKÜR

Ortaöğretim öğrencilerinin DKAB dersi tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin nasıl olduğuna yönelik bilimsel çalışmalara bakıldığında bu konuya dair doğrudan bir çalışmanın olmadığı; fakat DKAB dersi tutum düzeyi ve manevi iyi oluş düzeyi ile ilgili bağımsız olarak ve aralarındaki ilişkiyi konu almayan birçok araştırmanın olduğu söylenebilir. Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin DKAB dersi tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi etkileyen çeşitli değişkenler ve söz konusu değişkenler arası ilişkiler nicel yöntemlerle araştırılmıştır. Bu kapsamda öncelikle konuyla ilgili literatür taraması yapılarak teorik boyut şekillendirilmiş, akabinde ortaöğretim öğrencilerine DKAB dersi tutum ölçeği ve manevi iyi oluş ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle gerekli analizler raporlaştırılmış, analiz sonuçları konuyla ilişkilendirilebilecek çalışmalarla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Araştırma giriş bölümü dâhil beş bölümden oluşmaktadır. “Giriş” kısmında araştırmanın konusu, problemi, alt problemleri, amacı ve önemi, hipotezleri, sayıltıları, sınırlılıkları ve kaynak özetleri yer almaktadır. “Kuramsal Temeller” başlıklı ikinci bölüm araştırmanın teorik kısmına ayrılmış olup, bu bölümde araştırmanın teorik yönünün alt yapısı oluşturulmak istenmiştir. “Metot” başlıklı üçüncü bölümde araştırmanın modeli başta olmak üzere veri toplama araçları ve katılımcılar hakkında bilgi verilmiştir. “Bulgular ve Tartışma” başlıklı dördüncü bölümde ise araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin demografik bilgilerine ve uygulanan ölçekler doğrultusunda SPSS 26 paket programı ile yapılan analizlerle ilgili elde edilen nicel bulgulara yönelik değerlendirmelere yer verilmiştir. Çalışma “Sonuç ve Öneriler” kısmıyla sonlandırılmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin DKAB dersi tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki üzerine yapılan bu çalışmadan elde edilen bulguların literatüre ve eğitim politikalarına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Bu araştırma boyunca tecrübesi ve önerileri ile bana yol gösteren değerli danışman hocam Doç. Dr. Yasin YİĞİT’e sonsuz şükranlarımı sunuyorum. Ayrıca araştırmanın veri toplama aşamasında yardımlarını esirgemeyen Psk. Dan. Arif

KOÇAK, Psk. Dan. Ömer KAYA, Psk. Dan. Alper BEDER ve isimlerini burada belirtmediğim diğer meslektaşlarıma, varlıkları ile bana manevî destek veren eşim Esra'ya, oğlum Muhammed Zeyd ve Ömer Faruk'a çok teşekkür ediyorum.

Tahir AKIŞ

İĞDIR 2024

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET.....	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ ve TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	v
SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ	ix
TABLolar DİZİNİ	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	6
1.2. Araştırmanın Alt Problemleri.....	6
1.3. Araştırmanın Amacı	7
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Araştırmanın Denenceleri	8
1.6. Araştırmanın Sayıltıları.....	9
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.8. Kaynak Özetleri.....	10
2. KURAMSAL TEMELLER	19
2.1. Tutum.....	19
2.1.1. Tutumların Oluşumu ve Gelişimi	22
2.1.2. Tutumların Bileşenleri.....	23
2.1.2.1. Duygusal Bileşen.....	24
2.1.2.2. Zihinsel (Bilişsel) Bileşen	24
2.1.2.3. Davranışsal Bileşen	25
2.1.3. Tutumların Özellikleri.....	25
2.1.3.1. Tutumların Kuvveti	25
2.1.3.2. Tutumların Karmaşıklık Dereceleri.....	26
2.1.3.3. Tutumların Tutarlılığı	26
2.1.4. Tutumların Ölçülmesi	27

2.1.4.1. Doğrudan Tutum Ölçümü	27
2.1.4.2. Dolaylı Tutum Ölçümü	28
2.1.4.3. Maneviyat.....	28
2.1.5. Maneviyat ve Manevi İyi Oluş Arasındaki İlişki.....	30
2.2. Manevi İyi Oluş.....	31
2.2.1. Manevi İyi Oluşun Alt Boyutları	32
2.2.1.1. Dinsel İyilik (Dini İyi Oluş)	32
2.2.1.2. Varoluşsal İyilik (Varoluşsal İyi Oluş)	33
2.2.2. Din ve Manevi İyi Oluş Arasındaki İlişki	33
2.3. Ortaöğretim DKAB Öğretim Programının ve Bu Programın Manevi İyi Oluş Kazandırması Açısından İncelenmesi	36
2.3.1.Ortaöğretim DKAB Öğretim Programının Temel Felsefesi ve Genel Amaçları.....	38
2.3.2. Programın Vizyonu	40
2.3.3. Programın Uygulanmasına İlişkin İlke ve Açıklamalar	40
2.3.4. Programın Yapısı	42
2.3.4.1. Ünite ve Konular	42
2.3.4.2. Kazanım ve Açıklamaları.....	42
2.3.4.3. Anahtar Kavramlar	43
Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı Ünite, Kazanım Sayısı ve Süre Tabloları.....	43
2.3.5. Manevi İyi Oluşa Katkısı Bakımından DKAB Dersi Ünite, Konu, Kazanım ve Açıklamalarının İncelenmesi	45
9. Sınıf Ünite, Kazanım ve Açıklamaları	46
10. Sınıf Ünite, Kazanım ve Açıklamalar.....	49
11. Sınıf Ünite, Kazanım ve Açıklamaları	54
12. Sınıf Ünite, Kazanım ve Açıklamaları	57
3. METOT	60
3.1. Araştırma Modeli.....	60
3.2. Araştırma Evreni ve Örneklem	60
3.3. Veri Toplama Araçları	61
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	61

3.3.2. DKAB Dersi Tutum Ölçeği.....	61
3.3.3. Manevi İyi Oluş Ölçeği	62
3.4. Verilerin Toplanması	62
3.5. Verilerin Analizi.....	63
4. BULGULAR ve TARTIŞMALAR	65
4.1. Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler.....	65
4.2. Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorumlar	74
4.2.1.DKAB Tutum Ölçeğinin 1. Alt Boyutu ile İlgili Maddelere Verilen Cevaplar ve Yorumları (Sevme).....	74
4.2.2.DKAB Tutum Ölçeğinin 2. Alt Boyutu ile İlgili Maddelere Verilen Cevaplar ve Yorumları (İlgi).....	82
4.2.3. DKAB Tutum Ölçeğinin 3. Alt Boyutu ile İlgili Maddelere Verilen Cevaplar ve Yorumları (Güven)	88
4.3.4. DKAB Tutum Ölçeğinin 4. Alt Boyutu ile İlgili Maddelere Verilen Cevaplar ve Yorumları (İstek).....	91
4.3.5. DKAB Tutum Ölçeğinin 5. Alt Boyutu ile İlgili Maddelere Verilen Cevaplar ve Yorumları (Fayda).....	94
4.3.6. Manevi İyi Oluş Ölçeğinin 1. Alt Boyutu ile İlgili Maddelere Verilen Cevaplar ve Yorumları (Aşkınlık)	96
4.3.7. Manevi İyi Oluş Ölçeğinin 2. Alt Boyutu ile İlgili Maddelere Verilen Cevaplar ve Yorumları (Doğayla Uyum).....	108
4.3.8. Manevi İyi Oluş Ölçeğinin 3. Alt Boyutu ile İlgili Maddelere Verilen Cevaplar ve Yorumları (Anomi)	114
4.3.9. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	119
4.3.10. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	122
4.3.11. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	126
4.3.12. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	129
4.3.13. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	131
4.3.14. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	134
4.3.15. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	139
4.3.16. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	144
4.3.17. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	149
4.3.18.Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	158

4.3.19. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	162
4.3.20. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	165
5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	169
KAYNAKLAR.....	185
EKLER.....	197
ÖZGEÇMİŞ	205

SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ

AIHL	Anadolu İmam Hatip Lisesi
AL	Anadolu Lisesi
DKAB	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi
F	Frekans
FL	Fen Lisesi
KO	Kareler Ortalaması
LF	Levene Testi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MTAL	Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesi
N	Sayısı
SBL	Sosyal Bilimler Lisesi
Sd	Serbestlik Derecesi
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
Ss	Standart Sapma
St. Hata	Standart Hata
VB	Ve Benzeri
VD	Ve Diğerleri
$\bar{X}$	Aritmetik Ortalama

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa No

Tablo 2. 1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 9. Sınıf Ünite, Kazanım ve Ders Saatleri Dağılımı.....	43
Tablo 2. 2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 10. Sınıf Ünite, Kazanım ve Ders Saatleri Dağılımı.....	44
Tablo 2. 3. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 11. Sınıf Ünite, Kazanım ve Ders Saatleri Dağılımı.....	44
Tablo 2. 4. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 12. Sınıf Ünite, Kazanım ve Ders Saatleri Dağılımı.....	45
Tablo 2. 5. Din ve İslam Ünitesi Kazanım ve Açıklamaları.....	46
Tablo 2. 6. İslam ve İbadet Ünitesi Kazanım ve Açıklamaları.....	47
Tablo 2. 7. Gençlik ve Değerler Ünitesi Kazanım ve Açıklamaları	48
Tablo 2. 8. Allah İnsan İlişkisi Ünitesi Kazanım ve Açıklamaları	50
Tablo 2. 9. Hz. Muhammed ve Gençlik Ünitesi Kazanım ve Açıklamaları.....	51
Tablo 2. 10. Din ve Hayat Ünitesi Kazanım ve Açıklamaları	52
Tablo 2. 11. Ahlaki Tutum ve Davranışlar Ünitesi Kazanım ve Açıklamaları	53
Tablo 2. 12. Dünya ve Ahiret Ünitesi Kazanım ve Açıklamaları.....	54
Tablo 2. 13. Kur'an'a Göre Hz. Muhammed Ünitesi Kazanım ve Açıklamaları	55
Tablo 2. 14. Kur'an'da Bazı Kavramlar Ünitesi Kazanım ve Açıklamaları	56
Tablo 2. 15. İslam ve Bilim Ünitesi Kazanım ve Açıklamaları.....	57
Tablo 2. 16. İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar Ünitesi Kazanım ve Açıklamaları	58
Tablo 4. 1. Anket Uygulanan Okul Türleri ve Öğrenci Sayıları.....	65
Tablo 4. 2. Anket Uygulanan Okullar ve Öğrenci Sayıları	66
Tablo 4. 3. Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımları.....	67
Tablo 4. 4. Öğrencilerin Cinsiyet ve Yaşa Göre Dağılımları	67
Tablo 4. 5. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımları	68
Tablo 4. 6. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımları	69
Tablo 4. 7. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre Dağılımları.....	70
Tablo 4. 8. Öğrenci Ailelerinin Yaşadığı Yerlere Göre Dağılımları	71
Tablo 4. 9. Öğrencilerin DKAB Dersi Başarı Durumuna Göre Dağılımları.....	71
Tablo 4. 10. Öğrencilerin DKAB Öğretmenini Sevme Durumuna Göre Dağılımları ...	72
Tablo 4. 11. Öğrencilerin DKAB Dersini Sevme Durumuna Göre Dağılımları	73
Tablo 4. 12. Öğrencilerin Okul Dışında Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılımları	73

Tablo 4. 13. DKAB Dersini Severim İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	74
Tablo 4. 14. DKAB Dersindeki Konulara Merak Duyarım İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	75
Tablo 4. 15. DKAB Dersinde Mutlu Olmam İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	76
Tablo 4. 16. DKAB Dersi ile İlgili Ödev Yapmaktan Hoşlanmam İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	77
Tablo 4. 17. DKAB Dersi Zorunlu Ders Olmasa Almak İstemem İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	78
Tablo 4.18. DKAB Dersinde Kendimi Gergin Hissederim İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	79
Tablo 4. 19. DKAB Dersinin Başlamasını Hiç İstemem İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri.....	80
Tablo 4. 20. DKAB Dersinden Zevk Almam İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	81
Tablo 4. 21. DKAB Dersinin Bir An Önce Bitmesini İsterim İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	81
Tablo 4. 22. DKAB Dersinde Öğretmenin Anlattıklarını Can Kulağıyla Dinlerim İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri.....	82
Tablo 4. 23. DKAB Ders Kitaplarını İlgiliyle Okurum İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri.....	83
Tablo 4. 24. DKAB Dersi ile İlgili Daha Çok Şey Öğrenmeye Çabalarım İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri.....	84
Tablo 4. 25. Boş Zamanlarımda DKAB Dersine İlişkin Bir Şeyler Okurum İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri.....	85
Tablo 4. 26. DKAB Dersinde Etkinliklere Katılımım İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri.....	86
Tablo 4. 27. DKAB Dersinde Öğrendiklerimi Günlük Hayatta Uygularım İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri.....	86
Tablo 4. 28. DKAB Dersinin Ödevlerini Yaparım İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri.....	87
Tablo 4. 29. DKAB Dersinin Benim İçin Sıkıcı Bir Ders Olduğunu Düşünmem İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri.....	88
Tablo 4. 30. DKAB Dersinin Önemli Bir Ders Olduğunu Düşünürüm İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	89
Tablo 4. 31. DKAB Dersinde Kendimi Güvende Hissederim İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	90
Tablo 4. 32. DKAB Dersinde Zorlandığımı Düşünürüm İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri.....	90
Tablo 4. 33. DKAB Dersini Diğer Derslere Göre Daha Fazla Çalışırım İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri.....	91
Tablo 4. 34. DKAB Dersini Diğer Derslerden Daha Çok Severim İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	92
Tablo 4. 35. DKAB Dersinin Başlamasını Heyecanla Beklerim İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	93
Tablo 4. 36. DKAB Dersinin Bitmesini İstemem İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri.....	93

Tablo 4. 37. DKAB Dersinde Öğrendiklerimi Günlük Hayatta Kullanabileceğimi Düşünmem İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	94
Tablo 4. 38. Gelecekteki Hayatımda DKAB Dersine İhtiyaç Duyacağıma İnanmam İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	95
Tablo 4. 39. DKAB Dersinin Gereksiz Bir Ders Olduğuna İnanırım İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	96
Tablo 4. 40. İlahi Bir Güce Bağlı Olmak Bana Güven Verir İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	97
Tablo 4. 41. Bir Problemle Karşılaştığımda Allah'ın Yardımını Hissederim İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	97
Tablo 4. 42. Allah'ın Gizli ve Açık Tüm Duygu ve Düşüncelerimi Bildiğine İnanırım İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	98
Tablo 4. 43. Günlük Hayatta Allah'ın Kudretine Şahit Olurum İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	99
Tablo 4. 44. Allah'ın Beni Sevdiğine ve Önemseydiğine İnanırım İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	100
Tablo 4. 45. Hayatımın Her Anında Allah'ın Varlığını Hissederim İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	100
Tablo 4. 46. Daha Güçlü Bir Varlığa Sığınma Duygusu Beni Rahatlatır İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	101
Tablo 4. 47. Yaşadığım Her Olayda Bir Hayır Olduğuna İnanırım İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	102
Tablo 4. 48. İncim, Nasıl Bir Hayat Süreceğime Dair Bana Yol Gösterir İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	103
Tablo 4. 49. Yalnız Kaldığımda Allah'ı ve Yarattıklarını Düşünürüm (Tefekkür Ederim) İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	103
Tablo 4. 50. İnanç ve Değerlerim, Zorluklar Karşısında Dayanabilme Gücümü Arttırır İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	104
Tablo 4. 51. İncim, Yaşadığım Sıkıntılarda Dahi Olumlu Tarafların Olabileceğini Görmemi Sağlar İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	105
Tablo 4. 52. Hayatta Hiçbir Şey Sebepsiz Değildir İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	106
Tablo 4. 53. Her Şeyin Elimde Olmadığını Bilmek Üzüldüğüm Olaylar Karşısında Bir Teselli Kaynağıdır İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	107
Tablo 4. 54. Dünya Hayatının Geçici Olduğuna İnanmak Beni Hırslarımdan Arındırır İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	108
Tablo 4. 55. Doğaya Saygı Duyulması Gerektiğini Düşünürüm İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	109
Tablo 4. 56. Bütün Canlıların Saygıyı Hak Ettiğini Düşünürüm İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	109
Tablo 4. 57. Yeryüzündeki Tüm Canlılara İyi Davranırım İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	110
Tablo 4. 58. Kendimi Doğanın Bir Parçası Olarak Görürüm İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	111
Tablo 4. 59. Yeryüzündeki Bütün Canlıların Hakları Benim İçin Önemlidir İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	112

Tablo 4. 60. Doğayla Uyum İçinde Yaşarım İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	113
Tablo 4. 61. Yeryüzündeki Her Doğal Varlığın Eşsiz Olduğuna İnanırım İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri.....	113
Tablo 4. 62. Hayata Dair Bir Hoşnutsuzluk Duygusu Hissederim İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	114
Tablo 4. 63. Hayatımda Büyük Bir Boşluk Var İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri.....	115
Tablo 4. 64. Hayattan Zevk Almam İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri.....	116
Tablo 4. 65. Hayatımın Amacını Halen Bulabilmiş Değilim İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	116
Tablo 4. 66. Sorunlarımı Çözmeye Nereden Başlayacağımı Bilemem İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	117
Tablo 4. 67. Zorluklar Yaşadığımda Bunalmış Hissederim İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	118
Tablo 4. 68. Hayatın Beni Mutsuz Eden Olaylardan İbaret Olduğunu Düşünürüm İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri.....	118
Tablo 4. 69. Öğrencilerin DKAB Dersine Yönelik Tutumları ile Manevi İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Analizi	119
Tablo 4. 70. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre DKAB Dersine Karşı Tutumları ve Manevi İyi Oluş Düzeyleri T Testi Sonuçları	122
Tablo 4. 71. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre DKAB Derslerine Karşı Tutum Düzeyleri ve Manevi İyi Oluş Düzeyleri T Testi Sonuçları.....	126
Tablo 4. 72. Öğrencilerin Okul Dışında Din Eğitimi Alma Durumuna Göre DKAB Derslerine Karşı Tutum Düzeyleri ve Manevi İyi Oluş Düzeyleri T Testi Sonuçları..	129
Tablo 4. 73. Okul Türlerine Göre DKAB Dersine Karşı Öğrenci Tutum Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları.....	131
Tablo 4. 74. Okul Türlerine Göre Manevi İyi Oluş Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları	133
Tablo 4. 75. Öğrencilerin DKAB Dersi Akademik Başarı Düzeyleri ile DKAB Dersi Tutum Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları.....	135
Tablo 4. 76. Öğrencilerin DKAB Dersi Akademik Düzeyleri ile Manevi İyi Oluş Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları.....	138
Tablo 4. 77. Öğrencilerin Sosyoekonomik Durumlarına Göre DKAB Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları.....	140
Tablo 4. 78. Öğrencilerin Sosyoekonomik Durumlarına Göre Manevi İyi Oluş Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları.....	142
Tablo 4. 79. Yaşa Göre Öğrencilerin DKAB Dersine Yönelik Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları	144
Tablo 4. 80. Yaşa Göre Öğrencilerin Manevi İyi Oluş Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları	146
Tablo 4. 81. Baba Eğitim Durumlarına Göre DKAB Dersine Yönelik Tutum ANOVA Testi Sonuçları.....	150
Tablo 4. 82. Baba Eğitim Durumlarına Manevi İyi Oluş Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları	153
Tablo 4. 83. Anne Eğitim Durumlarına Göre DKAB Dersine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları	154

Tablo 4. 84. Anne Eğitim Durumlarına Göre Manevi İyi Oluş Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları	157
Tablo 4. 85. Öğrencilerin DKAB Öğretmenini Sevme Durumuna Göre DKAB Derslerine Karşı Tutum Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları	159
Tablo 4. 86. Öğrencilerin DKAB Öğretmenini Sevme Durumuna Göre Manevi İyi Oluş Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları.....	161
Tablo 4. 87. Öğrencilerin DKAB Dersini Sevme Durumuna Göre DKAB Derslerine Karşı Tutum Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları	162
Tablo 4. 88. Öğrencilerin DKAB Dersini Sevme Durumuna Göre Manevi İyi Oluş Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları.....	164
Tablo 4. 89. Ailenin Yaşadığı Yere Göre DKAB Derslerine Karşı Tutum Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları.....	165
Tablo 4. 90. Ailenin Yaşadığı Yere Göre Manevi İyi Oluş Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları	167

1. GİRİŞ

Din, insanla birlikte doğmuş ve onunla devam eden bir kurumdur. Tarihin hiçbir döneminde dinden uzak bir insan toplumu olmamıştır.¹ Din, toplumsal hayatın önemli unsurlarından birisidir. İnsanları ilahi öğretilerin gösterdiği yola iletmeyi amaçlayan din kurumu, temel olarak insana yönelik bir sistemdir. İnsanın inanç, düşünce ve davranışlarını konu edinen bu sistem içerisinde insanın her yeteneği ile gelişmesi ve olgunlaşması amaçlanmaktadır. Din, bireysel olduğu kadar toplumsal yönü de olan bir yapıdır. Din kurumu etrafında insanlar bir araya gelmekte, aynı ilke ve öğretilere inanmakta, aynı duyguları paylaşmakta, aynı davranışları göstermekte, sosyal olay ve olguları benzer şekilde anlamaktadır.² İnsanlık tarihi kadar köklü bir geçmişe sahip olan din olgusu, yaşamın her safhasında müntesipleri üzerinde güçlü etkilere sahip olmaktadır. İnsanlara, sevmeyi, hoş görmeyi ve affetmeyi tavsiye eden din; bireylerin sahip olduğu ümit, sabır ve zorluklara karşı mücadele etme gibi insani vasıfları geliştirmektedir. İyiliği emredip kötü eylemlerde bulunmayı men eden din, aynı zamanda toplumsal barışa ve huzura katkı sağlamaktadır. Toplumsal nizam ve intizamı sağlayan dini ilkeler, bireylerin kendi yaşam tarzlarını, aile hayatlarını ve sosyal ilişkilerini düzenleme maksadıyla başvurdukları temel kaynaklardan biri olma niteliğini taşımaktadır.

Din, bilimsel-antropolojik bağlamda “insanın kutsal ile ilişkisi”, “insanın arandığı ve arayışta bulunduğu alan” ve “insanın kayıtsız şartsız var olan mutlak varlığa yönelişi ve O’nun tarafından kuşatılışı” şeklinde tanımlanmıştır.³ Bu tanımda dikkat çeken nokta birey ile mutlak varlık yani Allah arasındaki ilişkidir. Birey ile Allah arasındaki ilişki aynı zamanda manevi iyi oluşta da önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim manevi iyi oluş kavramı; “Benlik, toplum, çevre ve bütünlüğü besleyip

¹ Osman Cilacı, “Günümüzde Din İhtiyacı ve Din Eğitimi”, *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3, 1990, 191.

² Abdulkadir Çekin, “Dindarlık Boyutları ve Din Öğretimi: İlk ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programları (2010) Çerçevesinde Bir Analiz”, *The Journal of Academic Social Science Studies* 6/4 (2019), 246.

³ Muhiddin Okumuşlar, “Din Eğitim’inin Bilimselleşmesi”, *Din Eğitimi El Kitabı*, ed. Recai Doğan-Remziye Ege, Ankara, Grafiker Yayınları, 2021, 59.

kutsayan Tanrı ile birey arasındaki ilişkide yaşamın onaylanmasıdır.” şeklinde tanımlanmıştır.⁴

İnsanın ruhsal olarak iyi olduğuna işaret eden “manevi iyi oluş” (Spiritual Well-Being) özellikle son zamanlarda psikoloji biliminin araştırılan, üzerinde kafa yorulan konuların içerisinde yer almaktadır. Modern dünyada meydana gelen gelişme ve değişimler insanı ruhsal olarak etkilemiş ve manevi iyi oluş kavramını gündeme taşımıştır. Manevi iyi oluş, maneviyatın iyi-oluşa katkıları sonucunda ortaya çıkmış, pozitif psikolojide çağdaş araştırmalardan yola çıkılarak geliştirilmiştir.

Manevi iyi oluş (SWB) kavramı 1971 yılında White House’ta düzenlenen National Interfaith Coalition on Aging (Yaşlanma Konusunda Ulusal Dinler Arası Koalisyon), isimli konferansta ilk defa gündeme gelmiştir.⁵ Daha sonraki yıllarda bu konuyla ilgili batı dünyasında literatür çalışmaları yapılmış ve ölçekler geliştirilmiştir.⁶ Manevi iyi oluş kavramıyla ilgili literatürde birçok tanım yer almaktadır. Örneğin; Ellison, manevi iyi oluşu, sağlık durumundan kaynaklanan bir iyilik hali olarak tanımlamıştır.⁷ Fehring ve arkadaşları ise manevi iyi oluşu, “Bireylerin ruhsal boyuttaki yaşam kalitesinin bir göstergesi ya da sadece ruhsal bir sağlık” şeklinde ifade etmişlerdir.⁸ Genel bir ifadeyle manevi iyi oluş; birey, toplum, sağlık, beden ve zihin arasındaki bağlantıyı sağlayan, din ve psiko-sosyal boyutları bir araya getirmeyi amaçlayan bütünleştirici ve birleştirici bir güçtür.⁹ Tanımdan hareketle manevi iyi oluşa katkı sağlayan dinî boyutun büyük önem taşıdığını söylenebilir.

⁴ John Fisher- David Ng, "Presenting a 4-Item Spiritual Well-Being Index (4-Iswebi)", *Religions* 8/9, 2017, 1-13.

⁵ John W. Fisher, *From the Beginning to Spiritual Well-Being, Religion and Spirituality, Spirituality Global Practices, Societal Attitudes and Effects on Health*, ed. Edith C. Roberts, New York: Nova Publishers, 2015, 155-171.

⁶ James W. Ellor- Jasmine A. McGregor, "Reflections on the Words ‘Religion,’ ‘Spiritual Well-Being, and Spirituality'", *Journal of Religion, Spirituality & Aging* 23/4, 2011, 275-278; John W. Fisher, "It’s Time to Wake up and Stem the Decline in Spiritual Well-Being in Victorian Schools", *International Journal of Children’s Spirituality* 12/2, 2007, 165-177; Alan J. Gow vd., "A Stairway to Heaven? Structure of the Religious Involvement Inventory and Spiritual Well-Being Scale", *Journal of Religion and Health* 50/1, 2011, 5-19.

⁷ Ellison, Craig W. "Spiritual Well-Being: Conceptualization and Measurement". *Journal of Psychology and Theology* 11/4 (1983), 330-338.

⁸ R. J. Fehring vd., "Spiritual Well-Being, Religiosity, Hope, Depression, and Other Mood States in Elderly People Coping with Cancer", *Oncology Nursing Forum* 24/4, 1997, 664.

⁹ İlarıa Coppola vd., "Spiritual Well-Being and Mental Health During the Covid-19 Pandemic in Italy", *Frontiers in Psychiatry* 12 (2021), 1-15.

Bireylerin yaşantısında önemli ölçüde etkili olan din olgusunun genel prensiplerinin müntesipler tarafından öğrenilmesi din eğitimi faaliyetleriyle mümkün olabilir. İnsanların yaşamsal bazı becerilerle donatan din eğitimi faaliyetlerinin gerçekleşebilmesi ise bireylerin sınırları içinde yaşadığı devletin inisiyatifinde olan kanun ve yasalara bağlıdır. Eğer devlet, sosyal devlet anlayışını benimsiyorsa bireylerin din eğitimi ihtiyacını karşılamak ve hakkını vermek adına birtakım görev ve sorumlulukları yerine getirmelidir. Bu amaçla devlet insanların ihtiyaçlarını gidermek için okullar açmaktadır.¹⁰ Açılan bu okullarda diğer alanlarla birlikte bireylere din eğitimi verilmekte ve din öğretimi gerçekleştirilmektedir. Okullarda gerçekleştirilen din eğitim-öğretim faaliyetleri bireylere birçok yönde katkı sağlamaktadır.

Din eğitimi kapsamında okullarda yapılan din öğretimi bireylerin;

- Gelişimlerine,
- Sosyalleşmelerine,
- Kültürlenmelerine,
- Yaşamı anlamlandırmalarına,
- Anlamlı öğrenmeleri oluşturmalarına,
- Öğrendikleri bilgileri günlük hayat ile ilişkilendirmelerine,
- Problem çözme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.¹¹

Okullarda yürütülen din eğitimi faaliyetleri, bireylere sağladığı katkılardan dolayı İnsan yaşamında oldukça önemli bir yere sahiptir. Bireylerin, öğrendikleri dinî bilgileri özümseyerek yaşantılarına aktarmaları, bireyleri birçok sıkıntı ve zorluğa karşı daha dayanıklı yapabilmektedir. Problem çözme becerisini geliştirmeye katkı sağlayan dinî bilgiler, bireylerin olası problemlere karşı psikolojik olarak daha sağlam kılabilir. Yaşamı anlamlandırmaya başlayan kişiler, amaca dönük ve daha işlevsel eylemlerde bulunabilmektedir. Genel olarak bu durumlar, kelebek etkisi yaratarak bireylerden başlayıp tüm aile fertlerini ve toplumu etkileyebilmekte, aile içi

¹⁰ Süleyman Akyürek, “İlk ve Orta Öğretimde Din Öğretimi: Kuramsal Çerçeve”, *Din Eğitimi El Kitabı*, ed. Recai Doğan- Remziye Ege, Ankara, Grafiker Yayınları, 2021, 94.

¹¹ Akyürek, “İlk ve Orta Öğretimde Din Öğretimi: Kuramsal Çerçeve”, 94-105.

ilişkilere, zorluklarla başa çıkmaya, dayanışma ve yardımlaşmaya katkı sağlayabilmekte ve manevi iyi oluşu artırabilmektedir. Söz konusu katkılardan dolayı din ve eğitim konuları arasında daima bir ilişki vardır denilebilir.

Din-eğitim ilişkisi ve dinlerin eğitim sistemlerinde yer alması, tarihsel süreçte dinamikliği ile dikkat çeken konular arasındadır. Bu yönde yapılan tercihler eğitim sistemlerini de etkilemektedir. Eğitim sisteminde din konusunun yeri ile ilgili tercihler birçok modelin ortaya çıkmasını beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi özellikle statüsüyle ve sahip olduğu program anlayışıyla Türkiye'nin özgün tercihidir ve Türkiye'nin din-eğitim ilişkilerindeki önemli deneyim ve birikimlerin ürünüdür.¹² Türkiye'de ortaöğretim düzeyinde din eğitimine yönelik hazırlanan programlarda Anadolu İmam Hatip Lisesi (AİHL) dışındaki diğer liseler için DKAB dersi yer almaktadır. Ortaöğretim DKAB dersi öğretim programı, öğrencilerin bireysel farklılıklarına dair hassasiyetlerden yola çıkarak elde edilen bilgileri kullanan, problemlere çözüm üretebilen, araştıran ve hayatı anlamlandırabilen bireyler yetiştirmeyi hedef edinmiştir.¹³ Hayatın anlamını kavrayabilen ve mevcut sorunları çözebilen bireyler psikolojik sağlamlık açısından diğer bireylere kıyasla daha dirayetli olabilmekte ve manevi iyi oluş düzeyleri de bu doğrultuda olumlu şekilde etkilenebilmektedir.

Din ve ahlak öğretiminin amaçları arasında bilişsel davranışlar yanında duyuşsal davranışlar da yer almaktadır. Bilişsel davranışlar bilgiler, duyuşsal davranışlar ise tutumlarla alakalıdır. Duyuşsal davranışlardan olan tutumlar, insanın duygularını barındıran davranışlardır.¹⁴ Din ve ahlak eğitiminde, ahlaki davranışları benimsemek ve dine karşı olumlu tutum içinde olmak, dinî ve ahlakî bilgilere sahip olmak kadar önemlidir.¹⁵ Duyuşsal davranışların önemli bir kısmını oluşturan tutum, bir kimsenin herhangi bir nesneye karşı olumlu ya da olumsuz davranış sergilemedeki duygusal eğilimidir. Tutum objesi DKAB dersi olduğunda; bu derse karşı bir öğrencinin tutumu

¹² Mahmut Zengin, *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*, ed. Mustafa Köylü, İstanbul, Dem Yayınları, 2020, 103.

¹³ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, Ankara, MEB Yayınları, 2018, 9-11.

¹⁴ Hasan Bacanlı, *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, Ankara, Nobel Yayınları, 1999, 7.

¹⁵ Mevlüt Kaya, "İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 12/12-13, 2001, 44.

henüz gelişmemiş ise tutumu “nötr”, bu dersi beğenmiyor ve reddediyor ise tutumu “olumsuz”, bu dersi seviyorsa tutumu “olumlu” dur. Genellikle bir derse karşı olumlu tutum, derste başarılı olma, dersin konularına ilgi duyma, konularını önemini görebilme sonucunda oluşur.¹⁶ Öğrenci DKAB dersine olumlu tutum geliştirirse, bu dersle ilgili ödevleri yapar, derse istekli çalışır. Aksine, derse olumsuz tutum geliştirirse derse girmek istemez, derse katılmaz, ödevlerini yapmada çatışma yaşayabilir.¹⁷ Bir derse karşı öğrencinin olumlu tutuma sahip olması; onun karşılık verme isteği göstermesi, karşılık vermekten tatmin olması, olumlu bir tarafı, bir değeri olduğunu kabullenmesi ve bir değer olarak görmesi demektir.¹⁸

Manevi iyi oluş kavramının tanımlarında üzerinde durulan “Tanrı ile birey arasındaki ilişki” ve “manevi iyi oluşun dini boyutu”, bu araştırmanın ana bileşenlerinden biri olan DKAB dersi ortaöğretim programında (2019) “Allah İnsan İlişkisi”, “Din ve Hayat” ünite başlıkları şeklinde yer verilmiştir. Ayrıca programda İslam dini çerçevesinde; “Din ve İslam, İslam ve İbadet, Gençlik ve Değerler, Hz. Muhammed ve Gençlik, Ahlakî Tutum ve Davranışlar, Dünya ve Ahiret, Kur’an’da Bazı Kavramlar, İnançla İlgili Meseleler, İslam ve Bilim, İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar” gibi manevi iyi oluşa katkı sağlayabileceği düşünülen birçok ünite konusuna daha yer verilmiştir.¹⁹ Dinin manevi iyi oluş üzerindeki etkileri göz önüne bulundurulduğunda lise öğrencilerinin DKAB dersine karşı tutumları ile manevi iyi oluş düzeyleri arasında bir ilişkinin olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin DKAB dersine karşı tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere bağlı olarak nasıl olduğunun bilinmesi bu ders ile ilgili eğitim-öğretim faaliyetlerinin yeniden gözden geçirilmesi-düzenlenmesi bakımında oldukça önemlidir. Bu yüzden konu ile ilgili yapılacak araştırmalar söz konusu duruma daha sağlam bir zemin hazırlayacak ve rehberlik ederek yol gösterecektir.

Literatürde manevi iyi oluş ve DKAB dersine yönelik tutumlar ile ilgili birçok araştırma bulunmaktadır. Fakat öğrencilerin DKAB dersine karşı tutum düzeyleri ile

¹⁶ M.Fuat Turgut- Yaşar Baykul, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*, Ankara, Pegem Akademi, 2021, 155.

¹⁷ Gülten Ülgen, *Eğitim Psikolojisi*, Ankara, Alkım Yayın Evi, 1997, 81.

¹⁸ Durmuş Ali Özçelik, *Eğitim Programları ve Öğretim*, Ankara, ÖSYM Eğitim Yayınları, 1989, 109.

¹⁹ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 15-35.

manevi iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki ile ilgili herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin DKAB dersine yönelik tutumları ve manevi iyi oluş düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemek amaçlanmıştır. Öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları ve manevi iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi etkileyen etmenlerin tespit edilmesi, DKAB dersine karşı olumlu tutum geliştirme ve olumsuz tutumların olumlu yönde değiştirilmesi bakımından oldukça önemlidir. Bu bağlamda cinsiyet, yaş, sınıf, lise türü, sosyoekonomik durum, ebeveyn eğitim düzeyi, okul dışında din eğitimi alma durumu, ailenin yaşadığı yer, DKAB dersi akademik başarı düzeyi, DKAB dersini sevme durumu, DKAB dersi öğretmenini sevme durumu değişkenleri bakımından öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları ve manevi iyi oluş düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan bu çalışmanın literatüre, din eğitimi politikalarına ve din öğretiminde program geliştirme süreçlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Bu araştırmanın temel problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin DKAB dersine karşı tutumları ile manevi iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?” şeklindedir.

1.2. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları ile manevi iyi oluş düzeyleri arasında pozitif bir ilişki var mıdır?
2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre DKAB dersine karşı tutumları ve manevi iyi oluş düzeyleri farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin DKAB derslerine karşı tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin DKAB derslerine karşı tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri dışarıda din eğitimi alma durumu göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okul türlerine göre DKAB dersine karşı öğrenci tutumları ve manevi iyi oluş düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
6. Öğrencilerin DKAB derslerine karşı tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri DKAB dersi akademik başarı düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

7. Öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları ve manevi iyi oluş düzeyleri öğrencilerin sosyoekonomik durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
8. Öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları ve manevi iyi oluş düzeyleri yaş faktörüne göre farklılık göstermekte midir?
9. Öğrencilerin ebeveyn eğitim durumları ile DKAB dersine yönelik tutumları ve manevi iyi oluş düzeyleri arasında ilişki nasıldır?
10. Öğrencilerin DKAB derslerine karşı tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri DKAB öğretmenini sevme değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
11. Öğrencilerin DKAB derslerine karşı tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri DKAB dersini sevme değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
12. Öğrencilerin DKAB derslerine karşı tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri ailenin yaşadığı yer değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı yukarıda belirtilen temel problem ve alt problemler doğrultusunda Iğdır ilinde öğrenim gören lise öğrencilerinin (AİHL öğrencileri hariç) DKAB derslerine yönelik tutumları ile manevi iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve elde edilen bulgulardan hareketle çeşitli değişkenlerin (cinsiyet, yaş, sınıf, lise türü, sosyoekonomik durum, ebeveyn eğitim düzeyi, dışarıda din eğitimi alma durumu, ailenin yaşadığı yer, DKAB dersi akademik başarı düzeyi, DKAB dersini sevme durumu, DKAB dersi öğretmenini sevme durumu) öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeylerinde ve manevi iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Türk eğitim sisteminde milli eğitim politikaları doğrultusunda eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin çeşitli bilgi, beceri, tutum ve davranışlar edinmeleri yanı sıra manevi iyi oluş bakımından da sağlıklı olmaları amaçlanmaktadır. Manevi iyi oluş; birey, toplum, sağlık, beden ve zihin arasındaki bağlantıyı sağlayan, din ve psiko-sosyal boyutları bir araya getirmeyi amaçlayan bütünleştirici ve birleştirici bir güç olma niteliği taşımaktadır. Manevi iyi oluş kapsamında üzerinde durulan “Tanrı ile birey arasındaki ilişki” ve “manevi iyi oluşun dini boyutu”, ortaöğretim DKAB dersi öğretim

programında “Allah insan ilişkisi”, “din ve hayat” konu başlıkları şeklinde ele alınmıştır. Ayrıca bu programda İslam dini çerçevesinde birçok farklı konu başlığına daha yer verilmiştir. Dinin manevi iyi oluş üzerindeki etkileri göz önüne bulundurulduğunda Lise öğrencilerinin DKAB dersine karşı tutumları ile manevi iyi oluş düzeyleri arasında bir ilişkinin olabileceği düşünülmektedir.

Manevi iyi oluş kavramı ile ilgili literatürde çeşitli araştırmaların olduğu aşikârdır. DKAB dersine karşı öğrenci tutumlarının ne düzeyde olduğu ile alakalı da ülkemizde farklı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar mevcuttur. Fakat literatür taraması verileri incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin DKAB dersine karşı tutumları ile manevi iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki üzerine henüz herhangi müstakil bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Ayrıca lise öğrencilerinin manevi iyi oluş düzeyleriyle ilgili hâlihazırda alan yazınında yapılan müstakil bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Yapılan bu araştırmada lise öğrencilerinin DKAB dersine karşı tutumları ile manevi iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve bu durum çeşitli değişkenlere göre ele alınmıştır. Sadece öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeylerini veya manevi iyi oluş kavramını ele alan çalışmalar din eğitimi-öğretimi programlarına yeterli düzeyde katkı sağlamayabilir. Söz konusu iki konunun birlikte ele alındığı çalışmaların yapılması din eğitimi-öğretimi programlarına daha fazla veri sunabilir. Bu çalışma da hem öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeyleri hem de manevi iyi oluş düzeyleri karşılaştırmalı şekilde ele alınmıştır. Öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeyleri ve manevi iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin nasıl olduğunun ve bu ilişkinin çeşitli değişkenlere göre ne şekilde değiştiğinin ortaya konulmasına bağlı olarak din eğitimi-öğretimi programlarında revizyona gidilebilir. Bu doğrultuda hazırlanan din eğitimi-öğretimi programları, öğrencilerin DKAB dersine yönelik olumsuz tutumlarının değişmesine ve manevi iyi oluş düzeylerine katkı sağlayabilir. Daha önce böyle bir çalışma yapılmadığı için bu çalışmanın literatürde var olan boşluğu dolduracağı ön görülmektedir. Ayrıca yapılan bu araştırmanın milli eğitim politikalarına ve program geliştirmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Denenceleri

Araştırmanın problem durumu ve alt problemlerinden hareketle oluşturulan hipotezler aşağıda listelenmiştir:

1. Öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları ile manevi iyi oluş düzeyleri arasında pozitif bir ilişki vardır.
2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre DKAB dersine karşı tutumları ve manevi iyi oluş düzeyleri farklılık göstermektedir.
3. Öğrencilerin DKAB derslerine karşı tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri sınıf değişkenine göre farklılaşmaktadır.
4. Öğrencilerin DKAB derslerine karşı tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri okul dışında din eğitimi alma durumu göre farklılaşmaktadır.
5. Okul türüne göre DKAB dersine karşı öğrenci tutumları ve manevi iyi oluş düzeyleri farklılaşmaktadır.
6. Öğrencilerin DKAB derslerine karşı tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri DKAB dersi akademik başarı düzeyi değişkenine göre farklılaşmaktadır.
7. Öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları ve manevi iyi oluş düzeyleri öğrencilerin sosyoekonomik durumlarına göre farklılaşmaktadır.
8. Öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları ve manevi iyi oluş düzeyleri yaş değişkenine göre farklılaşmaktadır.
9. Öğrencilerin ebeveyn eğitim durumları ile DKAB dersine yönelik tutumları ve manevi iyi oluş düzeyleri arasında ilişki vardır.
10. Öğrencilerin DKAB derslerine karşı tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri DKAB öğretmenini sevmeye değişkenine göre farklılaşmaktadır.
11. Öğrencilerin DKAB derslerine karşı tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri DKAB dersini sevmeye değişkenine göre farklılaşmaktadır.
12. Öğrencilerin DKAB derslerine karşı tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri ailenin yaşadığı yer değişkenine göre farklılaşmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının araştırmanın amacına, konusuna ve problemin çözümüne uygun olduğu varsayılmıştır.

2. Araştırma için seçilen örneklemin evreni temsil edecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin, araştırma esnasında kendilerine yöneltilen soruları içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır

1.7.Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Iğdır ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde (AİHL de eğitim gören öğrenciler hariç) 11. ve 12. sınıf düzeyinde öğrencileri kapsamaktadır.
2. Araştırmadaki okullar Iğdır Milli Eğitim Vakfı Anadolu Lisesi, Iğdır Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Iğdır Haydar Aliyev Fen Lisesi, Iğdır 15 Temmuz Şehitleri Anadolu Lisesi, Iğdır Mehmet Murat İşler Sosyal Bilimler Lisesi, Iğdır Atatürk Anadolu Lisesi, Iğdır Aras Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Iğdır Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Iğdır Besti Aydeniz Meslek ve Teknik Anadolu Lisesi, Iğdır Anadolu Sağlık Meslek Lisesi ve Iğdır Güzel Sanatlar Lisesi olmak üzere ortaöğretim düzeyinde on bir farklı okul ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma gerçekleştirilen veri analizi teknikleri ile sınırlandırılmıştır.
4. Araştırma Özdemir ve Çelik tarafından geliştirilen DKAB tutum ölçeği, Ekşi ve Kardaş tarafından geliştirilen manevi iyi oluş ölçeği ve kişisel bilgi formu ile toplanan verilerle sınırlıdır.

1.8. Kaynak Özetleri

Araştırmada faydalanılan başlıca kaynaklar şunlardır:

1. *İlköğretim ve Orta Öğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları*, Mevlüt Kaya, Samsun, 2001.

Bu araştırmanın temel amacı ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine karşı tutumlarını bazı değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın örneklemini Samsun ilindeki ilkokul ve ortaöğretim düzeyinde farklı okullarda öğrenim gören ve tesadüfi olarak seçilen öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerin %86'sının Din

Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine karşı tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine karşı tutumları ile öğrencilerin okul düzeyi, öğrencilerin hayatının çoğunluğunu geçirdiği yer, anne-babanın öğrenim ve dindarlık düzeyi, annenin çocuğa karşı tutumu, öğrencinin okul dışında din eğitim almış olup olmaması, öğrencilerin dersteki başarı düzeyi, öğrencilerin dersin öğretmenini sevip sevmemesi gibi değişkenler arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmanın DKAB dersi tutumlarını çeşitli değişkenler doğrultusunda ele alması ve bu değişkenlere bağlı olarak elde edilen bazı bulguların bir kısmı bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Ancak araştırmanın örneklem gurubuna ilköğretim öğrencilerinde dahil edilmiş olması, makalede konunun teorik kısmının sınırlı olması ve bazı demografik değişkenlerin farklı olması bu çalışmaya yönelik farklılıklarından bazılarıdır.

2. Öğrencilerin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları, İsmail Arıcı, Elâzığ, 2008.

Bu çalışmanın temel amacı öğrencilerin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine yönelik tutumlarını belirlemektir. Bu çalışmada öğrencilerin ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine yönelik tutumlarını belirlemek üzere geliştirilen ve 9 maddeden oluşan tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin ilköğretim DKAB dersine yönelik tutumları genel olarak olumlu yönde ve yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmaya göre, öğrencilerin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine yönelik tutum düzeyleri ile cinsiyetleri ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın DKAB dersi tutumlarını çeşitli değişkenler doğrultusunda ele alması ve bu değişkenlere bağlı olarak elde edilen bazı bulguları bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Ancak araştırmanın örneklem gurubuna sadece ilköğretim öğrencilerinden oluşması, çalışmada konunun teorik kısmının sınırlı olması ve demografik değişkenlerin çok az olması bu çalışmaya yönelik farklılıklarından bazılarıdır.

3. Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Mahmut Zengin, Sakarya, 2013.

Makalenin temel amacı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın evrenini 4.-12. sınıf düzeyindeki tüm

öğrenciler oluşan ve tabakalı örnekleme yoluyla seçilen 3219 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları ile, cinsiyet, okul kademesi, sınıf düzeyi, okul türü, ikamet edilen yerleşim yeri, anne-babanın öğrenim durumu, anne babanın mesleği ve çocuklarına karşı tutumları, anne babanın dindarlığı, öğrencinin daha önce din eğitimi alıp almama durumu, ders kitaplarını beğenme, öğrencinin DKAB öğretmeni ile ilgili düşüncesi, DKAB öğretmenin öğrencilere yönelik tutumu değişkenleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırmanın DKAB dersi tutumlarını çeşitli değişkenler doğrultusunda ele alması ve bu değişkenlere bağlı olarak elde edilen bazı bulguları bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Ancak araştırmanın örneklem gurubuna ilköğretim öğrencilerinde dahil edilmiş olması, örneklem dahil edilen öğrenci sayısının daha fazla olması ve bazı demografik değişkenlerin daha az olması bu çalışmaya yönelik farklılıklarından bazılarıdır.

4. ***Manevi İyi Oluş ile Dindarlık Arasındaki İlişki Üzerine Bir Değerlendirme***, Hatice Acar, Sivas, 2014.

Bu araştırmanın temel amacı kavramsallaşma süreci devam eden manevi iyi oluş ile dindarlık arasındaki ilişkiyi incelemektir. Manevi iyi oluşun alt boyutlarını ele alan makale din ve dindarlığın manevi iyi oluşa etkisi üzerinde durmuştur. Araştırmada sonuç olarak dinin ve dindarlığın manevi iyi oluşa katkı sağladığı saptanmıştır. Araştırmanın manevi iyi oluşun kavramsal yönünü ele alması bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Ancak araştırmanın, sadece literatür araştırması yöntemiyle olması ve kavramsal açıdan sınırlı olması söz konusu araştırmayı bu çalışmadan farklı kılan niteliklerdir

5. ***Spiritual Well-Being: Scale Development and Validation***, Halil Ekşi, Selami Kardaş, İstanbul, 2017.

Bu çalışmanın temel amacı manevi iyi oluş ölçeğinin geliştirilme safhalarını ortaya koymaktır. Geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları doğrultusunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu ispatlanmıştır. Bu çalışmada lise öğrencilerinin manevi iyi oluş düzeylerini belirlemek için bu ölçek oldukça önemlidir. Araştırmanın örneklem gurubunun farklı yaş grubundan yetişkinlerden oluşması söz konusu çalışmayı bu çalışmadan ayıran niteliklerdir.

6. *Manevi İyi Oluş ve Yaşlılık*, Orhan Gürsu, Antalya, 2018

Bu araştırmanın amacı 60 yaş ve üzeri yaşlıların manevi iyi oluş düzeylerini incelemek ve yaşlıların manevi iyi oluş düzeylerinin çeşitli değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Araştırmanın evrenini Antalya merkezinde yaşayan 60 yaş üstü bireyler oluştururken yüz kişilik kota örneklem belirlenerek Kepez'den 34, Konyaaltı'ndan 16 ve Muratpaşa'dan 50 kişi araştırmaya katılmıştır. Araştırma elde edilen bulgulara göre cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi değişkenleri ile manevi iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, gelir düzeyi ile manevi iyi oluş arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmanın örneklem grubunun 60 yaş ve üstü yaşlılardan oluşması ve katılımcı sayısının az olması söz konusu araştırmayı bu araştırmadan ayıran niteliklerdir.

7. *Manevi Bakım ve Danışmanlığın İmam Hatip Ortaokul Öğrencilerinin Ruh Sağlığı ve Manevi İyi Oluşlarına Etkisi*, Arzu Pehlivan, İzmir, 2018.

Bu araştırmanın temel amacı manevi bakım ve danışmanlık uygulamasının imam hatip ortaokul öğrencilerinin ruh sağlığı ve manevi iyi oluşlarına etkisini incelemektir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre manevi bakım ve danışmanlığın imam hatip ortaokul öğrencilerinin ruh sağlığı ve manevi iyi oluşlarını olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur. Araştırmanın manevi iyi oluş düzeyi ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyması ve bazı bulguların uyuşması bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Ancak araştırmanın, örneklem grubunun imam hatip ortaokulu öğrencilerinden oluşması söz konusu araştırmayı bu çalışmadan farklı kılan niteliklerdir.

8. *Lise Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programına Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler*, Fatih Çakmak, Afyon, 2018.

Bu araştırmada temel amaç, etkili bir din öğretimi için, program geliştirme sürecinde toplumun ihtiyacı bağlamında öğrenci beklentilerinin tespit edilmesidir. Bu amaçla, lise öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ve programına yönelik tutumlarını ve bu tutumları etkileyen faktörleri belirlemek için geliştirilen bir ölçek uygulanmış, elde edilen veriler yorumlanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumları yüksek olduğu görülmüş ve öğrencilerin DKAB dersi ve programına yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin DKAB dersi ve programına yönelik tutumlarının yaş, sınıf düzeyi, hayatlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yer değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Araştırmanın DKAB dersi tutumlarını çeşitli değişkenler doğrultusunda ele alması ve bu değişkenlere bağlı olarak elde edilen bazı bulguları bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Ancak araştırmanın Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ve programını da kapsıyor olması, örneklem gurubunda 9. ve 10. Sınıf öğrencilerinin de olması ve makalede konunun teorik kısmının çok sınırlı olması söz konusu araştırmayı bu çalışmadan farklı kılan niteliklerdir.

9. *Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ve DKAB Dersine Yönelik Tutumları (Rize İli Örneği)*, Güllü Manolya Bayraktar, Rize, 2019.

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile DKAB dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul türü, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, öznel dindarlık algısı, DKAB ders kitaplarını beğenme durumu, DKAB ders öğretmenini sevmeye durumu, DKAB ders işleyişini beğenme durumu değişkenleri ile DKAB dersi tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülürken; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, gelir durumu değişkenleri ile DKAB dersine yönelik tutum arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Araştırmanın DKAB dersi tutumlarını çeşitli değişkenler doğrultusunda ele alması ve bu değişkenlere bağlı olarak elde edilen bazı bulguları bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Ancak araştırmanın, Ahlaki olgunluk düzeyini ele alması, örneklem gurubunun 9. ve 10. sınıf öğrencilerinden oluşması, farklı değişkenlere bağlı olarak analizlerin yapılması ve bazı bulguların farklı olması söz konusu araştırmayı bu çalışmadan farklı kılan niteliklerdir.

10. *Yoğun Bakım Hemşirelerinin Spiritüel İyi Oluşları ile Manevi Bakım Algılarının Değerlendirilmesi*, Özcan Kutlu, Coşkun Ermin, Dilek Aygün, Sakarya, 2020.

Bu araştırmada temel amaç, yoğun bakım hemşirelerinin spiritüel iyi oluşlarının manevi bakım algılarını nasıl etkilediğini incelemektir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre katılımcıların spiritüel iyi oluş düzeyleri yüksek ve manevi bakım

algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca yaş ile spiritüel iyi oluş düzeyi arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunurken, cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışılan birim, çalışma şekli, hemşire yakını olma değişkenlerinin spiritüel iyi oluş düzeyini, manevi bakım algı düzeyini etkilemediği ve bu değişkenler bağlı olarak anlamlı bir fark oluşmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların hemşirelerden oluşması, örneklem grubunun az kişiden oluşması ve kavramsal çerçevenin sınırlı olması söz konusu araştırmayı bu çalışmadan farklı kılan nitelikleridir.

11. *Alevi Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları Üzerine Bir Değerlendirme*, Nevzat Gencer, Çorum, 2020.

Bu araştırmada temel amaç, ortaokulda öğrenim gören Alevi öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmektir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları genel olarak olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutum düzeyleri ile cinsiyetleri, sınıf seviyeleri, anne-babanın öğrenim düzeyi, DKAB dersi başarı durumu, DKAB dersi ve DKAB öğretmeni ile ilgili düşüncesi, DKAB öğretmenin ders işleme yöntemini beğenme, DKAB öğretmenin öğrencilere karşı tutumu ve ailenin öğrencisinin dini bilgi almasını isteyip istememe durumu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte; ailenin gelir durumu, öğrencinin diğer derslerdeki başarı durumu, okul dışında dini eğitim alıp almama durumu ile DKAB dersine yönelik tutumu arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ortaya konulmuştur. Araştırmanın DKAB dersi tutumlarını çeşitli değişkenler doğrultusunda ele alması ve bu değişkenlere bağlı olarak elde edilen bazı bulguları bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Ancak araştırmanın örneklem grubunu farklı olması, örneklem dahil edilen öğrenci sayısının çok az olması ve araştırmada farklı değişkenlerin olması bu çalışmaya yönelik farklılıklarından bazılarıdır.

12. *Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları*, Recep Eryılmaz, Gostivar, 2020

Bu araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin bazı bağımsız değişkenler açısından DKAB dersine yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini ortaöğretim düzeyinde değişik okullardan 9. ve 10. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre ortaöğretim öğrencilerinin büyük çoğunluğunun Din Kültürü ve Ahlak

Bilgisi dersine karşı tutumlarının olumlu olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca yaş ve cinsiyet değişkenleri ile öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutum ve davranışları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Araştırmanın DKAB dersi tutumlarını çeşitli değişkenler doğrultusunda ele alması ve bu değişkenlere bağlı olarak elde edilen bazı bulguları bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Ancak araştırmanın, örneklem grubunun 9. ve 10. sınıf öğrencilerinden oluşması ve çalışmada konunun teorik kısmının çok sınırlı olması söz konusu araştırmayı bu çalışmadan farklı kılan niteliklerdir.

13. Üniversite Öğrencilerinde Spiritüel İyi Oluş ve Toplumsal Cinsiyet Algısı, Nevzat Gencer, Aysel Tekgöz Obuz, Rasim Babahanoğlu, Çorum, 2021.

Bu çalışmada temel amaç, üniversite öğrencilerinin spiritüel iyi oluş ve toplumsal cinsiyet algısı arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Ayrıca bu çalışmada, manevi iyi oluş ve toplumsal cinsiyet algılarının yaş, cinsiyet, okul türü, yaşanan yer, aile tipi ve aile tutumu değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin manevi iyi oluş düzeylerinin yüksek ve toplumsal cinsiyet algısının da olumlu olduğu saptanmıştır. Yaş, okul türü, yaşanan yer ve aile tipi değişkenleri ile manevi iyi oluş puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırmanın manevi iyi oluş düzeyi ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyması ve bazı bulguların uyuşması bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Ancak araştırmanın, örneklem grubunun üniversite öğrencilerinden oluşması ve değişken sayısının sınırlı sayıda olması söz konusu araştırmayı bu çalışmadan farklı kılan niteliklerdir.

14. Öğrencilerin Dijital Ortamlar Üzerinden Yapılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları (Sivas Zara İlçesi Örneği), Yasin Yiğit, Sivas, 2021

Bu araştırmanın temel amacı uzaktan öğretim sürecinde dijital ortamlar üzerinden yapılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Derslerine yönelik öğrenci tutumlarının tespit edilmesidir. Bu amaçla öğrencilerin derse yönelik tutumlarının çeşitli bağımsız değişkenlere bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin dijital ortamlar üzerinden yapılan DKAB yönelik tutumlarının yüksek; fakat derslere katılma isteklerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları okul türü,

öğrenim düzeyi, DKAB Dersi başarı durumu, öğretmenlerin ilgi çekici dijital materyal kullanma durumu değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği saptanmıştır. Araştırmanın DKAB dersi tutumlarını çeşitli değişkenler doğrultusunda ele alması ve bu değişkenlere bağlı olarak elde edilen bazı bulguları bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Ancak araştırmanın, örneklem grubunun imam hatip ortaokulu ve düz ortaokulu öğrencilerinden oluşması ve çalışmada konunun teorik kısmının çok sınırlı olması söz konusu araştırmayı bu çalışmadan farklı kılan niteliklerdir.

15. *Maneviyat Eğitimi*, Yasin Yiğit, Ankara, 2022.

Bu eserin temel amacı din eğitimi, din psikolojisi, tasavvuf gibi farklı disiplinlerin verilerinden hareketle ve Türk toplumunun köklü geçmişinden ilham alınarak maneviyat eğitiminin gerekliliği, neliği, hedefleri, muhtevası, yöntemi, değerlendirilmesi gibi hususlar incelemektir. Eser, insanın; içindeki manevi gücü keşfetmesi, maneviyatından beslenen moral, motivasyon, cesaret ve azmi sayesinde kendi gayreti ölçüsünde daha kaliteli ve memnuniyet verici bir hayata kapı açabileceğini ortaya koymuştur. Bu eserin muhtevasının bir kısmının din eğitimi ve maneviyattan oluşması hasebiyle bu araştırmayla benzerlik göstermektedir. Fakat söz konusu çalışmanın daha kapsamlı ve sadece nitel verilerden oluşması bu çalışmaya yönelik farklılıklarından bazılarıdır.

16. *Manevi İyi Oluş Kavramının Ortaya Çıkışı ve Tanımlanması, Hümeysra Nazlı Tan, Mualla Yıldız, Ankara, 2022.*

Bu araştırmanın temel amacı manevi iyi oluş kavramını tüm bu yönleriyle incelemek ve manevi iyi oluş kavramını açıklamaya yönelik yeni bir tanımlama girişiminde bulunmaktadır. Ayrıca makalede manevi iyi oluş kavramının çerçevesi ve kuramsal temelleri ortaya konmak istenmiştir. Literatür taraması yöntemiyle hazırlanan bu araştırmada ilk olarak manevi iyi-oluş kavramının semantik açıdan maneviyat ile ilişkisi ortaya konmuş ve maneviyatın “iyi-oluş”a katkıları sonucunda bu kavramın nasıl ortaya çıktığı incelenmiştir. Sonrasında manevi iyi oluş kavramının içeriği, etkileşim halinde olduğu alanlar, yakından ilişkili olduğu yaklaşımlar ve kuramsal temelleriyle ilgili görüşler değerlendirilmiştir. Araştırmada sonucuna göre manevi iyi oluş, bireyin iletişimde bulunduğu maneviyat alanlarından özgün bir “iyi-oluş” duygusu üretmesidir. Araştırmanın manevi iyi oluş kavramını ele alması bu araştırma ile benzerlik

göstermektedir. Ancak araştırmanın, sadece literatür araştırması yöntemiyle hazırlanmış olması söz konusu araştırmayı bu çalışmadan farklı kılan niteliklerdir.

17. Yaşam ve Genel Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişkide Manevi İyi Oluşun Aracı Rolü, Muhammed Tunç, İstanbul, 2023.

Bu araştırmanın temel amacı 18-65 yaş aralığında bulunan bireylerin yaşam sevgisi ve genel psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkide manevi iyi oluşun aracı rolünü ortaya koymaktır. Araştırmada, genel psikolojik sağlık bağımlı değişken, yaşam sevgisi bağımsız değişken ve manevi iyi oluş ise aracı değişken olarak belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre katılımcıların manevi iyi oluş düzeyi ile cinsiyet, yaş ve gelir durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Söz konusu araştırmanın manevi iyi oluş ile ilgili bulgular bakımından bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Ancak araştırmanın örnekleme dahil edilen katılımcıların yaş aralığı söz konusu araştırmayı bu araştırmadan ayıran nitelikler arasında yer almaktadır.

18. Özel Eğitim Gereksinimli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Yaşama Anlam Verme Düzeylerinin, Manevi İyi Oluş ve Sabır Düzeyleri Açısından İncelenmesi, Muhammet Bilgin, Konya, 2023.

Bu araştırmada temel amaç, özel eğitim gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin yaşama anlam verme düzeylerinin manevi iyi oluş ve sabır düzeyleri açısından incelenmektir. Araştırmanın örneklem grubu özel eğitim gereksinimli çocuğa sahip olan 536 ebeveyn (328'i anne, 208'i baba) oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre var olan anlam boyutu ile toplam yaşamın anlamı, toplam sabır ve sabır alt boyutları, toplam manevi iyi oluş ve manevi iyi oluş alt boyutları arasında pozitif bir ilişki olduğu; anlam boyutunun toplam manevi iyi oluş ve manevi iyi oluş alt boyutları arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma grubunun manevi iyi oluş alt boyutları ve manevi iyi oluş toplam puanlarının aritmetik ortalamaları arasında yaşa göre anlamlı bir farklılık olmadığı; aşkınlık, doğayla uyum ve toplam manevi iyi oluş puanları ile eğitim durumu arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

2. KURAMSAL TEMELLER

2.1. Tutum

Bilimsel olarak incelenmesine 19. yy.'da başlanan tutumun Fransızca kökeni “attitude”, duruş anlamına gelmektedir.²⁰ Tarihsel süreç içerisinde pek çok kez tanımlanmış olan tutum, önceleri Darwin’ci anlayışa dayanarak “belli bir şekilde davranabilmek için bedenin fizyolojik hazırlığı/duruşu”²¹ olarak açıklansa da; zamanla yerini “esasen fizyolojik içeriği olmayan zihinsel durum”²² tanımlamasına bırakmıştır.

Türkçede tutulan yol, tavır, davranış, idare, iktisat²³ anlamlarına gelen tutum sözcüğü, ilk olarak 1923’te Jung tarafından psikolojik tipler ile ilgili yazılarında tepki vermeye hazır olmayı tanımlamak için kullanılan bir terimdir. Bu tanım 1935’te Allport tarafından da kullanılmıştır.²⁴ Alport’a göre tutum, “Bireyin bütün nesnelere karşı göstereceği tepkiler ve durumlar üzerinde yönlendirici veya etkin bir güç oluşturan ve denem bilgilerde organize olan, ussal ve sinirsel bir davranışta bulunmaya hazır olma halidir.”²⁵ Burada tutum, bireyin tepkisini yönlendirici bir etken olarak onun davranış şeklini belirlemektedir. Diğer yandan bu tanımda tutumun tecrübelerle organize olduğu vurgusunun yapılması, tutum oluşum süreciyle öğrenme süreci arasında bir bağlantı kurma eğiliminin olduğunu da göstermektedir.²⁶ Tutum, düşünce nesnesinin değerlendirilmesidir. Tutum nesneleri, objeler, insanlar, gruplar ve fikirler de dâhil olmak üzere sıradan olandan soyut olana kadar bir kişinin aklında tutabileceği her şeyi içerir.²⁷

Katz, tutumu toplumsallaşma süreciyle ilişkilendirerek tanımlamaya çalışmış ve tutumu, “Bireyin çevresindeki bir simgeyi, bir nesneyi ya da bir olayı olumlu ya da

²⁰ Gerhard Wahrig, *Fremdwörter Lexikon*, München, Orbis Verlag, 1987, 83.

²¹ Werner Meinfeld, *Einstellung Und Soziales Handeln* (Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch Verl., 1977), 12.

²² Meinfeld, *Einstellung Und Soziales Handeln*, 12.

²³ “*TDK Sözlük Anlamı*” (Erişim 20 Kasım 2023).

²⁴ Dolores Albarracín - Sharon Shavitt, "Attitudes and Attitude Change", *Annual Review of Psychology* 69/1, 2018, 299-327.

²⁵ Gordon Willard Allport, "Attitudes' in Murchison, C (ed.) *Handbook of Social Psychology*." Clark University Press, Worcester, 1935, 810.

²⁶ İncoğlu, *Tutum Algı İletişim*, 8-9.

²⁷ Gerd Bohner - Nina Dickel, "Attitudes and Attitude Change", *Annual Review of Psychology* 62/1, 2011, 392.

olumsuz bir şekilde değerlendirme eğilimidir.”²⁸ şeklinde tanımlamıştır. Başka bir deyişe Tutum, “Bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine (motivation) dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir.” Lambert ise anlamsal bakımdan aynı yönde işleyen fakat daha kapsamlı bir tutum tanımı yapmıştır: Lambert’e göre tutum, “Bireyin insanlar, gruplar, sosyal konular ve daha genel olarak herhangi bir çevresel olayla ilgili örgütlenmiş ve tutarlı bir düşünce, duygu ve tepki biçimidir.”²⁹ Doob ise tutumu, bireyin içinde yaşadığı toplumda, önemli olduğu düşünülen konulara karşı ortaya koyduğu potansiyel ve güdüselsel bir tepki olarak tanımlamaktadır.³⁰ Yapılan bu tanımlardan yola çıkarak tutum kavramını tanımlamak amacıyla birçok çabanın sarf edildiği söylenebilir. Gösterilen bu çabaların bazı temel nedenleri bulunmaktadır.

Tutumu tanımlamak için ortaya konulan çabaların ana sebebi, tutuma, özellikle de psikoloji ve sosyal psikoloji alanlarında daha işlevsel bir kullanım alanı oluşturmak, kavramsal bir yapı ve işlev kazandırmaktır. Bu açıdan bakıldığında tutum tanımlarında dikkat çeken nokta, tutum kavramının, bireyin çevresindeki toplumsal olgulara karşı gösterdiği bir tepki ön eylemi olarak ele alınmasıdır. Tutum tanımlarındaki bir diğer ortak nokta ise, tutumların duygusal ve zihinsel (bilişsel) bileşenlerden oluştuğuna ilişkin kanıdır. Bazı görüşler tutumların, sadece duygusal tepki ön eğilimleri olduklarını iddia etmektedirler. Oysa zihinsel süreçler de tutumların oluşmasında önemli bir etkiye sahiptir. Söz konusu tanımlarda göze çarpan ortak paydalardan biri de tutumların oluşumunda bilgi, inanç ve duyguların sistemli ve sürekli bir örgütsel ilişki içinde olduklarıdır. Tutumların tanımlarında dikkat çeken bir diğer önemli ortak nokta ise birçok psikolojik değişken gibi tutumların da gözlemlenemeyen, gizli değişkenler olduğu ve ancak çeşitli davranış şekillerinden (söz, tavır, jest, mimik gibi) çıkarsayabildikleridir.³¹ Tutumlarla ilgili yapılan tanımlardan hareketle tutumu, bireylerin yaşamının sürdürdüğü durağan/değişen ortamdaki bireylere, olaylara,

²⁸Daniel Katz, “Attitude Formation and Public Opinion”, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 1966, 367/1, 150-162.

²⁹Wallace E. Lambert, *Language, Psychology and Culture*, Palo Alto, CA, US, Stanford University Press, 1972, 251.

³⁰ Metin İnceoğlu, *Tutum Algı İletişim*. İstanbul, Beykent Üniversitesi Yayınevi, 2010, 12.

³¹ İnceoğlu, *Tutum Algı İletişim*, 19-21.

durumlara ve objelere dair takındığı olumsuz/ olumlu veya nötr tavır, duygu ya da fikir olarak tanımlanabilir. Bu değişkenlere bağlı olarak değişen tutumlar farklı alanlardan incelenmektedir; diğer insanlara yönelik tutumlar kişilerarası beğeni alanında, kendine yönelik tutumlar öz saygı alanında ve soyut fikirlere yönelik tutumlar ise değerler alanında incelenmektedir.³²

Tutumlar, bireylerin davranışlarına şekil veren yatkınlıklardır. Çünkü davranışların önemli bir belirleyicisi bireyin benimsediği tutumlarıdır.³³ Nitekim tutumlar, diğer bireylere ve onların fikirlerine, objelere, çeşitli olay ve olgulara karşı olumlu ya da olumsuz biçimde davranışta bulunmaya neden olabilir. Bireyin sergilediği bu davranışın kısa süreli olduğu söylenemez. Çünkü tutumlar aniden değişmez. Sonuç olarak bir eğilime tutum diyebilmek için bireyin bu eğilimi uzun süre benimsemiş olması gerekir.³⁴ Bu süre, komplike bir süreç içerisinde ve büyük ölçüde öğrenme yoluyla benimsenen tutumun kuvvet derecesine göre değişiklik gösterebilir. Duygusal bileşenlerin güçlülüğü tutumların kuvvet derecesine etki eder ve çok kuvvetli olan tutumların değiştirilmesi oldukça zordur.³⁵ Tutumların bir obje, bir birey veya soyut bir düşünce olabilen bir konusu (obje veya hedef olarak adlandırılır) vardır.³⁶ Bireyin, tutum benimsemiş olduğu şeye tutum nesnesi denir. Tutumlar doğrudan gözlemlenemez. Fakat tutumun davranışa yön veren bir yatkınlık olması sebebiyle bireyin davranışları gözlemlenerek bir nesneye karşı benimsemiş olduğu tutum hakkında bilgi sahibi olunabilir.³⁷ Bu yüzden sosyal bilimlerde tutumların ölçülmesi amaçlandığında dolaylı yollardan hareket edilerek katılımcıların fikirlerini beyan etmeleriyle öğrenilen sözel davranışlarından yararlanılabilir.³⁸

³² Albarracin - Shavitt, *Attitudes and Attitude Change*, 300.

³³ Icek Ajzen, *Attitudes, Personality and Behaviour*, London: McGraw-Hill Education, 2005, 53; Richard E. Petty, *Attitudes and Persuasion: Classic and Contemporary Approaches*, New York: Routledge, 2018, 33; David G. Myers, *Social Psychology*, New York: McGraw-Hill, 2010, 125.

³⁴ Ezel Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2019, 67-68.

³⁵ Mahmut Zengin, “Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Değerler Eğitimi Dergisi* 11/25, 2013, 277-288.

³⁶ Albarracin - Shavitt, “Attitudes and Attitude Change”, 300.

³⁷ Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, 67-68.

³⁸ Yasin Yiğit, “Öğrencilerin Dijital Ortamlar Üzerinden Yapılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları (Sivas Zara İlçesi Örneği)”, *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17, 2021, 190.

2.1.1. Tutumların Oluşumu ve Gelişimi

Tutumların oluşumunda öğrenmenin etkisi oldukça fazladır. Çünkü kişiler tutumlarını sosyal çevrelerinden öğrenirler. Bireyler kendi tecrübelerinden, başkaları tarafından kendilerine aktarılanlardan ya da gözlem yoluyla neyin iyi ya da kötü, neyin faydalı ya da zararlı, neyin doğru ve kabul edilebilir neyin yanlış ve kabul edilemez olduğunu öğrenir ve ona göre davranır. Bu sebeple bireylerin aile fertlerinin, arkadaş gruplarının, aldıkları eğitimin, içinde büyüdükleri toplumun kültürel değerlerinin onların tutumları üzerinde önemli bir etkisi söz konusudur.³⁹

Bireyler küçük yaştan itibaren yakın aile bireylerinin ve çevrelerindeki diğer kişilerin davranışlarını gözlemler ve bu davranışları taklit ederek öğrenirler. Çocukların taklit ettiği davranışlar takdir edildiğinde onların bu davranışları devam ettirme eğilimleri artar. Bu durum sosyal öğrenme olarak adlandırılır. Okullar ve öğretmenler de ceza ve ödüllerle bireylerin davranışlarının şekillenmesinde oldukça etkilidirler. Tutumlar aktarılan bilgilerden ya da kişilerin çevrelerini gözlemlmeleri yoluyla oluşmaktadır. Fakat bireylerin bizzat yaşadıkları tecrübeler yoluyla öğrendikleri daha kalıcıdır. Bu yüzden deneyimlerin tutumlar üzerindeki etkisi daha fazladır.⁴⁰

Tutumların meydana gelmesi karmaşık bir süreç olarak kabul edilmektedir. Kuramsal yaklaşımlar tutumların oluşumunu büyük ölçüde öğrenme sürecine dayandırmalarına rağmen başka faktörlerinde de var olduğu ifade edilmektedir. Bu faktörlerin tek tek analiz edilmesi tutumların daha iyi anlaşılması için önemli katkılar sağlayabilir, fakat konunun sınırlarını aşmamak adına bu etkenlere yalnızca ismen yer verilmiştir. Bu bağlamda tutumların meydana gelmesine etki eden etkenlerin arasında zihinsel ve bilgisel etkenler, fizyolojik etkenler, tutum nesnesiyle gerçekleşen yaşantılar, anne baba etkeni, akran etkeni, kişilik, kitle iletişim araçları, sosyal sınıf ve grup üyeliği etkenleri olduğu ifade edilebilir.⁴¹

³⁹ Anıl Boz Semerci - Azize Ergeneli, *Davranış Bilimleri II*, ed. Leman Bilgin-Aytül Ayşe Cengiz, Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 2019, 157-158.

⁴⁰ Semerci- Ergeneli, *Davranış Bilimleri II*, 157-158.

⁴¹ Inceoğlu, *Tutum Algı İletişim*, 142-149; Salih Güney, *Davranış Bilimleri*, Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık, 2016, 229-232.

2.1.2. Tutumların Bileşenleri

Tutum, bir şeyin beğenilir olması ya da olmaması açısından değerlendirilmesi sonucunda bu şeye karşı ortaya çıkan psikolojik bir eğilimdir. Bu tanıma göre tutum, kişinin belli nesnelere karşı belli davranışlarda bulunma eğilimidir. Nesne olarak söz edilen şey psikolojik nesne olup, bu bir obje olabileceği gibi bir birey ya da varlık, bir grup insan, bir olay veya bir durum da olabilir. Tutum, bireyin herhangi bir şey hakkında ne şekilde davranması gerektiğini belirleyen, o şey hakkındaki duyguları, inanışları ve düşünceleri toplamıdır. Tutumlar, bireylerin duygularını ifade etmelerine yarayan mekanizmalar oldukları için önemlidir. Bireylerin hangi davranışlarda bulunmaya meyilli olduklarını anlayabilmek, başka bir ifadeyle davranışlarını önceden tahmin edebilmek için tutumları hakkında fikir sahibi olmak gerekmektedir. Bu yüzen ilk olarak tutum bileşenlerini açıklamak gerekir.⁴²

Tutumlar, bir nesneye ilişkin duygu, düşünce ve davranışlardan oluşmaktadır.⁴³ Dolayısıyla tutumlar, zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç bileşenden meydana gelmektedir. Fakat bu bileşenler birbirlerinden bağımsız değildir. Karşılıklı olarak birbirlerini etkiler, birbirinden etkilenir ve çoğu zaman aralarında bir tutarlılık vardır.⁴⁴ Bu bileşenler arasında genel olarak örgütlenme ve iç tutarlılık olduğu hipotezi kabul edilmektedir. Bu hipoteze göre, bireyin bir konu hakkında bildikleri “zihinsel öge,” ona nasıl bir duyguyla yaklaşacağını “olumlu, olumsuz, nötr” ve ona karşı nasıl bir tavır ortaya koyacağını “davranışsal öge” belirler. Zihinsel, duygusal ve davranışsal ögeler arasında eşgüdüm olmadığı sürece tutumların oluşması mümkün değildir. O halde bileşenler açısından ele alındığında tutum, söz konusu üç bileşenin (duygusal, zihinsel ve davranışsal) kendi aralarındaki örgütlenmeleri sonucunda ortaya çıkan bir duruş, tavidir.⁴⁵ Bu genel girişten sonra tutumların bileşenleri olarak ifade edilen duygusal, zihinsel ve davranışsal bileşenler daha ayrıntılı şekilde ele alınmıştır.

⁴² Semerci - Ergeneli, *Davranış Bilimleri II*, 155.

⁴³ Zengin, “Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, 274.

⁴⁴ Enver Özkalp (ed.), *Davranış Bilimlerine Giriş*, Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 2008, 281.

⁴⁵ İnceoğlu, *Tutum Algı İletişim*, 21.

2.1.2.1. Duygusal Bileşen

Çevre ile alakalı bilgi, duyum ve tecrübelerin sınıflandırılmasının yanı sıra, bu sınıflandırmaların olumlu, olumsuz olaylarla, istenen ya da istenmeyen amaçlarla ilişkilendirilmesi söz konusudur. Böyle bir ilişki tutumun duygusal bileşenini temsil eder.⁴⁶ Tutumun duygusal bileşeni, insanın tutum objesine dair duygu ve değerlendirmelerinden meydana gelir. Başka bir ifadeyle duygusal bileşen, bireyin tutuma konu olan canlı-cansız, soyut-somut şeylere karşı heyecanlarını ifade etmektedir. Duygusal bileşen, bireyin tutum nesnesine karşı gözlenebilen duygularıdır.⁴⁷ Duygu, tutumun hislerle ilişkili olan kısmını ifade etmektedir. Duygu bileşeni, bireyin herhangi bir şey hakkında ne hissettiğini göstermektedir.⁴⁸ Duygusal bileşen aynı zamanda bireyin değerler sistemi ile de yakın ilişki içindedir. Birey, bir obje, durum ya da birey ile etkileşime geçerken sahip olduğu değer sistemi onun ilişki biçiminin oluşmasına büyük ölçüde etki eder.⁴⁹ Bir objeye karşı olumlu tutuma sahip olan bir birey, bu objeyi olumlu olarak değerlendirecek ve bu objeye karşı olumlu duygular besleyecektir. Buna karşı, nesneye olumsuz tutumu olan bir birey ise olumsuz olarak değerlendirecek ve bu nesneye karşı olumsuz duygular besleyecektir.⁵⁰

2.1.2.2. Zihinsel (Bilişsel) Bileşen

Biliş, tutumun inançlar ile ilgili bileşenidir. Biliş, bireyin herhangi bir şey hakkında neyin doğru olduğuna ilişkin inancı anlamına gelmektedir.⁵¹ Tutum konusu olan kişi, durum, olay veya objeye ilişkin olarak sahip olunan her çeşit bilgi, tecrübe, inanç ve düşünceyi barındıran zihinsel ya da bilişsel unsur tutumun önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Zihinsel unsur bireyin düşünsel işleyiş süreciyle bağlantılı olup, düşünsel ya da zihinsel işleyişin sistemleştirilmesi ve sınıflandırılmasıyla ilgili bir unsurdur.⁵² Tutumun zihinsel bileşeni, bireyin genellikle çevresindeki uyarıcılara dair yaşadığı tecrübelerden kaynağını alan bilgilere dayanır. Tutum konusu olan obje, birey ya da bir durumla alakalı bu bilgiler de çoğunlukla kişinin, o obje, birey ya da durumla

⁴⁶ İnceoğlu, *Tutum Algı İletişim*, 20-21.

⁴⁷ Güney, *Davranış Bilimleri*, 220-222.

⁴⁸ Semerci - Ergeneli, *Davranış Bilimleri II*, 155-156.

⁴⁹ İnceoğlu, *Tutum Algı İletişim*, 21.

⁵⁰ Orhan Aydın, *“Tutumlar”, Davranış Bilimlerine Giriş*, Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 2008, 281.

⁵¹ Semerci - Ergeneli, *Davranış Bilimleri II*, 155-156.

⁵² İnceoğlu, *Tutum Algı İletişim*, 24.

ilgili olarak yaşadığı tecrübeler yoluyla elde edilmektedir. Bireyin ilk olarak bu uyarıcının ya da uyarıcı grubunun var olduğunu doğrudan ya da dolaylı olarak öğrenmesi gerekmektedir. Çünkü varlığından haberdar olunmayan bir duruma dair tutum oluşamaz.⁵³

2.1.2.3.Davranışsal Bileşen

Tutumların bileşenlerinden biri olan davranış, kişinin diğer varlıklara ya da durumlara karşı nasıl davranma eğiliminde olduğunu ifade etmektedir.⁵⁴ Başka bir ifadeyle davranışsal bileşen, bireyin belli bir uyarıcı grubundaki tutum konusuna karşı davranış eğilimini gösterir. Bu davranış eğilimleri sözel ifadeler ya da diğer hareketlerden gözlemlenebilir. Örneğin, bir objeye karşı pozitif tutumu olan kişi, bu tutum objesine karşı olumlu davranmaya, ona yaklaşmaya, yardım etmeye ya da onu desteklemeye yönelik davranışlar sergiler. Eğer o objeye dair negatif bir tutuma sahipse, o zaman tutum objesinden uzaklaşmaya, onu tenkit etmeye ya da ona zarar vermeye dönük davranışlar sergilemeye başlar. İnsanların tutum objesine karşı olan davranış eğilimleri gözlemlenebilir ve bunlar kişilerin alışkanlıkları, kuralları ve tutum objesi ile doğrudan bağlantılı olmayan tutumlarının da etkisi altındadır. Tutumların davranışsal bileşeni kısaca, tutumun sözlü veya eylemsel ifadesi olarak değerlendirilebilir.⁵⁵

2.1.3.Tutumların Özellikleri

Tutumların kendilerine has bazı özellikleri vardır. Bu özellikler hem tüm tutumlar için hem de tutumların bileşenleri için geçerlidir. Bir bireyin değişik tutumları arasında ve farklı iki bireyin aynı konuya dair tutumları arasındaki farklılıklar bu özelliklerden kaynaklanmaktadır.

2.1.3.1.Tutumların Kuvveti

Tutumların, bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenlerin güçlerinin toplamından oluşan kendilerine özgü güçleri vardır. Bir kişi birçok tutuma sahip olabilir. Fakat bu tutumlar kuvvetleri bakımından çoğu zaman birbirlerinden farklılık gösterir.⁵⁶ Çok kuvvetli olan tutumları değiştirmek oldukça güçtür. Birçok bilim adamı tutumların kuvvet derecesinin en çok duygusal bileşenin güçlü olmasına bağlı olduğunu kabul

⁵³ İnceoğlu, *Tutum Algı İletişim*, 25.

⁵⁴ Semerci - Ergeneli, *Davranış Bilimleri II*, 155-156.

⁵⁵ İnceoğlu, *Tutum Algı İletişim*, 25-26; Güney, *Davranış Bilimleri*, 220-222.

⁵⁶ Aydın, *“Tutumlar”*, 283.

etmektedir. Şöyle ki çoğu zaman tutum denildiğinde insanın aklına tutum nesnesini sevmeye ya da sevmeme akla gelmektedir. Tutumla ilgili yapılan birçok araştırmada tutumun kuvveti olarak genellikle “tutum nesnesini sevmeye-sevmeme, kabul etmeme” gibi özellikler araştırılmaktadır.⁵⁷

2.1.3.2. Tutumların Karmaşıklık Dereceleri

Tutumların başka bir özelliği ise karmaşık olmalarıdır. Bu karmaşıklık derecesi tutum ve bileşenlerinde farklılık göstermektedir. Bir tutumun veya bileşenlerinin karmaşıklık derecesi, bu tutumun ya da bileşenlerinin barındırdığı faktörlerin sayısı ve çeşitliliğinden etkilenmektedir. Barındırılan unsurların sayı ve çeşidi arttıkça karmaşıklık derecesi de artar. Hem bir bireyin farklı iki objeye dair tutumlarının bileşenleri, hem de iki ayrı bireyin aynı objeye karşı tutumlarının bileşenleri karmaşıklık yönünde farklı olabilir.⁵⁸ Bir tutumun karmaşıklık derecesi önemli ölçüde bileşenlerinin karmaşıklık dereceleri tarafından belirlenir. Tutumların kuvvet ve karmaşıklık dereceleri arasında yakın bir ilişki vardır. Karmaşık tutumlar, basit tutumlara göre daha kuvvetlidir ve karmaşık tutumları değiştirmek oldukça zordur.⁵⁹

2.1.3.3. Tutumların Tutarlılığı

Tutumla ilgili yapılan araştırmaların çoğunda tutum bileşenlerinin genellikle birbirleriyle tutarlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yani bir bileşeni olumlu olan bir tutumun diğer iki bileşeni de genellikle olumlu, bir bileşeni olumsuz olan bir tutumun diğer iki bileşeni de genellikle olumsuz olmaktadır. Bununla beraber, tutumlar bileşenleri arasındaki tutarlılığın derecesi bakımından farklılıklar gösterebilmektedir.⁶⁰ Kuvvetli bir tutumda bileşenler arasında bir tutarlılık vardır. Tutum içi tutarsızlık yani bir tutumun bileşenleri arasında uyumsuzluğun varlığı, tutumda bazı değişmelere ve rahatsızlık yaratacak bir duruma neden olabilir. Bu yüzden bileşenleri arasında tutarlılık olmayan tutumlar daha kolay değişir. Bir bireyin sahip olduğu tutumu değiştirmenin en

⁵⁷ Güney, *Davranış Bilimleri*, 222-223.

⁵⁸ Güney, *Davranış Bilimleri*, 222-223.

⁵⁹ Zengin, “Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, 78.

⁶⁰ Aydın, “*Tutumlar*”, 284.

kolay yolu onun tutumunun bileşenleri arasında bir tutarsızlık ya da çelişki oluşturmaktır.⁶¹

İnsanların bir konu hakkındaki tutumu, diğer konulardaki tutumlarıyla yakın ilişki içerisinde. Kişinin farklı konulara dair tutumları, diğer tutumlarıyla olan bağlantıları açısından farklılıklar gösterebilmektedir. Örneğin, bir kişinin politik tutumu diğer birçok konuya dair tutumunu etkileyebilirken, başka bir kişinin politik tutumu diğer konulara dair tutumlarından bağımsız olabilir. Bir tutumun ilişki içinde bulunduğu tutum sayısı arttıkça, değişmeye karşı göstereceği direnç de artacaktır.⁶²

2.1.4. Tutumların Ölçülmesi

Tutumlar doğrudan gözlenemeyen değişkenler olarak kabul edildiğinden ötürü tutumları doğrudan ölçmek pek mümkün değildir. Tutumlarla ilgili bilgi sadece bireylerin düşünceleri, duyguları ve tepki eğilimlerinden elde edilebilir.⁶³ Tutumları etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve tutum ile davranış arasındaki ilişkinin anlaşılabilmesi tutumların güvenilir bazı tekniklerle ölçülmesine bağlıdır.⁶⁴ Tutumlar doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki şekilde ölçülmektedir.

2.1.4.1. Doğrudan Tutum Ölçümü

Tutumların çoğu bireylere doğrudan yöneltilen sorularla ölçülmektedir. Doğrudan tutum ölçümlerinde soru sorulan bireylerin konuyla alakalı tutumlarının farkında oldukları varsayılır. Dolaylı tutum ölçümlerinde ise böyle bir varsayım yoktur ve elde edilen veriler dolaylı olarak tutumlarla ilişkilendirilir. Doğrudan tutum ölçümlerinde kişilere yöneltilen sorular/ifadelerin, soruların/ifadelerin sırası, sunulan cevap seçenekleri (ölçekler) ve yapısı oldukça önemlidir.⁶⁵ Tutumları ölçmek için en sık tercih edilen yöntem bireylere tutum ölçeği uygulamaktır. Tutum ölçeklerinin hemen hemen hepsi, önceden hazırlanmış tutum maddelerine kişilerin tepki vermesine dayanan kendini raporlama araçlarıdır. Genellikle söz konusu tutumu yansıtan olumlu ve olumsuz ifadelerle denek, kendine uyanları onaylayarak tepki verir. Bireyin onayladığı ifadelerle bakılarak, ilgili ölçme işleminin puanlama şekline göre, bireyin aldığı puanla o

⁶¹ Güney, *Davranış Bilimleri*, 224.

⁶² Aydın, *“Tutumlar”*, 284.

⁶³ Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, 101-102.

⁶⁴ Zengin, “Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, 279.

⁶⁵ Norbert Schwarz, “Attitude Measurement”, *Attitudes and Attitude Change* 3, 2008, 41-60.

konuya dair tutumunun yönü ve derecesi belirlenir.⁶⁶ Böylece bireylerin sahip olduğu tutumlara kişisel yorumlar katılmaz ve tutumlar objektif şekilde ölçülebilir.

2.1.4.2. Dolaylı Tutum Ölçümü

Tutumları dolaylı bir şekilde ölçmekte mümkündür. En sık kullanılan dolaylı tutum ölçme yolu davranışların gözlemlenmesidir. Dolaylı tutum ölçümleri, kişinin kendisinin bile fark etmediği tutumlarını ortaya çıkarmada araştırmacılara yardımcı olabilmektedir. Fakat araştırmacıların tutumla ilişkilendirecekleri davranışların tespitinde dikkatli olmaları gerekir. Gözlenen davranışın araştırılan tutuma ilişkin bilgi sunabilmesi için, araştırmacının ortamdaki diğer çevresel etkilerin farkında olması ve bunları kontrol altında tutması gerekmektedir. Tutumların kapsamlı ve doğru bir biçimde anlaşılmasını sağlamak için dolaylı ve doğrudan ölçümlerin birlikte gerçekleştirilmesi büyük önem taşımaktadır.⁶⁷

2.1.4.3. Maneviyat

Manevi kelimesinden türetilen maneviyat, toplum ve birey açısından düzenleyici ve dengeleyici bir işleve sahiptir. Hele kaynağını dinden alan bir maneviyat durumu söz konusu ise düzenleme ve dengeleme daha işlevsel olabilir. Manevi değerler doğrultusunda yetişen ve gelişen bireyler yaşadıkları topluma barış ve esenlik getirme ve katkıda bulunma açısından oldukça önemli rollere sahiptirler. Manevi değerlere bağlı kişiler içinde yaşadığı toplumun menfaatini kendi menfaatinden üstün görerek hareket edebilir, kişisel hırs ve heveslere yenik düşmeyebilir. Ayrıca bu kişiler ceza veya herhangi bir yaptırım olmazsa bile insanlara karşı dürüst olabilir ve çalıştıkları işlerde, sahip oldukları iş yerlerinde iş ahlakına riayet edebilir. Böylece bireyler iç huzuru ve toplumsal düzeni sağlamak maksadıyla çevrelerine karşı daha duyarlı ve tutarlı davranışlar sergileyebilirler.

Maneviyat kavramının bir birleşeni olan manevi iyi oluş kavramının anlaşılabilmesi için maneviyat kavramının irdelenmesi ve tanımının yapılması oldukça önemlidir. “Kastetmek, demek, istemek” manalarını taşıyan maneviyat kavramı Arapçadan dilimize geçmiştir. Maneviyat kelimesinin iki tane Türkçe karşılığı vardır.

⁶⁶ Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, 107; Adnan Erkuş, *Psikometri Üzerine Yazılar*, Ankara: Türk Psikologları Derneği Yayınları, 2003, 158.

⁶⁷ Semerci - *Ergeneli, Davranış Bilimleri II*, 160-161.

Birincisi, kapsamına işaret eden “maddi olmayan şeyler”; ikincisi, ise içeriği betimleme yönünde yürek gücü anlamına gelmektedir.⁶⁸ Maneviyat kavramının İngilizce karşılığı “spirituality” sözcüğüdür. Latince de nefes manasında kullanılan “spiritus” sözcüğünün kökünden gelmektedir. “Spiritual”, “ruhsal” sıfatından veya “spirit”, “ruh” isminden türetilmiştir.⁶⁹ Maneviyat kavramının geniş çaplı bir kapsama sahip olması ve birçok disiplinin çalışma alanına girmesi bu kavramın, din, ahlak ve psikoloji gibi disiplinler açısından tanımlanmasını zorlaştırmaktadır.⁷⁰ Maneviyat kavramıyla ilgili literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde maneviyat kavramının;

“Tüm insanların doğuştan getirdikleri bir yetenek, yaratıcı ve bütünleştirici bir enerji, ruhun bir tezahürü, bireyin kendisinden daha büyük olan yaratıcı ile birlikte olma isteği, hem varoluşçuluğun hem de dinin temeli olan içsel bir enerji kaynağı olduğu, kurumsallaşmış bir inanç sistemine bağlı olmadığı, yaşamadaki anlam, amaç, kendini arama, kendini aşma, kişisel dönüşüm ve ritüelleri kapsadığı ya da aşkınlıkla yani nihai ve kutsal bir gerçeğe olan karşılaşmayı içerebileceği” ifade edilmiştir.⁷¹

Din psikolojisi açısından incelendiğinde maneviyat (spirituality) kelimesinin, “manevi olanın (spiritual) tecessüm etmiş şekli” olarak ifade edildiği görülmektedir.⁷² Bireyin manevi yaşamı veya manevi olarak nitelediği şeyleri yaşaması durumu maneviyat olarak ifade edilebilir. Elkins ve arkadaşları tarafından yapılan teorik bir araştırmada Jhon Dewey, Carl Jung, Abraham Maslow ve William James’in maneviyatla ilgili düşünce ve görüşleri incelendikten sonara kapsamlı bir maneviyat tanımını yapılmıştır. Bu tanımda “Latince ‘yaşam nefesi’ anlamına gelen spiritus kelimesinden türeyen maneviyat, aşkın bir boyutun farkındalığıyla ortaya çıkan ve kişinin kendisine, başkalarına, doğaya, yaşama ve nihai olduğunu düşündüğü her şeye ilişkin belirli tanımlanabilir değerlerle karakterize edilen bir var olma ve deneyimleme biçimidir.” şeklinde tanımlanmıştır.⁷³

⁶⁸ *Güncel Türkçe Sözlük*, “Maneviyat” (Erişim:8 Mayıs 2023)

⁶⁹ Miwako Hoshi, *Self-Transcendence, Vulnerability, and Well-Being in Hospitalized Japanese Elders*, Arizona: The University of Arizona, Doktora Tezi, 2008, 26-28.

⁷⁰ Yasin Yiğit, *Maneviyat Eğitimi*, Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık, 2022, 62.

⁷¹ Hoshi, *Self-Transcendence, Vulnerability, and Well-Being in Hospitalized Japanese Elders*, 28.

⁷² Hoshi, *Self-Transcendence, Vulnerability, and Well-Being in Hospitalized Japanese Elders*, 26-27.

⁷³ David N. Elkins vd., “Toward a Humanistic-Phenomenological Spirituality: Definition, Description, and Measurement”, *Journal of Humanistic Psychology* 28/4, 1988, 10.

Maneviyat kelimesi ruh sağılığı ve manevi bakım uygulamaları alanında da kullanılmıştır. Bu alanda kullanılan maneviyat kelimesi genel olarak din ile maneviyat sözcüklerinin ilişkisi çerçevesinde tanımlanmış ve gelişim göstermiştir.⁷⁴ Bununla birlikte maneviyat kişisel inançtan, kültürden, ırktan, ritüel ve uygulamalardan etkilenmektedir. Bu etkileşim bağlamında bazı araştırmacılar maneviyat kavramı ile din arasında fazla bir ayırım yapmamıştır. Fakat araştırmacılar bu konuda fikir ayrılığına düşmüşlerdir. Bu fikir ayrılığı dindarlık ve maneviyat arasındaki bağlantıdan kaynaklanmaktadır.⁷⁵

Araştırmacıların bir kısmı dindarlık ve maneviyatın ortak noktaları üzerinde dururken bir kısmı da ikisi arasındaki ayrımlara odaklanmıştır. Din; örgütlü ve kurumsallaşmış bir inanç sistemi, uygulamalar dizisi ve inanç topluluğu biçiminde ifade edilirken dinden daha geniş kapsama sahip olan maneviyat kavramı ise insanda var olan; bireysel, aşkın bir inanç ve bu inanca dayalı gelişen duygu ve tecrübeler şeklinde ifade edilmiştir.⁷⁶

2.1.5. Maneviyat ve Manevi İyi Oluş Arasındaki İlişki

Maneviyat kavramının insanoğlunun yaratılışından bu yana insanların davranışlarına, duygularına, zihinsel süreçlerine ve iyi oluşlarına metafizik bir kuvvet olarak etki ettiği bilinmektedir.⁷⁷ Bu etkilerin farkına varan Aborjin topluluğu metafizik bir güç olarak benimsedikleri maneviyatı, ruh sağılığı problemlerinin sağılatımında kullanmışlardır. Aborjinler dışında, Latin Amerika toplumu Curanderos'lar, Asyadaki halk şifacıları ve Avusturya'daki şamanlar gibi geleneksel şifacılar ruh sağılığı problemlerinin sağılatımında maneviyatın terapötik etkisinde faydalanmışlardır.⁷⁸

Şifayı maneviyatta aramak sadece ilkel toplumlarla sınırlı değildir. Günümüzde de geçmişte olduğu gibi maneviyatın iyileştirici özelliğı tedavi yöntemi olarak

⁷⁴ Öznur Özdoğan, *Aşkın Yanımız Maneviyatımız* (Ankara: Özdenöze Yayınları, 2009), 20-70.

⁷⁵ Linda K. George vd., "Spirituality and Health: What We Know, What We Need to Know", *Journal of Social and Clinical Psychology* 19/1, 2000, 102-116.

⁷⁶ Froma Walsh, *Integrating Spirituality in Family Therapy* (New York: Guilford Publications, 2009), 31-61.

⁷⁷ Hümeıra Nazlı Tan - Mualla Yıldız, "Maneviyat ile İlişkisi Çerçevesinde 'Manevi İyi Oluş' Kavramının Ortaya Çıkışı ve Tanımlanması", *Dini Araştırmalar* 25/63, 2022, 447-476.

⁷⁸ Carla Daniels - Marilyn Fitzpatrick, "Integrating Spirituality in Counselling and Psychotherapy: Theoretical and Clinical Perspectives", *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy* 47/3, 2013, 315-341.

kullanılmaktadır. Dinlerdeki manevi unsurların insanlara ulaşarak onlara yol göstermesi bu bakımdan oldukça önemlidir.⁷⁹

İslam Dinindeki manevi unsurlar, günümüz psikolojisinde olduğu gibi insanın ruhsal yönüne ve manevi iyi oluşuna yönelerek bireysel özellikleri odak noktasına almıştır.⁸⁰ Maneviyat çoğu inanç ve kültürde, bireylerin en çaresiz kaldığı zamanlarda bile onları iyileştirmiş ve onlara güç vermiştir. İnsanlara yaşam sevinci vermesinden dolayı maneviyat, tanrısal bir enerji olarak algılanmıştır. Bu bağlamda maneviyat, her türlü tecrübeyi kazandırması ve manevi iyi oluş sağlaması açısından bireylerin güvenilir limanı niteliği taşımaktadır.⁸¹

Maneviyat ve manevi iyi oluş arasındaki pozitif korelasyon günümüzde birçok araştırma ile ortaya konulmuştur. ABD de maneviyatın/dinin insan beden ve ruh sağlığına olumlu etkilerini gösteren birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda maneviyatın/dindarlığın pek çok hastalığı, olumsuz tutum ve davranışı azalttığı, manevi iyi oluşa katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.⁸²

Maneviyatın bireylerin iyi-oluşuna olumlu etkileri düşüncesi geçmişte olduğu gibi günümüzde de güncelliğini koruyor. Tüm dinlerde tüm zaman ve mekânlarda, zikredilen araştırma sonuçlarında maneviyatın insanoğlunun iyi-oluşu üzerindeki etkisi vurgulanmıştır. Bu perspektiften manevi iyi oluş kavramı ele alındığında bu kavramın, altta yatan ruhsal sağlık durumundan kaynaklanan bir iyi-oluş hali, bireylerin spirüel boyuttaki yaşam kalitesinin göstergesi şeklinde tanımları yapılmıştır.⁸³

2.2. Manevi İyi Oluş

Manevi iyi oluş, maneviyatın iyi-oluş katkılarını neticesinde ortaya çıkmış ve pozitif psikolojide çağdaş araştırmalardan yola çıkılarak geliştirilmiştir. "Manevi İyi Oluş" (SWB) kavramı 1971 yılında White House'ta yapılan yaşlılık ile ilgili bir

⁷⁹ Gülşen Özgen - Zehra Eminoğlu, "Dini Gelenekler, İnançlar ve Manevi Yönelimli Danışmanlık", *Manevi Yönelimli Psikolojik Danışma*, ed. Halil Ekşi, Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık, 2022, 91-109.

⁸⁰ Hatun Sevgi Yalın vd., "İslam Geleneğinde Manevi Danışmanlık", *Manevi Yönelimli Psikolojik Danışma*, ed. Halil Ekşi, Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık, 2022, 115-154.

⁸¹ Tan - Yıldız, "Maneviyat ile ilişkisi çerçevesinde 'Manevi İyi Oluş' Kavramının Ortaya Çıkışı ve Tanımlanması", 447-476.

⁸² Mustafa Köylü (ed.), *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*, İstanbul: Dem Yayınları, 2020, 369-392.

⁸³ Fisher, "Spiritual Health: Its Nature and Place in the School Curriculum", 30-55.

konferansta ilk defa gündeme gelmiştir.⁸⁴ National Interfaith Coalition on Aging (NICA), “Ulusal Dinlerarası Yaşlılık” isimli bu konferansta, manevi iyi oluş kavramı ilk kez kullanılmış ve bu kavram, “Benlik, toplum, çevre ve bütünlüğü besleyip kutsayan Tanrı ile birey arasındaki ilişkide yaşamın onaylanmasıdır.” şeklinde tanımlanmıştır.⁸⁵ Bu kavramla ilgili başka tanımlamalarda vardır. Örneğin; Ellison, manevi iyi oluşu, sağlık durumundan kaynaklanan bir iyilik hali olarak tanımlamıştır.⁸⁶ Fehring ve arkadaşları ise manevi iyi oluşu, “Bireylerin ruhsal boyuttaki yaşam kalitesinin bir göstergesi ya da sadece ruhsal bir sağlıktır.” şeklinde ifade etmişlerdir.⁸⁷ Genel bir ifadeyle manevi iyi oluş; birey, toplum, sağlık, beden ve zihin arasındaki bağlantıyı sağlayan, din ve psiko-sosyal boyutları bir araya getirmeyi amaçlayan bütünleştirici ve birleştirici bir güçtür.⁸⁸ Bu gücü meydana getiren farklı bileşenler/alt boyutlar vardır.

2.2.1. Manevi İyi Oluşun Alt Boyutları

Literatürde yer alan araştırmalara göre *manevi iyi oluş* iki boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar “dinsel iyilik” ve “varoluşsal iyilik”tir. Dinsel iyi oluş bireyin Allah ile ilişkisini ifade ederken, Varoluşsal iyi-oluş ise bireyin anlam arayışını, anlam duygusuna ulaşmasını ve buna göre yaşamını düzenlemesini ifade eder.⁸⁹

2.2.1.1. Dinsel İyilik (Dini İyi Oluş)

Manevi iyi oluşun boyutlarından biri “dinsel iyilik” boyutudur. Bu boyut Allah ile insanların ilişkilerini içermektedir. Bu boyutta yaşamı anlamlandırmanın temelinde din ve dini değerler yer almaktadır. Dinsel iyilik, bireyin inanç ve dindarlığını içerir.⁹⁰ Bu boyut insanların Allah ile ilişkilerini ve O’nu nasıl algıladıkları ile alakalıdır. Bu konuda, kişisel, kültürel ve dinsel vb. özellikler önemli rol oynamaktadır.⁹¹ Dolayısıyla dinsel iyilik boyutunun bireylere özgü ve değişken bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

⁸⁴ Fisher, “From the Beginning to Spiritual Well-Being”, 155-172.

⁸⁵ Fisher - Ng, “Presenting a 4-Item Spiritual Well-Being Index (4-Isawi)”, 1-13.

⁸⁶ Ellison, “Spiritual Well-Being: Conceptualization and Measurement”, 332.

⁸⁷ Fehring vd., “Spiritual Well-Being, Religiosity, Hope, Depression, and Other Mood States in Elderly People Coping with Cancer”, 664.

⁸⁸ Coppola vd., “Spiritual Well-Being and Mental Health During the Covid-19 Pandemic in Italy”, 1-15.

⁸⁹ Eric L. Scott vd., “Factor Analysis of The’spiritual Well-Being Scale’and Its Clinical Utility with Psychiatric Inpatients”, *Journal for the Scientific Study of Religion* 37/2 ,1998, 314-322.

⁹⁰ Ellison, “Spiritual Well-Being: Conceptualization and Measurement”, 330-338.

⁹¹ Mahmut Ay, “Tanrı Tasavvurlarının Politik Tasarımlara Yansıması”, *Kader Kelam Araştırmaları Dergisi* 6/2, 2009, 47-68; Ludwig Feuerbach, *Hristiyanlığın Özü*, çev. Oğuz Özügül, İstanbul: Say Yayınları, 2008, 65-67.

Çünkü her birey kendi kişisel, kültürel ve dinsel özellikleri vardır. Bireyler bu doğrultuda Allah ile bağ kurabilir ve bu doğrultuda hayatları anlam bulabilir.

2.2.1.2. Varoluşsal İyilik (Varoluşsal İyi Oluş)

Varoluşsal iyilik, bireylerin hayata dair temel bir felsefe inşa etmeleri ve bu felsefeye göre hayatlarını idame ettirmeleridir.⁹² Başka bir ifade ile bireylerin anlama duygusu, anlam bulma çabası varoluşsal iyiliği meydana getirmektedir. Bu boyut aynı zamanda mutluluk ve psikolojik iyi oluşu içermektedir.⁹³ İnsanlarının varoluşsal iyiliğinin odak noktasında bulunan anlam duygusu, dini nitelikte olabilir ve din kişinin anlamlandırma çabasının doyumunu sağlayabilir.⁹⁴ Bu bağlamda varoluşsal iyiliğin kaynağı hayatın anlamını bulma çabasıdır denilebilir. Anlam arayışına hâkim olan duygu dini özellik taşıyorsa da hayatı anlamlandırmanın daha da doyuma ulaştığı söylenebilir.

2.2.2. Din ve Manevi İyi Oluş Arasındaki İlişki

Psikolojide dinin insan yaşamına olan etkisi konusunda birbirinden farklı görüşler vardır. Freud, dini istek ve arzuları durdurmak bakımında güvenli bir liman olarak görmüştür. Dini nevröz sebebi olarak gören Freud, dinin bireylerin çaresiz ve güçsüz oluşlarından beslenerek ortaya çıktığı düşüncesini benimsemektedir. Ayrıca Freud, dinin insanları tarih boyunca mutsuz ettiğini ve sürekli baskı altında tuttuğunu savunmuştur.⁹⁵

Dini tedavi yöntemi olarak gören, dinin denge ve bütünlüğü sağladığına inanan ve ruh sağlığına yani iyi-oluşa katkıda bulunduğu düşüncelerini savunanlarda vardır.⁹⁶ Kendini gerçekleştirme bakımından maneviliğin oldukça önemli olduğunu savunan Maslow ve Fromm, dinin sağlıklı bir kişilik oluşturduğunu ifade eden Allport gibi bilim

⁹² Raymond F Paloutzian - Craig W Ellison, "Loneliness, Spiritual Well-Being and the Quality of Life." *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy*, **Wiley Interscience** 1/1, 1988, 224-237.

⁹³ Ellison, "Spiritual Well-Being: Conceptualization and Measurement", 330-338.

⁹⁴ Kenneth I. Pargament, "Acı ve Tatlı: Dindarlığın Bedelleri ve Faydaları Üzerine Bir Değerlendirme", çev. Ali Ulvi Mehmetoğlu, **Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi** 5/1, 2005, 279-313.

⁹⁵ Sigmund Freud, **Bir Yanılsamanın Geleceği**, çev. Aziz Yardımlı, İstanbul, İdea Yayınları, 2011), 11-96.

⁹⁶ Cihad Kısa, **Carl Gustav Jung'da Din ve Bireyleşme Süreci**, İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları, 2005, 80-81.

adamları, psikoloji biliminin dini değerlere yönelmesinde büyük rol oynamışlardır.⁹⁷ Günümüzde artık dinin ruh ve beden sağlığı üzerindeki olumlu etkisi çoğu bilim adamı tarafından kabul görmüştür. Psikoloji alanında yapılan araştırmalarda bunu desteklemiştir. Hatta bugün problemlere neden olan psikolojik rahatsızlıkların tedavisinde özellikle pozitif psikolojinin terapi sürecinde din ve manevi unsurlara yer verilmiştir. Bu durum insanın manevi yönüne dikkat etmeyen batı medeniyeti için devrim niteliği taşımaktadır.⁹⁸

İnsanın manevi iyi oluşunu olumsuz etkileyen bazı evlilikler, boşanma, hastalık ve kişiler arası ilişkiler gibi bireysel ve toplumsal etkiye sahip olan durumlar vardır. Bu tarz durumlar karşısında dinin insanlara sunmuş olduğu düzenleyici ve birleştirici kurallar, kişinin manevi olarak kendisini daha güçlü hissetmesini sağlamaktadır. Dinler bu ve buna benzer durumlar karşısında insanlara rehberlik etmektedir.⁹⁹

Kişilerin Allah'ı ne şekilde algıladığı ve Onunla nasıl bir ilişki içinde olduğu manevi iyi oluşunu etkilemektedir. Allah'la korku temelli bir ilişki içinde olan bireyler O'nu cezalandırıcı olarak gördükleri için manevi iyi oluşları olumsuz biçimde etkilenecektir.¹⁰⁰ Allah ile olumsuz bir ilişki kurmak ve problemleri çözerken Allah'ı hiç anmamak kişilerin ruh âlemini olumsuz etkilemektedir. Böyle kişiler, sinirli, kaygılı olabilmekte; sosyal uyum problemi yaşayabilmektedir.¹⁰¹

Allah-insan ilişkisi sevgiye dayalı olduğunda ise insan, musibetlerden ders çıkarılabilmekte ve manevi gelişim açısından önemli fırsatlara sahip olabilmektedir. Bu da bireyin kendi yaşantısının baş aktörü konumuna getirmektedir.¹⁰² Dini ve dinin göndericisi olan Allah'ı yaşamın merkezine alan bireyler içsel ve dışsal süreçler bakımında daha huzurlu hissederler. Allah'ın rızasını gözeterek yaşamaya çalışan bu

⁹⁷ Amber Haque, "Psikoloji ve Dinin Etkileşimi: Trendler ve Gelişmeler", çev. Nuran Erdoğanca Korkmaz, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 53/1, 2012, 149-166.

⁹⁸ Mustafa Koç, "Ruh Sağlığı ile Dinî Başa Çıkma Metodu Olarak Dua ve İbadet Fenomeni Arasındaki İlişki Üzerine Psikolojik Bir Yaklaşım", *Ekev Akademi Dergisi* 9/24, 2005, 11-32.

⁹⁹ Öznur Özdoğan, "İnsan Allah İlişkisi", *Dini Araştırmalar* 7/21, 2005, 135-162.

¹⁰⁰ Kenneth I. Pargament, *The Psychology of Religion and Coping: Theory, Research, Practice*, New York: Guilford Press, 2001, 163-197; Ali Ulvi Mehmedoğlu, *Tanrıyı Tasavvur Etmek*, İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2011, 288.

¹⁰¹ Lee A. Kirkpatrick, "*Din Psikolojisinde Bağlanma Teorisi*", çev. Mustafa Koç, *Bilimname* 4/10, 2006, 133-172; Ali Kuşat, *Ergenlerde Allah Tasavvuru. Dindarlığın Sosyo-Psikolojisi*, Adana: Karahan Kitabevi, 2006, 113-157; Mehmedoğlu, *Tanrıyı Tasavvur Etmek*, 288.

¹⁰² Özdoğan, "İnsan Allah İlişkisi", 135-162.

kişiler kendileri ve çevreleriyle barışıktır. Bu durum bireyin manevi iyi oluşuna büyük ölçüde katkı sağlamaktadır. Allah ile pozitif bir ilişki kuran kişilerin sorun çözmede daha başarılı oldukları, depresyon ve intihar gibi psikolojik süreçler karşısında daha güçlü oldukları bilinmektedir.¹⁰³ Bu kişilerin aynı zamanda özgüven ve özsaygıları diğer bireylere oranla daha yüksektir.¹⁰⁴ Bu bağlamda şunu söylemek mümkündür; Allah ile olan olumlu ilişkiler insanın manevi iyi oluşuna büyük ölçüde katkı sağlamaktadır.

Dinlerde var olan ahiret inancı, ibadetler ve toplumsal hayatı düzenleyen kurallar insanların düşünce ve duygularına etki ederek manevi iyi oluşlarına büyük oranda katkı sağlamaktadır. ABD de yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular bu düşüncüyü kanıtlar niteliktedir. Dinin/dindarlığın ruh ve beden sağlığı üzerindeki etkisini gösteren birçok araştırma yapılmıştır.

Çoğunluğu ABD de yapılan bu araştırmaların sonuçlarına göre dinin, ruh ve beden sağlığı üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.¹⁰⁵ Koenig tarafından derlenen bu araştırmaların sonuçlarına göre;

- Dindarlık seviyesi yüksek olan kişilerin depresyona daha az girdikleri, depresyonda olan kişilerin ise daha hızlı iyileştikleri,
- Dindar kişiler de intihar olaylarının daha az olduğu,
- Dindar kişilerin kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu,
- Dindar kişilerin daha az uyuşturucu madde kullandıkları,
- Psikolojik açıdan daha iyi bir durumda oldukları,
- Yaşamda daha fazla amaç ve anlam buldukları,
- Bu kişilerin evliliklerinde daha mutlu oldukları ve eşleriyle daha iyi geçindikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.¹⁰⁶

¹⁰³ Asım Yapıcı, “Modernleşme-Sekülerleşme Sürecinde Türk Gençliğinin Anlam Dünyasında Dinin Yeri”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/2, 2009, 1-37.

¹⁰⁴ Özlem Güler, *Tanrı'ya Yönelik Atıflar, Benlik Algısı ve Günahkarlık Duygusu*, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007, 148-152.

¹⁰⁵ Mustafa Köylü, “Ruh Sağlığı ve Din: Batı Toplumu Açısından Bir Değerlendirme”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 23/23, 2007, 69-92.

Yapılan araştırmalar dinin aynı zamanda beden sağlığına da önemli katkılar sağladığını gözler önüne sermiştir.

Bu araştırmalarda;

- Dini inanç ve uygulamaların bağışıklık sistemini güçlendirdiği,
- Kanser hastalığına ilişkin ölüm oranlarını düşürdüğü,
- Dindar kişilerin daha düşük kan basıncına sahip oldukları,
- Daha düşük kolesterole sahip oldukları,
- Daha az sigara içtikleri,
- Daha fazla egzersiz yaptıkları ve daha iyi bir uyku düzenine sahip oldukları,
- Dindarlık seviyesi yüksek olan kişilerin, diğer kişilere oranla daha uzun süre yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.¹⁰⁷

Psikoloji ve özellikle sosyoloji biliminde birileri her ne kadar dinin manevi iyi oluşa/psikolojik sağlamlığa katkısı olmadığını savunsa da araştırma sonuçlarından da anlaşılabileceği üzere dinin manevi iyi oluşa başka bir deyişle ruh ve beden sağlığına katkısı oldukça fazladır.¹⁰⁸

2.3. Ortaöğretim DKAB Öğretim Programının ve Bu Programın Manevi İyi Oluş Kazandırması Açısından İncelenmesi

Ortaöğretim DKAB dersi öğretim programının içerik ve kapsam incelenmesine geçmeden önce öğretim programının tanımı ve öğretim programlarının esas aldığı bazı faktörlerden bahsetmek faydalı olacaktır. Bu bağlamda öğretim programı; “Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretilmesiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir.”¹⁰⁹ şeklinde tanımlanabilir.

Öğretim programları, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinde ifade edilen “Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları” ile “Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri” esas alınarak hazırlanmıştır. Eğitim ve öğretim programlarıyla sürdürülen tüm

¹⁰⁶ Harold G. Koenig, “Religion, Spirituality, and Medicine: Research Findings and Implications for Clinical Practice”, *Southern Medical Journal* 97/12, 2004, 1195.

¹⁰⁷ Koenig, “Religion, Spirituality, and Medicine: Research Findings and Implications for Clinical Practice”, 1195.

¹⁰⁸ Köylü, “*Ruh Sağlığı ve Din: Batı Toplumu Açısından Bir Değerlendirme*”, 69-92.

¹⁰⁹ Özcan Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Pegem Akademi, 2013, 6.

alışmalar; okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde birbirini tamamlayıcı amaçları kapsamaktadır.¹¹⁰ Ortaöğretim DKAB öğretim programı doğrultusunda lise düzeyinde ulaşmak istenen amaçlar aşağıda verilmiştir.

Liseyi bitiren öğrencilerin;

- İlkokulda ve ortaokulda kazandıkları becerileri geliştiren,
- Millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştüren,
- Üretken ve aktif vatandaşlar olarak yurdumuzun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan,
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış olan,
- Programın amacı ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır bireyler olmalarını sağlamaktır.¹¹¹

Yukarıda belirtilen amaçlara paralel olarak Ortaöğretim DKAB dersi öğretim programının hedefleri belirlenmiştir. Bu programda yer alan içerik ve kazanımlarda farklı zaman dilimlerinde değişiklikler yapılmıştır. Öğretim programlarının değişmesinde bireyin ve toplumun değişen beklenti ve ihtiyaçları önemli bir etmendir.¹¹² Bu öğretim programların değişmesinin nedenleri arasında, eğitim ile yaşamın iç içe geçmiş olması ve birbirinden etkilenmesi de bulunmaktadır. Bu yüzden eğitim ve yaşam arasında uyumun oluşması gerekmektedir. Aynı zamanda sosyal, kültürel, politik, ekonomik, bilimsel, teknolojik ve iletişimsel alanlardaki dinamizm de öğretim programlarının dinamik bir yapıya olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu alanlardaki bütün değişim ve gelişimler öğretim programlarının her defasında tekrar değerlendirilmesini ve düzenlenmesini gerektirmektedir. Aksi takdirde öğretim programlarının hayattan bağımsız olması ve değişime ayak uyduramaması, eğitimin

¹¹⁰ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), 1.

¹¹¹ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), 1-2.

¹¹² Veysel Sönmez - Füsün Gülderen Alacapınar, *Örnekleriyle Eğitimde Program Değerlendirme*, Ankara, Anı Yayınları, 2015, 64.

kendini tekrarlayan, ezberci bir sisteme dönüşmesine neden olabilir.¹¹³ Bu yüzden Ortaöğretim DKAB dersi öğretim programı da güncellenerek değişime uğramıştır.

Ortaöğretim DKAB Öğretim Programlarında son 40 yıl içerisinde birtakım değişiklikler yapılmıştır. Öğretim programlarının değişmesinin birçok nedeni vardır. Talim Terbiye Kurulu'nun 08.12.1981 gün ve 213 sayılı kararı ile “Din ve Ahlak Bilgisi Dersi” olarak birleştirilen ve 21.10.1982 tarih ve 139 sayılı karar ile adı “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” olarak değiştirilen dersin programı 28 Mart 1982 tarihli Tebliğler Dergisinde yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. 1982'den sonra dersin programındaki ilk ciddi değişiklik, Talim Terbiye Kurulu'nun 28.02.1992 tarih ve 47 sayılı kararı ile gerçekleşmiş, Ortaöğretim DKAB Öğretim Programları yenilenmiştir. Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı yaklaşık 13 yıl sonra kurulun 31.03.2005 tarih ve 16 sayılı kararıyla bütünüyle yeniden hazırlanarak yürürlüğe girmiştir.¹¹⁴ Şu an uygulanmakta olan Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı ise Talim Terbiye kurulunun 19.01.2018 gün ve 18 sayılı kararıyla 2018-2019 öğretim yılında bazı değişiklik ve ilavelerle uygulanmaya başlanmıştır.¹¹⁵

2.3.1.Ortaöğretim DKAB Öğretim Programının Temel Felsefesi ve Genel Amaçları

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı'nın geliştirilmesinde; yapılandırmaca öğrenme modelini destekleyen çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beceri temelli öğrenme gibi yaklaşımlar dikkate alınmıştır. Ayrıca programda gelişim düzeyini göz önünde bulunduran, öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçiren, anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebileceği, farklı öğrenme stillerine uygun öğretme ortamlarının sağlanması hedeflenmiştir. Bu modelde öğrencilerin aktif bir şekilde öğretime katılımı sağlanırken öğretmen öğrencilere rehberlik etmektedir. Öğrencilerin araştırma yapabilecekleri, sorunları çözüm üretebilecekleri ve fikirlerini diğer öğrencilerle paylaşıp tartışabilecekleri atmosferin sağlanması gerektiği önemle

¹¹³ Battal Odabaş vd., *Eğitimde Program Geliştirme*, Konya, Çizgi Yayınları, 2014, 22-24; Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, 67.

¹¹⁴ Recep Kaymakcan, *Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri*, İstanbul, Dem Yayınları, 2009, 33.

¹¹⁵ “*Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*”, Ankara, Talim ve Terbiye Kurulunun Tebliğler Dergisi, 2018, 3-28.

vurgulanmıştır. ¹¹⁶ DKAB Dersi Öğretim programında; öğrencilerin adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi değerlere sahip olmaları amaçlanmıştır. Bu çerçevede, öğrencilerin temel değerleri anlamaları, benimsemeleri, sahip oldukları değerler ile uyumlu şekilde hareket etmeleri hedeflenmiştir. ¹¹⁷ Programda din ve ahlakla alakalı temel kavramların öğretimi, din ve ahlakla alakalı bilgilerin kavramsal temellerinin oluşturulması ve kavramlar arası ilişkilendirmelerin yapılması hedeflenmiştir. Bu şekilde öğrencilerin dinî ve ahlaki kavramları yorumlamaları ve araştırma ve sorgulama, problem çözme, iletişim kurma gibi bazı temel becerileri geliştirmeleri amaçlanmıştır. ¹¹⁸

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı İslam dini ve diğer dinleri betimleyici yaklaşımla öğretime dâhil etmeyi amaçlamıştır. İslam dini Kur'an ve sünnetin ortaya koyduğu temel prensipler çerçevesinde ele alınmıştır. İslam düşüncesindeki yorumlar bilimsel bir yöntemle ve mezhepler üstü bir yaklaşımla ele alınmıştır. Diğer dinler ise bilimsel bir metotla, dinler açılımlı ve olgusal bir yaklaşımla öğretime konu edilmiştir. ¹¹⁹

Temel felsefeye uygun olarak geliştirilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programıyla; 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri'ne" uygun olarak öğrencilerin;

- Dinî ve ahlaki kavramları bilmeleri ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri fark etmeleri,
- Millî, ahlaki, insani ve kültürel değerleri içselleştirmeleri,
- İslam dininin ana kaynaklarını tanımaları,
- Hz. Muhammed'in İslamiyet'teki önemini kavramaları,

¹¹⁶ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), 8-9.

¹¹⁷ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), 8-9.

¹¹⁸ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), 8-9.

¹¹⁹ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), 8-9.

- İslam’ın iman, ibadet ve ahlak esasları arasındaki bağlantıyı analiz etmeleri,
- İslam dininin; kültür, dil, sanat, örf ve âdetlerimiz üzerindeki etkisini fark etmeleri,
- Türk-İslam kültürünün ortaya çıkmasında etkili olan bazı önemli kişileri tanımaları,
- İslam düşüncesinde var olan farklı anlayış ve yorum biçimlerini tanımaları,
- Yaşayan dünya dinlerini tanımaları,
- Farklı din, inanç ve yorumlara saygı duymaları,
- İnsanlar, toplumlar ve milletlerarası ilişkilerde dinin önemli bir faktör olduğunu fark etmeleri amaçlanmaktadır.¹²⁰

2.3.2. Programın Vizyonu

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı’nın Vizyonu; Dinin hayatı anlamlandırmadaki rolünü farkına varan, millî, manevi ve ahlaki değerleri benimseyen; farklılıklarla bir arada yaşama becerisine sahip bireyler yetiştirmektir.¹²¹

2.3.3. Programın Uygulanmasına İlişkin İlke ve Açıklamalar

- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı’nda ünite açıklamaları bölümünde konu başlıklarına yer verilmiştir.
- Öğretim Programı’nda yer alan, alana özgü kelime, kavram ve tamlamaların yazım ve telaffuzunda “TDK Yazım ve İmla Kılavuzu” esas alınmıştır. Fakat yazım ve telaffuzda tutarlılığı gözetmek suretiyle Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi’nin (İSAM) yazım ve imlası da tercih edilebilir.
- Öğretim Programı; beceri temelli olarak hazırlanmıştır. Bu kapsamda kazanımlar işlenirken öğretim programında yer alan temel becerileri gerçekleştirmeye; dinî ve ahlaki kavramları kazandırmak amacıyla etkinliklere yer verilir.

¹²⁰ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), 7-8.

¹²¹ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), 9.

- Hem farklı din ve inançların öğretiminde hem de İslam düşüncesindeki yorumların öğretiminde olgusal bir yaklaşım benimsenir; bu bağlamda dinler, inançlar ve İslam düşüncesinde var olan yorumlar kendi metinleri, kaynakları ve kabulleri esas alınarak öğretim yapılır.
- İslam’da var olan abdest, gusül, teyemmüm, namaz, vb. ibadetlerin öğretiminde mezheplerin farklı anlayış ve pratiklerle alakalı bilgiler, gerek duyulması hâlinde öğretmenler tarafından açıklanır.
- Hedeflenen kazanımların gerçekleşmesi için çevre koşulları ve olanakları elverdiği ölçüde öğrencilerin mabetleri, tarihî ve kültürel yerleri yerinde tanımları sağlanır.
- Ünite sonlarında yer alan “Kur’an’dan Mesajlar” bölümünde ilgili ayetlerin mealleri verilir. Bu ayetlerden hareketle öğrencilerin; Kur’an-ı Kerim mealini kullanma, Kur’an-ı Kerim’i anlama ve yorumlama, Kur’an ayetlerinden prensipler çıkarma, ayetlerde geçen şahıs, yer, konu ve kavramları belirleme kabiliyetlerini geliştirici, düzeye uygun etkinliklere yer verilir.
- Öğrencilere konularda geçen ayet ve hadisler zorla ezberletilmez.
- Din, vicdan ve fikir özgürlüğüne zarar verici yaklaşım, tutum ve davranışlardan uzak durulur. Bu bağlamda öğrenciler dinî duygu ve düşüncelerini açıklamaya, bilgi ve kültür sahibi oldukları dinî uygulamaları yerine getirmeye zorlanmaz.
- Konuların özelliğine göre ayet ve hadislerden, sözlü ve yazılı edebiyatımızdaki hikâye, şiir, beyit, vecize, deyiş, nefes vb. örnek metinlerden yararlanılır.
- Sevgi, saygı, kardeşlik, arkadaşlık ve dostluk bağlarını kuvvetlendiren; vatan, millet, bayrak, şehitlik, gazilik gibi millî birlik ve beraberliği sağlamlaştıran değerlerin öğrencilerin zihninde güçlü bir şekilde yer etmesine önem verilir.
- Dersin ünite ve konuları birbiriyle bağlantılı şekilde işlenir. Her bir ünite için toplam süre ve işleniş sırası programda belirlenmiştir. Bununla beraber zümre öğretmenleri tarafından öğrenci seviyesi ve çevre koşullarına uygun planlama yapılabilir.

- Etkinliklerinde EBA ortamında hazırlanan, kazanımlara uygun materyallerden faydalanılır.
- Etkinliklerde çevre etmenlerine, eğitim ortamına, öğrencilerin gelişim seviyelerine, genel kültür ve dinî bilgi düzeylerine göre onları etkin kılan metot, teknik ve taktikler kullanılır.
- Öğrenciler insana, düşünceye, hürriyete, ahlaki olana ve kültürel mirasa saygı göstermeye teşvik edilir.¹²²

2.3.4. Programın Yapısı

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı; üniteler, konular, kazanımlar, açıklamalar ve anahtar kavramlar şeklinde yapılandırılmıştır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı'nda ünite açıklamaları bölümünde konu başlıklarına yer verilmiştir. Konu alt başlıkları, kazanım ve açıklamalarından hareketle oluşturulmuştur.¹²³

2.3.4.1. Ünite ve Konular

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı; her sınıf düzeyinde beş üniteye ayrılmıştır. Ünite ve konuların oluşturulmasında; öğretim hedefleri, dersin amaçları, öğrencilerin gelişim düzeyleri, hazır bulunuşlukları, konuların aşamaları ve birbiriyle olan ilişkisi dikkate alınmıştır. Öğretim programında; konu başlıklarına, ünite açıklamaları bölümünde yer verilmiştir. Konu alt başlıkları, kazanım ve açıklamaları bölümünden hareketle oluşturulmuştur.¹²⁴

2.3.4.2. Kazanım ve Açıklamaları

Kazanım sözcüğü, verilen eğitimden sonra öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri, tutum ve değerler manası taşımaktadır. Programların en önemli unsuru olan kazanımlar; öğrencilerin gelişim düzeyleri, programın amaçları ve içeriği göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Öğrencilerin öğrenme başarılarının ortaya çıkması kazanımların edinilmesine bağlıdır. Kazanımların gerçekleşmesi adına öğretmen,

¹²² MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), 9-10.

¹²³ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), 11.

¹²⁴ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), 11.

öğrencilere gerekli ortam ve imkânları sunar, rehberlik eder. Kazanımlarla alakalı üzerinde durulması gereken konular/sınırlamalar kazanımlardan hemen sonra yer alan açıklamalarda verilmiştir. Kazanımların gerçekleşebilmesi için bu açıklamalara mutlaka dikkat edilmelidir.¹²⁵

2.3.4.3. Anahtar Kavramlar

Kavram; “Bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı; mefhum, fehva, konsept, nosyon” anlamına gelmektedir.¹²⁶ Kavramlar eşya, olgu veya olayların ortak yönlerinin bir arada toplayarak onları ortak bir ad altında sınıflandırmaktadır. Din öğretimi kendine özgü kavramsal çerçevesi olan bir yapıya sahiptir. Öğrencilere bu kavramların din dili özellikleri ve kullanım şekilleri kazandırılarak öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmeleri sağlanır.¹²⁷

Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı Ünite, Kazanım Sayısı ve Süre Tabloları

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı’nda yer alan üniteler, kazanım sayıları, kazanımların işlenişi için ayrılacak yaklaşık süre aşağıda yer alan tablolarda verilmiştir.

Tablo 2. 1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 9. Sınıf Ünite, Kazanım ve Ders Saatleri Dağılımı¹²⁸

Ünite Sırası	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Ders Saati
1	Bilgi ve İnanç	3	16
2	Din ve İslam	5	16
3	İslam ve İbadet	6	14
4	Gençlik ve Değerler	4	12
5	Gönül Coğrafyamız	3	14
Toplam		21	72

¹²⁵ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), 11.

¹²⁶ “*TDK Sözlük Anlamı*”.

¹²⁷ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), 12.

¹²⁸ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), 13.

Tablo 2. 2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 10. Sınıf Ünite, Kazanım ve Ders Saatleri Dağılımı¹²⁹

Ünite Sırası	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Ders Saati
1	Allah İnsan İlişkisi	6	18
2	Hız. Muhammed ve Gençlik	5	14
3	Din ve Hayat	7	14
4	Ahlaki Tutum ve Davranışlar	5	12
5	İslam Düşüncesinde İtikadi, Siyasi ve Fıkhi Yorumlar	6	14
Toplam		29	72

Tablo 2. 3. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 11. Sınıf Ünite, Kazanım ve Ders Saatleri Dağılımı¹³⁰

Ünite Sırası	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Ders Saati
1	Dünya ve Ahiret	5	18
2	Kur'an'a Göre Hız. Muhammed	4	14
3	Kur'an'da Bazı Kavramlar	3	16
4	İnançla İlgili Meseleler	3	12
5	Yahudilik ve Hristiyanlık	2	12
Toplam		17	72

¹²⁹ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), 13.

¹³⁰ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), 14.

Tablo 2.4. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 12. Sınıf Ünite, Kazanım ve Ders Saatleri Dağılımı¹³¹

Ünite Sırası	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Ders Saattı
1	İslam ve Bilim	5	16
2	Anadolu’da İslam	3	14
3	İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar	5	14
4	Güncel Dinî Meseleler	5	14
5	Hint ve Çin Dinleri	4	14
Toplam		22	72

2.3.5. Manevi İyi Oluşa Katkısı Bakımından DKAB Dersi Ünite, Konu, Kazanım ve Açıklamalarının İncelenmesi

20 ünite ve 89 kazanımdan oluşan Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programının¹³² içeriği manevi iyi oluşa sağlayabileceği katkılar bakımından incelendiğinde programda yer alan 12 ünite konusunun manevi iyi oluşa doğrudan veya dolaylı olarak fayda sağlayabileceği öngörülmektedir. Ünite konularında yer alan mevcut kazanımlara bakıldığında ise 63 kazanımdan 30 kazanımın manevi iyi oluşa katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Geriye kalan diğer kazanımlar ise öğrencilerin bilişsel düzeylerine hitap etmekte, farklı din ve mezhepler ile ilgili öğrenci bilgilerini artırabilmektedir. Bu öngörü ve düşüncelerin temel nedeni kavramsal çerçevenin ilk sayfalarında yer alan din ve maneviyat kavramlarının manevi iyi oluşa sağladığı katkılardır. Aşağıda DKAB dersinin sınıf düzeylerine göre manevi iyi oluşa katkı sağlayabileceği düşünülen ünite konuları, kazanımları ve kazanım açıklamaları tablolar halinde verilmiştir.

¹³¹ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), 14.

¹³² MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), 1-35.

9. Sınıf Ünite, Kazanım ve Açıklamaları

9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programında yer alan ve manevi iyi oluşa katkı sağlayabileceği düşünülen toplam 3 ünite konusu ve 10 kazanım bulunmaktadır. Bu konular, kazanımlar ve kazanımların açıklamaları tablo halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. 5. Din ve İslam Ünitesi Kazanım ve Açıklamaları

Ünite 2: Din ve İslam
Bu ünite; Dinin Tanımı ve Kaynağı, İnsanın Doğası ve Din, İman ve İslam İlişkisi, İslam İnanç Esaslarının Özellikleri, Nisâ Suresi 136. Ayet yer almaktadır. Konuların içeriğine göre ayet, hadis ve sözlü/yazılı edebiyatımızdan (hikâye, şiir, beyit gibi) düzeye uygun kaynaklardan faydalanılır.
Kazanım 2: “İnsanın doğası ile din arasında ilişki kurar.”
Açıklama: İnsan doğasının maddi ve manevi boyutlarına değinilir; insanın inanma ihtiyacının nedenleri Kur’an-ı Kerim’den ilgili ayetlerle ele alınır; dinin insan yaşamındaki yeri ve önemi misallerle açıklanır.
Kazanım 5: Nisâ suresi 136. ayette verilen mesajları değerlendirir.
Açıklama: Öğrencilerin Kur’an-ı Kerim mealini kullanma, Kur’an-ı Kerim’i anlama ve yorumlama becerilerini geliştirmek için etkinliklere yer verilmiş ve ayetlerin (indirilme nedeni, ana konuları gibi) kısa açıklamaları öğrenci seviyesine göre ele alınmıştır. ¹³³

Bu üniteye yer alan “İnsanın doğası ile din arasında ilişki kurar.” kazanımı kapsamında insan doğasının maddi ve manevi boyutlarına değinilmesi, insanın inanma ihtiyacının sebeplerinin Kur’an-ı Kerim’den ayetlerle ele alınması ve dinin insan

¹³³ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), 16.

hayatındaki önemi ve yeri örneklerle açıklanması hayatın anlamını sorgulayan, bulmaya çalışan bireylere yol gösterebilir. Bu doğrultuda hayatının anlamını ve gayesini keşfedebilen bireylerin manevi iyi oluşlarının da olumlu şekilde etkilenebileceği söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin seviyesine göre ele alınan ayetlerde verilmek istenen mesajlar da öğrencilerin manevi iyi oluşlarına katkı sağlayarak öğrencilerin daha doğru adımlar atmalarına katkı sağlayabilir.

Tablo 2. 6. İslam ve İbadet Ünitesi Kazanım ve Açıklamaları

Ünite 3: İslam ve İbadet
Bu ünite; İslam’da İbadet ve Kapsamı, İslam’da İbadetin Amacı ve Önemi, İslam’da İbadet Yükümlülüğü, İslam’da İbadetlerin Temel İlkeleri, İslam’da İbadet Ahlak İlişkisi, Bakara Suresi 177. Ayet yer almaktadır. Konuların içeriğine göre ayet, hadis ve sözlü/yazılı edebiyatımızdan (hikâye, şiir, beyit gibi) düzeye uygun kaynaklardan faydalanılır.
Kazanım 1: “İslam’da ibadet kavramını ve ibadetin kapsamını açıklar.”
Açıklama: Allah’ın rızasına dayanan her davranışın ibadet olduğu, bazı ibadetlerin (namaz, oruç, hac, zekât gibi) belirli bir vaktinin ve uygulanma şeklinin olduğu, bazı ibadetlerin ise belirli bir vaktinin olmadığı ele alınır.
Kazanım 2: “İslam’da ibadetlerin yapılış amacını ve önemini fark eder.”
Kazanım 5: “İbadetlerin, bireyin ahlaki gelişimi üzerindeki etkisini yorumlar.”
Açıklama: İbadetlerin dini gayeleri üzerinde durulur ve ibadetlerin toplumsal yönüne değinilir.
Kazanım 6: “Bakara suresi 177. ayette verilen mesajları değerlendirir.”
Açıklama: Öğrencilerin Kur’an-ı Kerim mealini kullanma, Kur’an-ı Kerim’i anlama ve yorumlama becerilerini geliştirmek için etkinliklere yer verilmiş ve ayetlerin (indirilme nedeni, ana konuları gibi) kısa açıklamaları öğrenci seviyesine göre ele alınmıştır. ¹³⁴

¹³⁴ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), 17.

Bu üniteye yer alan “İslam’da ibadet kavramını ve ibadetin kapsamını açıklar.” kazanımı kapsamında öğrencilerin Allah rızasına dayanan tüm davranışların ibadet olduğu, namaz, oruç, hac, zekât gibi belirli vakitlerde yapılan ibadetleri ve uygulama şekillerini ve bazı ibadetlerin ise belirli bir vaktinin olmadığını öğrenmeleri ve bu öğrendiklerini hayatlarına tatbik etmeleri öğrencilere daha sağlıklı ve doğru ibadet etme olanağı sağlayacağından manevi iyi oluşu da olumlu etkileyebilir. Ayrıca üniteye yer alan diğer kazanımlar doğrultusunda ibadetlerin yapılış amacını, önemini ve bireylerin ahlaki gelişimi üzerindeki etkilerini fark eden öğrenciler ibadetleri yapma konusunda daha istekli ve özenli davranabilir. Bütün bu süreç öğrencilerin manevi iyi oluşlarına katkı sağlayarak hayatlarını düzene sokmalarını sağlayabilir.

Tablo 2. 7. Gençlik ve Değerler Ünitesi Kazanım ve Açıklamaları

Ünite 4: Gençlik ve Değerler
Bu üniteye; Değerler ve Değerlerin Kaynağı, Gençlerin Kişilik Gelişiminde Değerlerin Yeri ve Önemi, Temel Değerler, İsrâ Suresi 23-29. Ayetler yer almaktadır. Konuların içeriğine göre ayet, hadis ve sözlü/yazılı edebiyatımızdan (hikâye, şiir, beyit, vecize, deyiş, nefes vb.) düzeye uygun kaynaklardan faydalanılır.
Kazanım 1: “Değerlerin oluşumuna etki eden unsurları analiz eder.”
Kazanım 2: “Gençlerin kişilik gelişiminde dinî ve ahlaki değerler ile örf ve âdetlerin yerini tartışır.”
Açıklama: Değerlerin kişilik gelişimine etkisi günlük hayattan örneklerle açıklanır.
Kazanım 3: “Temel değerleri ayet ve hadislerle ilişkilendirir.”
Açıklama: İslam düşünce geleneğinde öne plana çıkan hikmet, adalet, iffet ve şecaat gibi temel insani değerlere yer verilir. Burada iffet kavramı, ahlaki ve felsefi boyutlarıyla ele alınır.
Kazanım 4: “İsrâ suresi 23-29. ayetlerde verilen mesajları değerlendirir.”
Açıklama: Öğrencilerin Kur’an-ı Kerim mealini kullanma, Kur’an-ı Kerim’i anlama ve yorumlama becerilerini geliştirmek için etkinliklere yer verilmiş ve ayetlerin (indirilme nedeni, ana konuları gibi) kısa açıklamaları öğrenci seviyesine göre ele alınmıştır. ¹³⁵

¹³⁵ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), 18.

Bu üniteye yer alan “Gençlerin kişilik gelişiminde dinî ve ahlaki değerler ile örf ve âdetlerin yerini tartışır.” ve “Gençlerin kişilik gelişiminde dinî ve ahlaki değerler ile örf ve âdetlerin yerini tartışır.” kazanımları kapsamında öğrencilerin değerlerin kişilik gelişimine katkılarını öğrenmeleri ve pekiştirmeleri sağlanarak kişiliklerine katkı sağlayan değerlere daha sıkı bağlanmaları sağlanabilir. Temel değerlerden olan hikmet, adalet, iffet ve şecaat gibi değerlerin ayet ve hadislerle ilişkisinin kurulması öğrencilerin bu değerleri içselleştirmelerine ve yaşamları boyunca bu değerler doğrultusunda hayatlarını idame ettirmelerini sağlayabilir. Dolayısıyla bu minval üzere yaşayan bireylerin manevi iyi oluş düzeyleri diğer bireylere göre daha yüksek olabilir.

10. Sınıf Ünite, Kazanım ve Açıklamalar

10. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programında yer alan ve manevi iyi oluşa katkı sağlayabileceği düşünülen toplam 4 ünite konusu ve 12 kazanım bulunmaktadır. Bu konular, kazanımlar ve kazanımların açıklamaları tablo halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. 8. Allah İnsan İlişkisi Ünitesi Kazanım ve Açıklamaları

Ünite 1: Allah İnsan İlişkisi
Bu ünite de; Allah İnancı ve İnsan, Allah'ın Varlığı ve Birliği, Allah'ın İsim ve Sıfatları, Kur'an-ı Kerim'de İnsan ve Özellikleri, İnsanın Allah ile İrtibatı, Rûm Suresi 18-27. Ayetler yer almaktadır. Konuların içeriğine göre ayet, hadis ve sözlü/yazılı edebiyatımızdan (hikâye, şiir, beyit gibi) düzeye uygun kaynaklardan faydalanılır.
Kazanım 5: “İnsanın Allah ile irtibat yollarını fark eder.”
Açıklama: Bu kazanım dua, ibadet, Kur'an okuma, tövbe ve istiğfar gibi konularla sınırlandırılmıştır. Allah-insan ilişkisinin dayandığı temel prensiplere yer verilir; temel prensipler Yaradan-yaradılan ilişkisi çerçevesinde değerlendirilir; Allah'ın “ilah” ve “rab” olma vasfının insan üzerindeki etkileri ele alınır.
Kazanım 6: “Rûm suresi 18-27. ayetlerde verilen mesajları değerlendirir.”
Açıklama: Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim mealini kullanma, Kur'an-ı Kerim'i anlama ve yorumlama becerilerini geliştirmek için etkinliklere yer verilmiş ve ayetlerin (indirilme nedeni, ana konuları gibi) kısa açıklamaları öğrenci seviyesine göre ele alınmıştır. ¹³⁶

Bu ünite de yer alan “İnsanın Allah ile irtibat yollarını fark eder.” kazanımları kapsamında öğrenciler dua, ibadet, Kur'an okuma, tövbe ve istiğfar gibi konularda bilgi sahibi olabilmektedir. Ayrıca Allah-insan ilişkisinin dayandığı temel ilkeleri ve Allah'ın “ilah” ve “rab” olma vasıflarının insan üzerindeki etkilerini ayetler yardımıyla öğrenen bireyler bu ilişkiyi daha sağlıklı ve doğru şekilde yürütebilir. Allah ile ne şekilde ve nasıl iletişime geçebileceğine vakıf olan bireyler manevi olarak kendilerini daha güçlü hissedebileceklerdir.

¹³⁶ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), 20.

Tablo 2. 9. Hz. Muhammed ve Gençlik Ünitesi Kazanım ve Açıklamaları

Ünite 2: Hz. Muhammed ve Gençlik
Bu ünite; Kur'an-ı Kerim'de Gençler, Bir Genç Olarak Hz. Muhammed, Hz. Muhammed ve Gençler, Bazı Genç Sahabiler, Âl-i İmrân Suresi 159. Ayet yer almaktadır. Ünite genelinde sahabilerin ön plana çıkan özellikleri üzerinde durulur. Konuların içeriğine göre ayet, hadis ve sözlü/yazılı edebiyatımızdan (hikâye, şiir, beyit gibi) düzeye uygun kaynaklardan faydalanılır.
Kazanım 1: “Kur'an-ı Kerim'den gençlerle ilgili ayetlere örnekler verir. ”
Kazanım 2: “Hz. Muhammed'in gençlik yıllarındaki erdemli davranışlarını kendi hayatıyla ilişkilendirir.”
Kazanım 4: “Bazı genç sahabilerin öne çıkan özelliklerini örnek alır.”
Açıklama: Bu kazanım doğrultusunda henüz genç yaşlarda iken bazı sahabilerin taşıdığı vasıflara değinilir. Örneğin; Hz. Ali'nin bilge ve kahramanlığı, Erkam b. Ebi'l-Erkam'ın davetçi vasfı, Mus'ab b. Umeyr'in genç bir öğretmen oluşu, Üsame b. Zeyd'in komutanlığı, Muaz b. Cebel'in yöneticilik vasfı, Hz. Aişe'nin âlim oluşu gibi konulara yer verilir.
Kazanım 5: “Âl-i İmrân suresi 159. ayette verilen mesajları değerlendirir.”
Açıklama: Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim mealini kullanma, Kur'an-ı Kerim'i anlama ve yorumlama becerilerini geliştirmek için etkinliklere yer verilmiş ve ayetlerin (indirilme nedeni, ana konuları gibi) kısa açıklamaları öğrenci seviyesine göre ele alınmıştır.¹³⁷

¹³⁷ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), 21.

Bu ünite de yer alan “Kur’an-ı Kerim’den gençlerle ilgili ayetlere örnekler verir.” kazanımı kapsamında öğrenciler başta Hz. Muhammed’in (sav) gençlik yıllarındaki erdemli davranışları olmak üzere bazı özellikleriyle ön plana çıkan genç sahabiler hakkında bilgi sahibi olabilmektedirler; Hz. Ali’nin bilge ve kahramanlığı, Erkam b. Ebi’l-Erkam’ın davetçi vasfı, Mus’ab b. Umeyr’in genç bir öğretmen oluşu, Üsâme b. Zeyd’in komutanlığı, Muaz b. Cebel’in yöneticilik vasfı, Hz. Aişe’nin âlim oluşu gibi konularda bilgi sahibi olan öğrenciler gençliklerinde bu güzel vasıflara sahip olan kişileri örnek alarak erken yaşlarda bu özellikler doğrultusunda karakter gelişimlerinin tamamlayabilirler. Bilge, kahraman, davetçi, öğretmen, komutan, yönetici, âlim gibi güzel vasıflardan kendi karakter ve kişilik özelliklerine uygun olanı/olanları benimseyen ve bu doğrultuda kendini geliştiren bireylerin kısmen de olsa kendilerini gerçekleştirebilecekleri söylenebilir. Bu durum manevi iyi oluş düzeyini olumlu şekilde etkileyebilir.

Tablo 2. 10. Din ve Hayat Ünitesi Kazanım ve Açıklamaları

Ünite 3: Din ve Hayat
Bu ünite de; Din ve Aile, Din, Kültür ve Sanat, Din ve Çevre, Din ve Sosyal Değişim, Din ve Ekonomi, Din ve Sosyal Adalet, Âl-i İmrân Suresi 103-105. Ayetler yer almaktadır. Konuların içeriğine göre ayet, hadis ve sözlü/yazılı edebiyatımızdan (hikâye, şiir, beyit gibi) düzeye uygun kaynaklardan faydalanılır.
Kazanım 1: “İslam dininin aile kurumuna verdiği önemi fark eder.”
Kazanım 6: “İslam dininin sosyal adaletle ilgili ilkelerini açıklar.”
Kazanım 7: “Âl-i İmrân suresi 103-105. ayetlerdeki mesajları değerlendirir.”
Açıklama: Öğrencilerin Kur’an-ı Kerim mealini kullanma, Kur’an-ı Kerim’i anlama ve yorumlama becerilerini geliştirmek için etkinliklere yer verilmiş ve ayetlerin (indirilme nedeni, ana konuları gibi) kısa açıklamaları öğrenci seviyesine göre ele alınmıştır.¹³⁸

¹³⁸ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), 22.

Bu üniteye yer alan “İslam dininin aile kurumuna verdiği önemi fark eder.” ve “İslam dininin sosyal adaletle ilgili ilkelerini açıklar.” kazanımları kapsamında öğrencilerin dini yönden aile kurumunun ve sosyal adaletin önemini fark etmeleri sağlanabilir. Bu bağlamda aile içi ilişkilere ve aile fertlerinin görev ve sorumluluklarına öğrencilerin dikkati çekilmiş olur. Ayrıca adaletli yaşamak adına nasıl davranılmasını öğrenen bireyler kendi çevrelerinden başlayarak adaletli olmaya başlayabilir. Böylece aile kurumunun önemini kavrayan ve ailenin bir arada kalabilmesi için gayret sarf eden ve adaletli olmaya çalışan bireylerin yetişmesine katkı sağlanabilir. Aile içi görev ve sorumluluklarının bilincinde olan, çevresindeki insanlara adaletli davranan bireylerin manevi iyi oluş düzeyleri de bu bilinç ve davranışlar doğrultusunda aratabilir.

Tablo 2. 11. Ahlakî Tutum ve Davranışlar Ünitesi Kazanım ve Açıklamaları

Ünite 4: Ahlakî Tutum ve Davranışlar
Bu üniteye; İslam Ahlakının Konusu ve Gayesi, İslam Ahlakının Kaynakları, Ahlak ve Terbiye İlişkisi, İslam Ahlakında Yerilen Bazı Davranışlar, Hucurât Suresi 11-12. Ayetler yer almaktadır. Konuların içeriğine göre ayet, hadis ve sözlü/yazılı edebiyatımızdan (hikâye, şiir, beyit gibi) düzeye uygun kaynaklardan faydalanılır.
Kazanım 3: “İslam ahlakında verilen bazı davranışları ayet ve hadislerle açıklar.”
Açıklama: Bu kazanım kapsamında iftira ve yalan, mahremiyetin ihlal edilmesi, gıybet, haset, suizan, hile ve israf konuları ele alınır. Öğrencilerin İslam ahlakında eleştirilen bazı davranışların, bireysel ve toplumsal zararlarını değerlendirmelerine katkı sağlayacak etkinliklere yer verilir.
Kazanım 4: “Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir.”
Kazanım 5: “Hucurât suresi 11-12. ayetlerde verilen mesajları değerlendirir.”
Açıklama: Öğrencilerin Kur’an-ı Kerim mealini kullanma, Kur’an-ı Kerim’i anlama ve yorumlama becerilerini geliştirmek için etkinliklere yer verilmiş ve ayetlerin (indirilme nedeni, ana konuları gibi) kısa açıklamaları öğrenci seviyesine göre ele alınmıştır.¹³⁹

¹³⁹ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), 23.

Bu üniteye yer alan “İslam ahlakında verilen bazı davranışları ayet ve hadislerle açıklar.” Ve “Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir.” kazanımları kapsamında öğrenciler iftira ve yalan, mahremiyetin ihlal edilmesi, gıybet, haset, suizan, hile ve israf gibi konularda ve İslam ahlakında uygun görülmeyen bazı tutum ve davranışların, bireysel ve toplumsal zararları hakkında fikir sahibi olmaktadır. Ayrıca öğrenciler tutum ve davranışlarda ölçülü olunması gerektiği ile ilgili bilgiler edinmektedir. Söz konusu tutum ve davranışlarda çevresindekilere dengeli davranan ve onlara zarar verici herhangi olumsuz bir eylemde bulunmayan öğrencilerin manevi iyi oluş düzeyleri de yüksek olabilir.

11. Sınıf Ünite, Kazanım ve Açıklamaları

11. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programında yer alan ve manevi iyi oluşa katkı sağlayabileceği düşünülen toplam 3 ünite konusu ve 8 kazanım bulunmaktadır. Bu konular, kazanımlar ve kazanımların açıklamaları tablo halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. 12. Dünya ve Ahiret Ünitesi Kazanım ve Açıklamaları

Ünite 1: Dünya ve Ahiret
Bu üniteye; Varoluşun ve Hayatın Anlamı, Ahiret Âlemi, Ahirete Uğurlama, Bakara Suresi 153-157. Ayetler yer almaktadır. Konuların içeriğine göre ayet, hadis ve sözlü/yazılı edebiyatımızdan (hikâye, şiir, beyit, vecize, deyiş, nefes gibi) düzeye uygun kaynaklardan faydalanılır.
Kazanım 3: “Hayatı anlamlandırmada ahiret inancının önemini fark eder.”
Açıklama: Kur’an-ı Kerim’den dünya hayatının amacıyla ilgili misaller verilmesine önem verilir.
Kazanım 5: “Bakara suresi 153-157. ayetlerde verilen mesajları değerlendirir.”
Açıklama: Öğrencilerin Kur’an-ı Kerim mealini kullanma, Kur’an-ı Kerim’i anlama ve yorumlama becerilerini geliştirmek için etkinliklere yer verilmiş ve ayetlerin (indirilme nedeni, ana konuları gibi) kısa açıklamaları öğrenci seviyesine göre ele alınmıştır. ¹⁴⁰

¹⁴⁰ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, 25.

Bu üniteye yer alan “Hayatı anlamlandırmada ahiret inancının önemini fark eder.” kazanımı kapsamında öğrenciler Kur’an-ı Kerim’de geçen ve hayatın amacıyla ilgili misallere ayetler vasıtasıyla tanıklık etmiş olur. Öğrenciler bu misallerden ders çıkarabilir. Özellikle mevcut yaşantısı dini prensipler ile bağdaşmayan öğrenciler hayatlarını anlamlandırarak yaşantılarına yeniden yön verebilir. Hayatı anlam bulan ve yaşantısı düzene giren bu öğrencilerin manevi iyi oluş düzeyleri de buna paralel olarak değişebilir.

Tablo 2. 13. Kur’an’a Göre Hz. Muhammed Ünitesi Kazanım ve Açıklamaları

Ünite 2: Kur’an’a Göre Hz. Muhammed
Bu üniteye; Hz. Muhammed’in Şahsiyeti, Hz. Muhammed’in Peygamberlik Yönü, Hz. Muhammed’e Bağlılık ve İtaat, Ahzâb Suresi 45-46. Ayetler yer almaktadır. Üniteye konuların özelliğine göre başta ayet ve hadisler olmak üzere sözlü ve yazılı edebiyatımızdan (hikâye, şiir, beyit gibi) düzeye uygun metinlerden yararlanılır.
Kazanım 1: “Hz. Muhammed’in örnek şahsiyetini tanır.”
Açıklama: Hz. Muhammed’in insani yönü ile ilgili ayetlerden misaller verilmesine önem verilir. Hz. Muhammed’in ahlaki vasıfları örneklerle ele alınır.
Kazanım 3: “Hz. Peygamber’e bağlılık ve itaati ayet ve hadislerden hareketle yorumlar.”
Açıklama: Hadis ve sünnet kavramlarına değinilir. İslam’ın anlaşılmasında sünnetin önemi ve Peygamber ve Ehl-İ Beyt sevgisi ele alınır.
Kazanım 4: “Ahzâb suresi 45-46. ayetlerde verilen mesajları değerlendirir.”
Açıklama: Öğrencilerin Kur’an-ı Kerim mealini kullanma, Kur’an-ı Kerim’i anlama ve yorumlama becerilerini geliştirmek için etkinliklere yer verilmiş ve ayetlerin (indirilme nedeni, ana konuları gibi) kısa açıklamaları öğrenci seviyesine göre ele alınmıştır. ¹⁴¹

Bu üniteye yer alan “Hz. Muhammed’in örnek şahsiyetini tanır.” ve “Hz. Peygamber’e bağlılık ve itaati ayet ve hadislerden hareketle yorumlar.” kazanımları kapsamında öğrenciler Hz. Muhammed’in (sav) beşerî yönü ile ilgili ayetlerde yer alan misalleri Hz. Muhammed’in (sav) ahlaki vasıflarını ve hadis ve sünnet kavramlarını

¹⁴¹ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), 26.

öğrenmektedir. Hz. Muhammed'in (sav) örnek şahsiyeti, beşerî yönünü ve ahlaki vasıfları gibi örnek alınacak bilgileri edinen öğrenciler bu doğrultuda Hz. Peygamber'e bağlılık ve itaatlerini güçlendirebilir, kendi kişiliklerini şekillendirebilir ve manevi iyi oluş düzeylerini artırabilir.

Tablo 2. 14. Kur'an'da Bazı Kavramlar Ünitesi Kazanım ve Açıklamaları

Ünite 3: Kur'an'da Bazı Kavramlar
Bu ünite; İslam'ın Aydınlık Yolu: Hidayet, Allah'ı Görüyormuşçasına Yaşamak: İhsan, Allah İçin Samimiyet: İhlas, Allah'ın Emir ve Yasaklarına Riayet: Takva, Dosdoğru Yol: Sırat-ı Müstakim, Allah Yolunda Mücadele: Cihat, İyi, Doğru ve Güzel Davranış: Salih Amel, Kehf Suresi 107-110. Ayetler yer almaktadır. Bu kavramlar, Kur'an-ı Kerim'deki farklı anlam genişlikleri dikkate alınarak ele alınır.
Kazanım 1: "Kur'an'ı Kerim'de geçen bazı kavramları yorumlar."
Açıklama: Bu kapsamda ceht, mücadele, davet, tebliğ, irşat, emr-i bi'l-maruf ve nehy-i ani'l-münker, kıtal/mukatele ve şehadet kavramlarına yer verilir
Kazanım 2: "Kur'an'ı Kerim'de geçen kavramları tanımanın İslam'ı doğru anlamadaki önemini fark eder."
Kazanım 3: "Kehf suresi 107-110. ayetlerde verilen mesajları değerlendirir."
Açıklama: Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim mealini kullanma, Kur'an-ı Kerim'i anlama ve yorumlama becerilerini geliştirmek için etkinliklere yer verilmiş ve ayetlerin (indirilme nedeni, ana konuları gibi) kısa açıklamaları öğrenci seviyesine göre ele alınmıştır. ¹⁴²

¹⁴² MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), 27.

Bu üniteye yer alan “Kur’an’ı Kerim’de geçen bazı kavramları yorumlar.” Ve “Kur’an’ı Kerim’de geçen kavramları tanımanın İslam’ı doğru anlamadaki önemini fark eder.” kazanımları kapsamında öğrenciler ceht, mücahede, davet, tebliğ, irşat, emr-i bi'l-maruf ve nehy-i ani'l-münker, kıtal/mukatele ve şehadet kavramlarını öğrenmektedir. Öğrendikleri bu kavramları içselleştiren bazı öğrenciler bu kavramları hayatlarında uygulayabilmektedir. İnsanları kötülükten alıkoyan ve onlara iyiliği tavsiye eden, tebliğ ve irşat faaliyetinde bulunan öğrenciler güzel ve doğru eylemlerde bulunduklarından manevi anlamda da doyuma ulaşabilmektedir. Dolayısıyla bu durumun öğrencilerin manevi iyi oluşlarına katkı sağladığı söylenebilir.

12. Sınıf Ünite, Kazanım ve Açıklamaları

12. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programında yer alan ve manevi iyi oluşa katkı sağlayabileceği düşünülen toplam 2 ünite konusu ve 4 kazanım bulunmaktadır. Bu konular, kazanımlar ve kazanımların açıklamaları tablo halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. 15. İslam ve Bilim Ünitesi Kazanım ve Açıklamaları

Ünite 1: İslam ve Bilim
Bu üniteye; Din-Bilim İlişkisi, İslam Medeniyetinde Bilim ve Düşüncenin Gelişimi, İslam Medeniyetinde Öne Çıkan Eğitim Kurumları, Müslümanların Bilim Alanında Yaptığı Öncü ve Özgün Çalışmalar, Fâtır Suresi 27-28. Ayetler yer almaktadır. Konuların içeriğine göre ayet, hadis ve sözlü/yazılı edebiyatımızdan (hikâye, şiir, beyit gibi) düzeye uygun kaynaklardan faydalanılır.
Kazanım 1: “Din-bilim ilişkisini tartışır.”
Açıklama: İlim öğrenmeyi teşvik eden ayet ve hadislerden örnekler verilir.
Kazanım 5: “Fâtır suresi 27-28. ayette verilen mesajları değerlendirir.”
Açıklama: Öğrencilerin Kur’an-ı Kerim mealini kullanma, Kur’an-ı Kerim’i anlama ve yorumlama becerilerini geliştirmek için etkinliklere yer verilmiş ve ayetlerin (indirilme nedeni, ana konuları gibi) kısa açıklamaları öğrenci seviyesine göre ele alınmıştır. ¹⁴³

¹⁴³ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), 30.

Bu üniteye yer alan “Din-bilim ilişkisini tartışır.” kazanımı kapsamında öğrenciler ayet ve hadisler doğrultusunda ilim öğrenmeye teşvik edilmektedir. Bu bilince sahip olan öğrenciler tembellik kisvesinden kurtulabilir ve bilgi birikimlerini artırabilirler. Bilginin güç olduğu çağımızda bilgisine güvenen ve özgüven sahibi bir neslin yetişmesine katkı sağlanabilir. Bu bağlamda gerek okul ortamında gerek diğer sosyal ortamlarda bilgisine güvenen ve soru sorulduğunda cevap verebilme kabiliyetine sahip olan öğrencilerin sayısı gün geçtikçe artabilecektir. İslam dini ilkeleri doğrultusunda ve Müslüman bilim insanlarının yaptığı çalışmaları örnek alan, bilgisiyle bilim üreten öğrencilerin manevi iyi oluş düzeyleri de bu süreçten olumlu şekilde etkilenebilir.

Tablo 2. 16. İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar Ünitesi Kazanım ve Açıklamaları

Ünite 3: İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar
Bu üniteye; Tasavvufi Düşüncenin Oluşumu, Tasavvufi Düşüncenin Ahlaki Boyutu, Kültürümüzde Etkin Olan Tasavvufi Yorumlar, Hucurât Suresi 10. Ayet yer almaktadır. İslam düşüncesindeki tasavvufi yorumlar; öğrenci seviyesine uygun biçimde ele alınır. Tasavvufi yorumların, dinin anlaşılma şekillerini ortaya koyması açısından birer zenginlik olduğu; bu sebeple de farklı düşünce ve yorumlara saygı duyulması gerektiği üzerinde durulur.
Kazanım 3: “Kültürümüzde etkin olan bazı tasavvufi yorumları tanır.”
Açıklama: Yesevilik, Kadirilik, Rifailik, Mevlevilik, Nakşibendilik ve Alevilik-Bektaşilik konularına yer verilir.
Kazanım 5: “Hucurât Suresi 10. ayette verilen mesajları değerlendirir.”
Açıklama: Öğrencilerin Kur’an-ı Kerim mealini kullanma, Kur’an-ı Kerim’i anlama ve yorumlama becerilerini geliştirmek için etkinliklere yer verilmiş ve ayetlerin (indirilme nedeni, ana konuları gibi) kısa açıklamaları öğrenci seviyesine göre ele alınmıştır. ¹⁴⁴

¹⁴⁴ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), 32-33.

Bu ünite de yer alan “Kültürümüzde etkin olan bazı tasavvufi yorumları tanır.” kazanımı kapsamında öğrenciler Yesevîlik, Kadirîlik, Rifailik, Mevlevîlik, Nakşibendîlik ve Alevîlik-Bektaşîlik gibi konularda bilgiler edinmektedir. Bu konular doğrultusunda kazanılan her bir bilgi öğrencilerin yaşantılarına yön verebilir. Akımlara benzer bu oluşumların gerek kurucularının vasıfları gerek ilkeleri öğrencilerin anlam arayışlarına cevap olabilir. Hayatın anlamını, gayesini bu konularda keşfeden öğrencilerin manevi iyi oluşları da bu durumdan olumlu şekilde etkilenebilir.

Özetle 20 ünite de yer alan 89 kazanımdan sadece 30 kazanımın manevi iyi oluşa katkı sağlayabileceğinin düşünülmektedir. Ayrıca bu kazanımların çoğunluğu da bilişsel düzeye yani öğrencilerin sadece bilgi düzeyini artırmaya yöneliktir. Dolayısıyla Ortaöğretim DKAB dersi öğretim programının manevi iyi oluşa katkı sağlamak bakımından yeterli olmadığı söylenebilir.

3. METOT

3.1. Araştırma Modeli

Ortaöğretimde öğrenim görmekte olan öğrencilerin DKAB dersine karşı tutumları ile manevi iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma araştırma niteliğindedir. Çalışmada konunun teorik boyutuyla alakalı kaynaklar nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yolu ile incelenmiştir. Doküman analizi metodu, muhtevanın amacına dönük mevcut kaynakları bulma, okuma yapma ve çeşitli notlar alarak değerlendirme sürecini ifade eder.¹⁴⁵ Sosyal bilimlerde bilimsel araştırmalarda tarama modeli diğer modellere kıyasla daha çok tercih edilmektedir. Bu modele dayalı olarak belli bir konudaki güncel durumu tespit etmek maksadıyla yapılan araştırmalara betimsel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında aynı zamanda değişim olup olmadığını veya bu değişimin derecesini saptamayı amaçlayan araştırmalara karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli adı verilmektedir.¹⁴⁶ Bu araştırma da farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarını ve bu tutumların manevi iyi oluş düzeyine etkisini betimlemek amaçlandığı için betimsel tarama modeli, öğrencilere uygulanan ölçeklerden elde edilen puan ortalamalarını çeşitli değişkenlere göre karşılaştırmak amaçlandığı için de karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Araştırma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Iğdır il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı AİHL hariç liselerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise Iğdır Milli Eğitim Vakfı Anadolu Lisesi, Iğdır Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Iğdır Haydar Aliyev Fen Lisesi, Iğdır 15 Temmuz Şehitleri Anadolu Lisesi, Iğdır Mehmet Murat İşler Sosyal Bilimler Lisesi, Iğdır Atatürk Anadolu Lisesi, Iğdır Aras Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Iğdır Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Iğdır Besti Aydeniz Meslek ve Teknik Anadolu Lisesi, Iğdır Anadolu Sağlık Meslek Lisesi ve Iğdır Güzel Sanatlar Lisesi

¹⁴⁵ Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, Ankara, Nobel Akademi Yayıncılık, 2017.

¹⁴⁶ Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*.

olmak üzere toplam 11 farklı lisede 11.-12. sınıf düzeyinde öğrenime devam eden, tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen 747 öğrenciden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, Özdemir ve Çelik tarafından geliştirilen “DKAB Dersi Tutum Ölçeği”, Ekşi ve Kardaş tarafından geliştirilen “Manevi İyi Oluş Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Alan araştırması yapılırken öğrencilere yönelik belirtilen demografik değişkenlere ilişkin bilgi edinmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formunda bağımsız değişken olarak belirlenmiş olan cinsiyet, yaş, sınıf, lise türü, sosyoekonomik durum, ebeveyn eğitim düzeyi, dışarıda din eğitimi alma durumu, ailenin yaşadığı yer, DKAB dersi akademik başarı düzeyi, DKAB dersini sevmeye durumu, DKAB dersi öğretmenini sevmeye durumuna ilişkin sorular yer almaktadır.

3.3.2. DKAB Dersi Tutum Ölçeği

DKAB Dersi Tutum Ölçeği, Özdemir ve Çelik tarafından (2017) 5’li likert şeklinde geliştirilmiştir. Ölçek 27 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutların ismi sevmeye, fayda, ilgi, istek ve güvendir. Ölçek faktörlerinin iç güvenirlik katsayıları sevmeye .83, fayda .67, ilgi .77, istek .72 ve güven alt boyutu .63 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre faktör yükleri .49-.80 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach’s Alfa iç tutarlılık katsayısı .89 ve yarı-test güvenirlik değeri .85’tir. Ölçeğin KMO değeri .91 ve Bartlett test değeri 4.514 bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans yüzde 52.04 olarak saptanmıştır.¹⁴⁷ Bu çalışmada ise alt boyutlar için güvenirlik kat sayısı sevmeye .90, ilgi .84, güven .71, istek .72 ve fayda al boyutu için .80 olarak bulunmuştur. Cronbach’s Alpha kat sayısı ölçeğin bütünü için .949’dur. Ayrıca çalışmada KMO, .960 ve Bartlett testi X^2 değeri 11473,240 ($p=,000$) olarak hesaplanmıştır.

¹⁴⁷ Şuayip Özdemir - Rahime Çelik, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8, 2017, 10-16.

Analizlerde elde edilen sonuçlar, DKAB Tutum Ölçeğinin öğrencilerin tutumlarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Manevi İyi Oluş Ölçeği

Araştırmada kullanılan “Manevi İyi Oluş Ölçeği” Ekşi ve Kardaş (2017) tarafından 5’li likert tarzında geliştirilmiştir. Manevi iyi oluş ölçeği, yetişkinlerin yaşamlarının değerleriyle ve kişisel, sosyal, çevresel ve aşkın terimlerdeki nihai anlamı anlamalarıyla ne kadar uyumlu olduğunu değerlendirmek için geliştirilmiştir. Ölçek 29 maddeden ve üç alt boyuttan (aşkınlık-doğayla uyum-anomi) oluşmaktadır. Ölçek faktörlerinin iç güvenilirlik katsayıları aşkınlık .95, doğayla uyum .86 ve anomi alt boyutu için .85 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin toplam iç güvenilirlik katsayısının ise .89’dur. Ölçeğin KMO değeri .951 ve toplam madde açıklama varyansı %58.337 olarak saptanmıştır.¹⁴⁸

Bu çalışmadaysa ölçek faktörlerinin iç güvenilirlik katsayıları aşkınlık .89, doğayla uyum .76 ve anomi alt boyutu için .79 olarak bulunmuştur. Cronbach’s Alpha kat sayısı ölçeğin bütünü için ,85 hesaplanmıştır. Ayrıca çalışmada KMO ,905 ve Barlett testi X^2 değeri 7094,310 ($p= ,000$) olarak hesaplanmıştır.

Analizlerde elde edilen sonuçlar, manevi iyi oluş ölçeğinin öğrencilerin manevi iyi oluş düzeylerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada teorik boyutunu oluşturmak amacıyla literatür taraması yapılarak çeşitli makaleler, kitaplar, tezler incelenmiş, elde edilen bilgilerden hareketle manevi iyi oluş ve tutumlara yönelik teorik alt yapı oluşturulmaya çalışılmıştır. Daha sonra araştırma verilerini toplamak amacıyla ölçme aracını hazırlayan araştırmacılardan ölçek kullanım izni alınmıştır. Akabinde araştırmada kullanılan ölçme aracının uygulanabilmesi için öncelikle Iğdır Üniversitesi Etik Kurulundan 23.10.2023 tarih ve 2023/19 sayılı etik kurul raporu daha sonra Iğdır Valiliğinden 24.11.2023 tarih ve 90440440 sayılı araştırma izni alınmıştır. Kişisel bilgi formun ölçme araçlarının katılımcılar tarafından kolaylıkla cevaplanabilmesini için veri toplama araçları en uygun

¹⁴⁸ Halil Ekşi - Selami Kardaş, “Spiritual Well-Being: Scale Development and Validation”, *Spiritual Psychology and Counseling* 2/1, 2017, 73-82.

şekilde tasarlanarak çoğaltılmıştır. Bahsedilen bu süreçlerden sonra veri toplamak amacıyla ilgili okullara doğrudan gidilerek ölçme araçları öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilere veri toplama araçlarını samimi, eksiksiz ve doğru bir şekilde doldurulmalarının araştırmada daha sağlıklı sonuçlar elde etme açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca ölçek maddelerini dikkatli bir şekilde okumaları ve her maddeye tek yanıt verilmeleri gerektiği konusunda bilgiler verilmiştir. Anketler toplam 747 öğrenciye uygulanmış, 24 kişi anketleri eksik ve özensiz doldurduğu için 723 öğrenci örnekleme dâhil edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “DKAB Dersi Tutum Ölçeği” ve “Manevi İyi Oluş Ölçeği”nden elde edilen veriler SPSS-26 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu bağlamda öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov Smirnov normallik testi ile test edilmiş ($p>0.05$), çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin (DKAB tutum ölçeği (-0.201-0.120 arası) ve manevi iyi oluş ölçeği için (-0.395-0.029 arası) -1 ile +1 aralığında olmasından dolayı verilerin normal dağılım gösterdikleri kabul edilmiştir.¹⁴⁹ Akabinde araştırmaya katılan öğrencileri tanıtıcı frekans analizi ve yüzde dağılımlarına başvurulmuştur. Sonraki aşamada ise öğrencilerin ölçme aracından almış oldukları puan ortalamaları ($\bar{X}$) ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin ölçekten almış oldukları puan ortalamaları değerlendirilirken 1,00 ile 1,79 aralığındaysa çok düşük, 1,80 ile 2,59 aralığındaysa düşük, 2,60 ile 3,39 aralığındaysa orta, 3,40 ile 4,19 aralığındaysa yüksek, 4,20 ile 5,00 aralığındaysa çok yüksek şeklinde yorumlanmıştır.¹⁵⁰ Değişkenler arası ilişkilerin anlamlı olup olmadığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniği ile gerçekleştirilmiş, Öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları ve manevi iyi oluş düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla grup sayısına göre parametrik testlerden t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. ANOVA testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu durumlarda hangi post-hoc karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek amacıyla Levene’s testi yapılmıştır. Levene’s testi

¹⁴⁹ Şener Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*, Ankara, Pegem Akademi Yayınevi, 2012), 40.

¹⁵⁰ Kazım Özdamar, *Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Eskişehir, Kaan Kitabevi, 2003), 32.

sonucunda varyansların homojen dağılması durumunda LSD testi, varyansların homojen dağılmaması durumunda ise Games-Howell testi kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık değeri 0.5 olarak kabul edilmiştir. Bu aşamalardan elde edilen analiz sonuçları daha önce konuyla ilgili yapılan çalışmalarla karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar üzerinde durulmuştur.



4. BULGULAR ve TARTIŞMALAR

Bu bölümde çalışmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerine ilişkin veriler ve öğrencilere uygulanan ölçek sonuçlarından elde edilen betimsel bulguların çeşitli bağımsız değişkenlerle test edilmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular tablolar halinde verilmiştir.

4.1. Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul türü ve cinsiyet değişkenine göre dağılımları tablo 4. 1’de verilmiştir.

Tablo 4. 1. Anket Uygulanan Okul Türleri ve Öğrenci Sayıları

Okul Türü	Ulaşılan Öğrenci Sayıları					
	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Anadolu Lisesi	166	40.29	77	24.75	243	33.6
Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	51	12.37	104	33.44	155	21.4
Anadolu Sağlık Meslek Lisesi	75	18.20	41	13.18	116	16
Fen Lisesi	42	10.19	52	16.72	94	13
Sosyal Bilimler Lisesi	56	13.59	33	10.61	89	12.3
Güzel Sanatlar Lisesi	22	5.33	4	1.28	26	3.6
Toplam	412	100	311	100	723	100

Anket uygulanan okul türleri ve öğrenci sayılarının yer aldığı tablo 4. 1. incelendiğinde katılımcıların %33.6’sının (243 öğrenci) Anadolu lisesi, %21.4’ünün (155 öğrenci) mesleki teknik Anadolu lisesi, %16’sının (116 öğrenci) Anadolu sağlık meslek lisesi, %13’ünün (94 öğrenci) fen lisesi, %12.3’ünün (89 öğrenci) sosyal bilimler lisesi, %3.6’sının (26 öğrenci) güzel sanatlar lisesinden öğrenim gördüğü görülmektedir. Güzel sanatlar lisesi öğrenci sayısının düşük olma nedeni bu lise türünü tercih eden öğrenci sayısının az olmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırma kapsamında anket uygulanan okullar ve öğrenci sayıları tablo 4. 2’de verilmiştir.

Tablo 4. 2. Anket Uygulanan Okullar ve Öğrenci Sayıları

Okul Adı	Ulaşılan Öğrenci Sayıları				
	11. Sınıf		12. Sınıf		Toplam
	N	%	N	%	
Iğdır MTAL	9	1.24	24	3.31	33
Iğdır Atatürk AL	24	3.31	48	6.63	72
Iğdır Aras MTAL	-	-	40	5.53	40
Iğdır Besti Aydeniz MTAL	-	-	25	3.45	25
Iğdır Güzel Sanatlar Lisesi	-	-	26	3.59	26
Iğdır Milli Eğitim Vakfı AL	18	2.48	74	10.23	92
Iğdır 15 Temmuz Şehitleri AL	-	-	79	10.92	79
Iğdır Mehmet Murat İşler SBL	-	-	89	12.30	89
Iğdır Haydar Aliyev Fen Lisesi	30	4.14	64	8.85	94
Iğdır 70. Yıl Cumhuriyet MTAL	40	5.53	76	10.51	116
Iğdır TOBB MTAL	19	2.62	38	5.25	57
Toplam	140	19.36	583	80.64	723

Anket uygulanan okullar ve öğrenci sayılarının yer aldığı tablo 4. 2. incelendiğinde araştırma kapsamında Iğdır İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı farklı türden 11lisede öğrenim gören 747 öğrenciye bizzat ulaşılmış, ancak öğrencilerin 24’ünün eksik ya da özensiz cevap vermelerinden ötürü 723 öğrenci örnekleme dahil edildiği görülmektedir. 11. sınıf öğrencilerinin daha az olmasının temel nedeni örneklemin öncelikli olarak 12. sınıf öğrencilerinden seçilmiş olmasıdır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin sınıf ve cinsiyete göre dağılımları tablo 4. 3'te verilmiştir.

Tablo 4. 3. Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımları

Madde	Değişken	N	%	Toplam
Cinsiyet	Kız	412	57.0	723
	Erkek	311	43.0	
Sınıf düzeyi	12. Sınıf	583	80.6	
	11. Sınıf	140	19.4	

Öğrencilerin sınıf ve cinsiyete göre dağılımlarının yer aldığı tablo 4. 3. incelendiğinde katılımcıların %57'sinin (412 öğrenci) kız, %43'ünün (311 erkek) öğrenci olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin fazla olma nedeni kız meslek lisesi öğrencilerinin hepsinin ve güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çoğunluğunun kız olmasıdır.

Tablo, sınıf değişkeni açısından incelendiğinde katılımcıların %19.4'ünün 11. sınıf, %80.6'sının 12. sınıf öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve yaşa göre dağılımları tablo 4. 4'te verilmiştir.

Tablo 4. 4. Öğrencilerin Cinsiyet ve Yaşa Göre Dağılımları

Katılımcının Yaşı	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	N	%	N	%	N	%
16	8	1.94	5	1.61	13	1.79
17	112	27.18	60	19.29	172	23.79
18	281	68.20	235	75.56	516	71.38
19	11	2.66	11	3.54	22	3.04
Toplam	412	100	311	100	723	100

Öğrencilerin cinsiyet ve yaşa göre dağılımlarının yer aldığı tablo 4. 4. incelendiğinde öğrencilerin %1.79'unun 16 yaşında, %23.79'unun 17 yaşında, %71.38'inin 18 yaşında ve %3.04'ünün 19 yaşında olduğu görülmektedir. Tablodaki veriler doğrultusunda 17 ve 18 yaş grubunun sayısal olarak çok yüksek olduğu görülmektedir. Bunun temel nedeni örnekleme dahil edilen 11. sınıf ve 12. sınıf öğrencilerinin bu yaş aralığında (17-18 yaş) olmasıdır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumuna göre dağılımları tablo 4. 5'te verilmiştir.

Tablo 4. 5. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Baba Eğitim Durumu	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	N	%	N	%	N	%
Yüksek Lisans	18	4.36	14	4.50	32	4.42
Lisans	39	9.46	43	13.82	82	11.34
Lise	94	22.82	77	24.75	171	23.65
Ortaokul	128	31.07	77	24.75	205	28.35
İlkokul	119	28.89	87	27.97	206	28.48
Okur-Yazar değil	14	3.40	13	4.18	27	3.73
Toplam	412	100	311	100	723	100

Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre dağılımlarını yer aldığı tablo 4. 5. incelendiğinde öğrencilerin %4.42'sinin baba eğitim durumunun yüksek lisans, %11.34'ünün lisans, %23.65'inin lise, %28.35'inin ortaokul, %28.48'inin ilkokul ve %3.73'ünün ise okur-yazar olmadığı görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumuna göre dağılımları tablo 4. 6’da verilmiştir.

Tablo 4. 6. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Anne Eğitim Durumu	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	N	%	N	%	N	%
Yüksek Lisans	6	1.45	12	3.85	18	2.48
Lisans	31	7.52	25	8.03	56	7.74
Lise	85	20.63	78	25.08	163	22.54
Ortaokul	69	16.74	55	17.68	124	17.15
İlkokul	140	33.98	89	28.61	229	31.67
Okur-Yazar değil	81	19.66	52	16.72	133	18.39
Toplam	412	100	311	100	723	100

Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre dağılımlarının yer aldığı tablo 4. 6. incelendiğinde öğrencilerin %2.48’inin anne eğitim durumunun yüksek lisans, %7.14’ünün lisans, %22.54’ünün lise, %17.15’inin ortaokul, %31.67’sinin ilkokul ve %18.39’unun ise okur-yazar olmadığı görülmektedir. Ayrıca lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitim almış anne sayısı oldukça düşüktür. Ebeveyn eğitim durumu tabloları karşılaştırıldığında babaların annelere göre okur-yazar değil oranı daha düşük ve lisans-yüksek lisans eğitim düzeyleri daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin aylık gelir durumuna göre dağılımları tablo 4. 7’de verilmiştir.

Tablo 4. 7. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre Dağılımları

Ailenin Aylık Geliri	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	N	%	N	%	N	%
Yüksek	25	6.10	30	9.64	55	7.61
Orta	349	84.70	242	77.81	591	81,74
Düşük	38	9.20	39	12.55	77	10.65
Toplam	412	100	311	100	723	100

Refah seviyesinin din dersine karşı tutumu ve manevi iyi oluşu etkileyebileceği düşünülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin ailelerinin aylık gelirler durumu araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumuna göre dağılımlarının yer aldığı tablo 4. 7. İncelendiğinde öğrencilerden %7.61’inin aylık geliri yüksek, %81.74’ünün aylık geliri orta ve %10.65’inin aylık geliri düşük düzeydedir. Bu verilerden hareketle örneklemini oluşturan öğrencilerin büyük çoğunluğunun orta seviyede aylık gelire sahip olduğu söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin ailelerinin yaşadığı yere göre dağılımları tablo 4. 8’de verilmiştir.

Tablo 4. 8. Öğrenci Ailelerinin Yaşadığı Yerlere Göre Dağılımları

Ailenin Yaşadığı Yer	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	N	%	N	%	N	%
İl	200	48.54	173	55.62	373	51.59
İlçe	36	8.73	29	9.32	65	8.99
Kasaba	11	2.66	18	5.78	29	4.02
Köy	165	40.04	91	29.26	256	35.40
Toplam	412	100	311	100	723	100

Öğrenci ailelerinin yaşadığı yerlere göre dağılımlarının yer aldığı tablo 4. 8. incelendiğinde öğrencilerin %51.59’unun ailesinin il merkezinde, %8.99’unun ilçede, %4.02’sinin kasabada ve %35.40’ının köyde yaşadığı görülmektedir. Ayrıca kız öğrenci ailelerinin köyde yaşama oranları erkek öğrenci ailelerine göre daha yüksektir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin DKAB dersi başarı durumuna göre dağılımları tablo 4. 9’da verilmiştir.

Tablo 4. 9. Öğrencilerin DKAB Dersi Başarı Durumuna Göre Dağılımları

DKAB Dersi Başarısı	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	N	%	N	%	N	%
Çok iyi	112	27.18	87	27.97	199	27.52
İyi	186	45.16	128	41.15	314	43.43
Orta	102	24.76	74	23.79	176	24.34
Kötü	5	1.21	17	5.16	22	3.04
Çok kötü	7	1.79	5	1.60	12	1.65
Toplam	412	100	311	100	723	100

Öğrencilerin DKAB dersi başarı durumuna göre dağılımların yer aldığı tablo 4. 9. incelendiğinde öğrencilerin %27.52'sinin DKAB dersi başarı durumunu çok iyi, %43.43'ünün iyi, %24.34'ünün orta, %3.04'ünün kötü, %1.65'inin ise çok kötü şeklinde değerlendirdiği görülmektedir. Bu verilerden hareketle öğrencilerin DKAB dersi başarı durumunun yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca DKAB dersi başarı durumunu kötü bulan erkek öğrenci sayısının (17 öğrenci) kız öğrenci sayısından (5 öğrenci) daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin DKAB öğretmenini sevmeye durumuna göre dağılımları tablo 4. 10'da verilmiştir.

Tablo 4. 10. Öğrencilerin DKAB Öğretmenini Sevmeye Durumuna Göre Dağılımları

DKAB Öğretmenini Seviyor Musunuz?	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	N	%	N	%	N	%
Hayır	49	11.90	43	13.82	92	12.72
Kısmen	88	21.35	66	21.23	154	21.30
Evet	275	65,75	202	64.95	477	65.98
Toplam	412	100	311	100	723	100

Öğrencilerin DKAB dersi öğretmenini sevmeye durumuna göre dağılımlarının yer aldığı tablo 4. 10. incelendiğinde örnekleme dahil edilen öğrencilerin DKAB dersi öğretmenini seviyor musunuz? sorusuna verdikleri yanıtlar şu şekildedir: Öğrencilerin %12.72'si hayır, %21.30'u kısmen ve %65.98'i evet cevabı vermiştir. Bu veriler doğrultusunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun DKAB öğretmenini sevdiği söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin DKAB dersini sevme durumuna göre dağılımları tablo 4. 11’de verilmiştir.

Tablo 4. 11. Öğrencilerin DKAB Dersini Sevme Durumuna Göre Dağılımları

DKAB Dersini Seviyor Musunuz?	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	N	%	N	%	N	%
Hayır	36	8.73	33	10.62	69	9.55
Kısmen	117	28,40	100	32.15	217	30.01
Evet	259	62.87	178	57.23	437	60.44
Toplam	412	100	311	100	723	100

Öğrencilerin DKAB dersini sevme durumuna göre dağılımların yer aldığı tablo 4. 11. incelendiğinde öğrencilerin DKAB dersini seviyor musunuz? sorusuna verdikleri yanıtlar şu şekildedir: Öğrencilerin %9.55’i hayır, %30.01’i kısmen ve %60.44’ü evet cevabı vermiştir. Bu veriler doğrultusunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun DKAB dersini sevdiği söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin okul dışında din eğitimi alma durumuna göre dağılımları tablo 4. 12’de verilmiştir.

Tablo 4. 12. Öğrencilerin Okul Dışında Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılımları

Okul Dışında Din Eğitimi Alıyor Musunuz?	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	N	%	N	%	N	%
Hayır	389	94.42	269	86.50	658	91.01
Evet	23	5.58	42	13.50	65	8.99
Toplam	412	100	311	100	723	100

Öğrencilerin okul dışında din eğitimi alma durumuna göre dağılımlarının yer aldığı tablo 4. 12. incelendiğinde öğrencilerin %91.01’inin okul dışında din eğitimi almadığı ve %8.99’nun okul dışında din eğitimi aldığı görülmektedir. Ayrıca örnekleme dahil edilen erkek öğrenci sayısının kız öğrenci sayısından az olmasına rağmen erkek

öğrencilerin (42 öğrenci) kız öğrencilere (23 öğrenci) nazaran okul dışında daha fazla din eğitimi aldığı söylenebilir.

4.2. Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, araştırmaya katılan öğrencilere uygulanan ve toplamda 27 maddeden oluşan DKAB tutum ölçeği ve 29 maddeden oluşan manevi iyi oluş ölçeğinin betimsel istatistiklerine yer verilmiştir. Ölçeklerdeki 56 maddenin her birine verilen cevaplar tablolarla gösterilmiş, gerekli değerlendirmeler yapılmıştır. Daha sonra araştırmanın alt problemlerine cevap bulabilmek amacıyla uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler çeşitli betimsel yöntemlerle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen veriler daha önce yapılan araştırmalarla karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda benzerlik ve farklılıklara dikkat çekilmiştir.

4.2.1. DKAB Tutum Ölçeğinin 1. Alt Boyutu ile İlgili Maddelere Verilen Cevaplar ve Yorumları (Sevme)

Çalışmanın bu bölümünde ölçeğin birinci alt boyutunda yer alan 9 maddeye öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 4. 13. DKAB Dersini Severim İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzye
Kesinlikle Katılıyorum	237	32,8			
Katılıyorum	280	38,7			
Kararsızım	112	15,5	2,15	1,15	Düşük
Katılmıyorum	42	5,8			
Kesinlikle Katılmıyorum	52	7,2			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “DKAB dersini severim.” ifadesine 237 öğrencinin (%32,8) kesinlikle katılıyorum, 280 öğrencinin (%38,7) katılmıyorum, 112 öğrencinin (%15,5) kararsızım, 42 öğrencinin (%5,8) katılmıyorum, 52 öğrencinin (%7,2) kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=2,15$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “DKAB dersini severim.” İfadesine katılanların sayısının toplamda 517 (%71,3) olduğu görülmektedir. Bu ifadeye katılmayan ve kararsız olduğunu düşünenlerin sayısı 206 (%28,7)’dır. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Bu madde ile ilgili sonuçların düşük çıkmasının temel nedeni Iğdır’da yaşayan öğrencilerin mezhepsel (hanefî-şâfi-caferi mezhepleri) farklılıkları olabilir. DKAB dersi genel olarak Sünni kaidelere göre verilmekte ve ders müfredatında Caferi mezhebi ilkelerine yer verilmemektedir. Bu yüzden Caferi mezhebine mensup öğrenciler DKAB dersine karşı olumsuz tutum sergilediği ve dersi sevmediği söylenebilir. Nitekim Doğru tarafından Caferi mezhebine mensup katılımcılara yönelik yapılan bir araştırmada katılımcıların okullarda DKAB dersinde Caferiliğe yeteri kadar yer verilmediği, verilen dinî bilginin yetersiz olduğu, DKAB dersinin Sünni kaidelere göre verildiği, tek bir mezhebi esas alıp diğer mezhepleri yok saydığı düşüncelerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcılar Caferi mezhebinin de DKAB ders müfredatında yer alması gerektiğini dile getirmiş ve katılımcıların %100’ünün DKAB ders kitaplarında Caferiliğe özgü inanç, ibadet ve kültürel öğelere yer verilmesi gerektiği düşüncesine sahip olduğu görülmüştür. Katılımcıların %94,1’nin DKAB ders müfredatının hazırlık aşamasında Caferi din âlimlerinin de bu sürece dâhil edilmesi gerektiği görüşüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

151

Tablo 4. 14. DKAB Dersindeki Konulara Merak Duyarım İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Kesinlikle Katılıyorum	188	26	2,29	1,11	Düşük
Katılıyorum	280	38,7			
Kararsızım	146	20,2			
Katılmıyorum	71	9,8			
Kesinlikle Katılmıyorum	38	5,3			
Toplam	723	100			

¹⁵¹ Doğru, *Mezhepsel Çoğulculuk Bağlamında Caferilerin Din Eğitimi ve Öğretimi ile İlgili Beklenti ve Önerileri Üzerine Bir Araştırma (Iğdır Örneği)*, 125-126.

Tablo incelendiğinde “DKAB dersindeki konulara merak duyarım.” ifadesine 188 öğrencinin (%26) kesinlikle katılıyorum, 280 öğrencinin (%38,7) katılıyorum, 146 öğrencinin (%20,2) kararsızım, 71 öğrencinin (%9,8) katılmıyorum, 38 öğrencinin (%5,7) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=2,29$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “DKAB dersindeki konulara merak duyarım.” ifadesine katılanların sayısının toplamda 468 (%64,7) olduğu görülmektedir. Bu ifadeye katılmayan ve kararsız olduğunu düşünenlerin sayısı 255 (%35,3)’tir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının düşük düzeyde olduğu söylenebilir. DKAB dersine duyulan merakın düşük çıkmasının temel nedeni öğrencilerin mensup olduğu mezhepler olabilir. Dersin içeriği genel anlamda sünnî öğrencilere hitap ettiği için Caferi mezhebine mensup olan bireylerde merak uyandırmamış olabilir.

Tablo 4. 15. DKAB Dersinde Mutlu Olmam İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Kesinlikle Katılıyorum	55	7,6	3,72	1,21	Yüksek
Katılıyorum	73	10,1			
Kararsızım	108	14,9			
Katılmıyorum	264	36,5			
Kesinlikle Katılmıyorum	223	30,8			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “DKAB dersinde mutlu olmam.” ifadesine 55 öğrencinin (%7,6) kesinlikle katılıyorum, 73 öğrencinin (%10,1) katılıyorum, 108 öğrencinin (%14,9) kararsızım, 264 öğrencinin (%36,5) katılmıyorum, 223 öğrencinin (%30,8) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=3,72$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “DKAB dersinde mutlu olmam.” İfadesine katılanların sayısının toplamda 128 (%17,7) olduğu görülmektedir. Bu ifadeye katılmayan ve kararsız olduğunu düşünenlerin sayısı 595 (%82,3)’tir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 16. DKAB Dersi ile İlgili Ödev Yapmaktan Hoşlanmam İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzyey
Kesinlikle Katılıyorum	119	16,5			
Katılıyorum	115	15,9			
Kararsızım	144	19,9			
Katılmıyorum	183	25,3	3,2	1,38	Orta
Kesinlikle Katılmıyorum	162	22,4			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “DKAB dersi ile ilgili ödev yapmaktan hoşlanmam.” ifadesine 119 öğrencinin (%16,5) kesinlikle katılıyorum, 115 öğrencinin (%15,9) katılmıyorum, 144 öğrencinin (%19,9) kararsızım, 183 öğrencinin (%25,3) katılıyorum, 162 öğrencinin (%22,4) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=3,2$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “DKAB dersi ile ilgili ödev yapmaktan hoşlanmam.” İfadesine katılanların sayısının toplamda 234 (%32,4) olduğu görülmektedir. Bu ifadeye katılmayan ve kararsız olduğunu düşünenlerin sayısı 489 (%67,6)’dur. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 17. DKAB Dersi Zorunlu Ders Olmasa Almak İstemem İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzy
Kesinlikle Katılıyorum	105	14,5			
Katılıyorum	76	10,5			
Kararsızım	123	17	3,48	1,39	Yüksek
Katılmıyorum	202	27,9			
Kesinlikle Katılmıyorum	217	30			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “DKAB dersi zorunlu ders olmasa almak istemem.” ifadesine 105 öğrencinin (%14,5) kesinlikle katılıyorum, 76 öğrencinin (%10,5) katılmıyorum, 123 öğrencinin (%17) kararsızım, 202 öğrencinin (%27,9) katılıyorum, 217 öğrencinin (%30) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=3,48$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “DKAB dersi zorunlu ders olmasa almak istemem.” İfadesine katılanların sayısının toplamda 181 (%25) olduğu görülmektedir. Bu ifadeye katılmayan ve kararsız olduğunu düşünenlerin sayısı 542 (%75)’dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonucun temel sebebi öğrencilerin mezhepsel farklılıkları olabilir.

Tablo 4.18. DKAB Dersinde Kendimi Gergin Hissederim İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzy
Kesinlikle Katılıyorum	43	5,9			
Katılıyorum	25	3,5			
Kararsızım	83	11,5	4,08	1,10	Yüksek
Katılmıyorum	248	34,3			
Kesinlikle Katılmıyorum	324	44,8			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “DKAB dersinde kendimi gergin hissedirim.” ifadesine 43 öğrencinin (%5,9) kesinlikle katılıyorum, 25 öğrencinin (%3,5) katılıyorum, 83 öğrencinin (%11,5) kararsızım, 248 öğrencinin (%34,3) katılmıyorum, 324 öğrencinin (%44,8) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=4,08$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “DKAB dersinde kendimi gergin hissedirim.” İfadesine katılanların sayısının toplamda 68 (%9,4) olduğu görülmektedir. Bu ifadeye katılmayan ve kararsız olduğunu düşünenlerin sayısı 655 (%90,6)’tır. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Genellikle bireyler özgüvenleri eksik olduğunda, bilgileri yetersiz olduğunda, kendilerini yapmacık davranışlar sergilemeye zorlandığında, bir şeyler yapmaya zorlandığında, istemedikleri ve sevmedikleri bir ortamda bulunduklarında vb. sebeplerden ötürü kendilerini gergin hissedebilirler. Öğrencilerin DKAB dersinde kendilerini gergin hissetmeleri burada sıralanan söz konusu gerginlik nedenlerine bağlı olabilir.

Tablo 4. 19. DKAB Dersinin Başlamasını Hiç İstemem İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Kesinlikle Katılıyorum	60	8,3			
Katılıyorum	46	6,4			
Kararsızım	79	10,9	3,90	1,22	Yüksek
Katılmıyorum	255	35,3			
Kesinlikle Katılmıyorum	283	39,1			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “DKAB dersinin başlamasını hiç istemem.” ifadesine 60 öğrencinin (%8,3) kesinlikle katılıyorum, 46 öğrencinin (%6,4) katılıyorum, 79 öğrencinin (%10,9) kararsızım, 255 öğrencinin (%35,3) katılmıyorum, 283 öğrencinin (%39,1) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=3,90$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “DKAB dersinin başlamasını hiç istemem.” İfadesine katılanların sayısının toplamda 106 (%14,7) olduğu görülmektedir. Bu ifadeye katılmayan ve kararsız olduğunu düşünenlerin sayısı 617 (%85,3)’dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğrencilerin söz konusu dersi genel olarak sevmedikleri bu yüzden de dersin başlamasını istemedikleri şeklinde bir yorum yapılabilir. Bu sonucun temel nedeni olarak son zamanlarda öğrencilerin dine karşı önyargılı olmaları ve ailelerin çocuklarına dini ve dini değerleri sevdirmeye açısından yetersiz kalmaları gösterilebilir.

Tablo 4. 20. DKAB Dersinden Zevk Almam İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzyey
Kesinlikle Katılıyorum	54	7,5			
Katılıyorum	61	8,4			
Kararsızım	105	14,5	3,81	1,21	Yüksek
Katılmıyorum	250	34,6			
Kesinlikle Katılmıyorum	253	35			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “DKAB dersinden zevk almam.” ifadesine 54 öğrencinin (%7,5) kesinlikle katılıyorum, 61 öğrencinin (%8,4) katılıyorum, 105 öğrencinin (%14,5) kararsızım, 250 öğrencinin (%34,6) katılmıyorum, 253 öğrencinin (%35) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=3,81$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “DKAB dersinden zevk almam.” İfadesine katılanların sayısının toplamda 115 (%15,9) olduğu görülmektedir. Bu ifadeye katılmayan ve kararsız olduğunu düşünenlerin sayısı 608 (%84,1)’dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 21. DKAB Dersinin Bir An Önce Bitmesini İsterim İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzyey
Kesinlikle Katılıyorum	83	11,5			
Katılıyorum	64	8,9			
Kararsızım	136	18,8	3,58	1,30	Yüksek
Katılmıyorum	228	31,5			
Kesinlikle Katılmıyorum	212	29,3			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “DKAB dersinin bir an önce bitmesini isterim.” ifadesine 83 öğrencinin (%11,5) kesinlikle katılıyorum, 64 öğrencinin (%8,9) katılıyorum, 136 öğrencinin (%18,8) kararsızım, 228 öğrencinin (%31,5) katılmıyorum, 212 öğrencinin (%29,3) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=3,58$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “DKAB dersinin bir an önce bitmesini isterim.” İfadesine katılanların sayısının toplamda 147 (%20,4) olduğu görülmektedir. Bu ifadeye katılmayan ve kararsız olduğunu düşünenlerin sayısı 576 (%79,6)’dır. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Genellikle bireyler sıkıldıkları şeylerin hemen bitmesini arzulamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin DKAB dersinden sıkıldıkları ve bundan dolayı dersin bir an önce bitmesini istedikleri sonucuna ulaşılabilir.

4.2.2.DKAB Tutum Ölçeğinin 2. Alt Boyutu ile İlgili Maddelere Verilen Cevaplar ve Yorumları (İlgi)

Çalışmanın bu bölümünde ölçeğin birinci alt boyutunda yer alan 7 maddeye öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 4. 22. DKAB Dersinde Öğretmenin Anlattıklarını Can Kulağıyla Dinlerim İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Kesinlikle Katılıyorum	200	27,7			
Katılıyorum	233	32,2			
Kararsızım	151	20,9			
Katılmıyorum	81	11,2	2,39	1,22	Düşük
Kesinlikle Katılmıyorum	58	8			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “DKAB dersinde öğretmenin anlattıklarını can kulağıyla dinlerim.” ifadesine 200 öğrencinin (%27,7) kesinlikle katılıyorum, 233 öğrencinin (%32,2) katılıyorum, 151 öğrencinin (%20,9) kararsızım, 81 öğrencinin (%11,2) katılmıyorum, 58 öğrencinin (%8) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=2,39$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “DKAB dersinde öğretmenin anlattıklarını can kulağıyla dinlerim.” ifadesine katılanların sayısının toplamda 433 (%59,9) olduğu görülmektedir. Bu ifadeye katılmayan ve kararsız olduğunu düşünenlerin sayısı 290 (%40,1)’dır. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının düşük düzeyde olduğu söylenebilir. DKAB ders öğretmeni can kulağıyla dinleme ortalamasının düşük olma nedeni öğrencilerin DKAB dersini gereksiz veya öğretmeni yetersiz bulmalarından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca derse karşı ilgi düzeyinin düşük olması da söz konusu durumun nedenleri arasında yer alıyor olabilir.

Tablo 4. 23. DKAB Ders Kitaplarını İlgiyle Okurum İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Kesinlikle Katılıyorum	126	17,4			
Katılıyorum	158	21,9			
Kararsızım	192	26,6			
Katılmıyorum	140	19,4	2,92	1,30	Orta
Kesinlikle Katılmıyorum	107	14,8			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “DKAB ders kitaplarını ilgiyle okurum.” ifadesine 126 öğrencinin (%17,4) kesinlikle katılıyorum, 158 öğrencinin (%21,9) katılıyorum, 192 öğrencinin (%26,6) kararsızım, 140 öğrencinin (%19,4) katılmıyorum, 107 öğrencinin (%14,8) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=2,92$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “DKAB ders kitaplarını ilgiyle okurum.” İfadesine katılanların sayısının toplamda 284 (%38,3) olduğu görülmektedir. Bu ifadeye katılmayan ve kararsız olduğunu düşünenlerin sayısı 439 (%61,7)’dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 24. DKAB Dersi ile İlgili Daha Çok Şey Öğrenmeye Çabalarım İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Kesinlikle Katılıyorum	152	21			
Katılıyorum	205	28,4			
Kararsızım	176	24,3			
Katılmıyorum	119	16,5	2,65	1,25	Orta
Kesinlikle Katılmıyorum	71	9,8			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “DKAB dersi ile ilgili daha çok şey öğrenmeye çabalarım.” ifadesine 152 öğrencinin (%21) kesinlikle katılıyorum, 205 öğrencinin (%28,4) katılıyorum, 176 öğrencinin (%24,3) kararsızım, 119 öğrencinin (%16,5) katılmıyorum, 71 öğrencinin (%9,8) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=2,65$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “DKAB dersi ile ilgili daha çok şey öğrenmeye çabalarım.” İfadesine katılanların sayısının toplamda 357 (%49,4) olduğu görülmektedir. Bu ifadeye katılmayan ve kararsız olduğunu düşünenlerin sayısı 366 (%50,6)’dır. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 25. Boş Zamanlarımda DKAB Dersine İlişkin Bir Şeyler Okurum İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Kesinlikle Katılıyorum	76	10,5			
Katılıyorum	109	15,1			
Kararsızım	189	26,1	3,33	1,25	Orta
Katılmıyorum	196	27,1			
Kesinlikle Katılmıyorum	153	21,2			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “Boş zamanlarımda DKAB dersine ilişkin bir şeyler okurum.” ifadesine 76 öğrencinin (%10,5) kesinlikle katılıyorum, 109 öğrencinin (%15,1) katılıyorum, 189 öğrencinin (%26,1) kararsızım, 196 öğrencinin (%27,1) katılmıyorum, 153 öğrencinin (%21,2) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=3,33$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Boş zamanlarımda DKAB dersine ilişkin bir şeyler okurum.” İfadesine katılanların sayısının toplamda 185 (%25,6) olduğu görülmektedir. Bu ifadeye katılmayan ve kararsız olduğunu düşünenlerin sayısı 538 (%74,4)’dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 26. DKAB Dersinde Etkinliklere Katılım İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzy
Kesinlikle Katılıyorum	134	18,5			
Katılıyorum	200	27,7			
Kararsızım	142	19,6	2,83	1,32	Orta
Katılmıyorum	146	20,2			
Kesinlikle Katılmıyorum	101	14			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “DKAB dersinde etkinliklere katılım.” ifadesine 134 öğrencinin (%18,5) kesinlikle katılıyorum, 200 öğrencinin (%27,7) katılıyorum, 142 öğrencinin (%19,6) kararsızım, 146 öğrencinin (%20,2) katılmıyorum, 101 öğrencinin (%14) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=2,83$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “DKAB dersinde etkinliklere katılım.” İfadesine katılanların sayısının toplamda 334 (%46,2) olduğu görülmektedir. Bu ifadeye katılmayan ve kararsız olduğunu düşünenlerin sayısı 389 (%53,8)’dur. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 27. DKAB Dersinde Öğrendiklerimi Günlük Hayatta Uygularım İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzy
Kesinlikle Katılıyorum	186	25,7			
Katılıyorum	270	37,3			
Kararsızım	147	20,3	2,35	1,18	Düşük
Katılmıyorum	63	8,7			
Kesinlikle Katılmıyorum	57	7,9			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “DKAB dersinde öğrendiklerimi günlük hayatta uygulam.” ifadesine 186 öğrencinin (%25,7) kesinlikle katılıyorum, 270 öğrencinin (%37,3) katılıyorum, 147 öğrencinin (%20,3) kararsızım, 63 öğrencinin (%8,7) katılmıyorum, 57 öğrencinin (%7,9) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=2,35$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “DKAB dersinde öğrendiklerimi günlük hayatta uygulam.” İfadesine katılanların sayısının toplamda 456 (%63) olduğu görülmektedir. Bu ifadeye katılmayan ve kararsız olduğunu düşünenlerin sayısı 267 (%37)’dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durum DKAB dersi müfredatının yetersizliğinden veya öğrencilerin dine göre yaşantılarının olmayışından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 4. 28. DKAB Dersinin Ödevlerini Yaparım İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzy
Kesinlikle Katılıyorum	220	30,4			
Katılıyorum	281	38,9			
Kararsızım	111	15,4	2,24	1,19	Düşük
Katılmıyorum	50	6,9			
Kesinlikle Katılmıyorum	61	8,4			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “DKAB dersinin ödevlerini yaparım.” ifadesine 220 öğrencinin (%30,4) kesinlikle katılıyorum, 281 öğrencinin (%38,9) katılıyorum, 111 öğrencinin (%15,4) kararsızım, 50 öğrencinin (%6,9) katılmıyorum, 61 öğrencinin (%8,4) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=2,24$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “DKAB dersinin ödevlerini yaparım.” İfadesine katılanların sayısının toplamda 501 (%69,3) olduğu görülmektedir. Bu ifadeye katılmayan ve

kararsız olduğunu düşünenlerin sayısı 222 (%30,7)'dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2.3. DKAB Tutum Ölçeğinin 3. Alt Boyutu ile İlgili Maddelere Verilen Cevaplar ve Yorumları (Güven)

Çalışmanın bu bölümünde ölçeğin birinci alt boyutunda yer alan 4 maddeye öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 4. 29. DKAB Dersinin Benim İçin Sıkıcı Bir Ders Olduğunu Düşünmem İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzyey
Kesinlikle Katılıyorum	212	29,3			
Katılıyorum	230	31,8			
Kararsızım	126	17,4	2,43	1,32	Düşük
Katılmıyorum	64	8,9			
Kesinlikle Katılmıyorum	91	12,6			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “DKAB dersinin benim için sıkıcı bir ders olduğunu düşünmem.” ifadesine 212 öğrencinin (%29,3) kesinlikle katılıyorum, 230 öğrencinin (%31,8) katılıyorum, 126 öğrencinin (%17,4) kararsızım, 64 öğrencinin (%8,9) katılmıyorum, 91 öğrencinin (%12,6) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=2,43$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “DKAB dersinin benim için sıkıcı bir ders olduğunu düşünmem.” İfadesine katılanların sayısının toplamda 442 (%61,1) olduğu görülmektedir. Bu ifadeye katılmayan ve kararsız olduğunu düşünenlerin sayısı 281 (%38,9)'dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının düşük düzeyde olduğu söylenebilir. İğdır da farklı mezheplere mensup öğrenciler öğrenim görmektedir. Dolayısıyla dersin sıkıcı görülmesinin nedeni mezhepsel farklılıklar olabilir.

Tablo 4. 30. DKAB Dersinin Önemli Bir Ders Olduğunu Düşünürüm İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Kesinlikle Katılıyorum	236	32,6			
Katılıyorum	208	28,8			
Kararsızım	142	19,6	2,34	1,27	Düşük
Katılmıyorum	69	9,5			
Kesinlikle Katılmıyorum	68	9,4			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “DKAB dersinin önemli bir ders olduğunu düşünürüm.” ifadesine 236 öğrencinin (%32,6) kesinlikle katılıyorum, 208 öğrencinin (%28,8) katılıyorum, 142 öğrencinin (%19,6) kararsızım, 69 öğrencinin (%9,5) katılmıyorum, 68 öğrencinin (%9,4) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=2,34$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “DKAB dersinin önemli bir ders olduğunu düşünürüm.” İfadesine katılanların sayısının toplamda 444 (%61,4) olduğu görülmektedir. Bu ifadeye katılmayan ve kararsız olduğunu düşünenlerin sayısı 279 (%38,6)’dur. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrenciler için önemli olan dersler üniversite yerleştirme sınavlarında soru ve puan değeri yüksek olan derslerdir. Dolayısıyla bu durumun temel nedeni üniversite yerleştirme sınavında DKAB dersi ile ilgili sorulan soru sayısının az ve puan katkısının fazla olmaması olabilir.

Tablo 4. 31. DKAB Dersinde Kendimi Güvende Hissederim İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Kesinlikle Katılıyorum	196	27,1			
Katılıyorum	229	31,7			
Kararsızım	153	21,2	2,42	1,23	Düşük
Katılmıyorum	83	11,5			
Kesinlikle Katılmıyorum	62	8,6			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “DKAB dersinde kendimi güvende hissedirim.” ifadesine 196 öğrencinin (%27,1) kesinlikle katılıyorum, 229 öğrencinin (%31,7) katılıyorum, 153 öğrencinin (%21,2) kararsızım, 83 öğrencinin (%11,5) katılmıyorum, 62 öğrencinin (%8,6) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=2,42$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “DKAB dersinde kendimi güvende hissedirim.” İfadesine katılanların sayısının toplamda 425 (%58,8) olduğu görülmektedir. Bu ifadeye katılmayan ve kararsız olduğunu düşünenlerin sayısı 298 (%41,2)’dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 32. DKAB Dersinde Zorlandığımı Düşünürüm İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Kesinlikle Katılıyorum	42	5,8			
Katılıyorum	63	8,7			
Kararsızım	127	17,6	3,84	1,17	Yüksek
Katılmıyorum	227	31,4			
Kesinlikle Katılmıyorum	264	36,5			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “DKAB dersinde zorlandığımı düşünürüm.” ifadesine 42 öğrencinin (%5,8) kesinlikle katılıyorum, 63 öğrencinin (%8,7) katılıyorum, 127 öğrencinin (%17,6) kararsızım, 227 öğrencinin (%31,4) katılmıyorum, 264 öğrencinin (%36,5) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=2,15$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “DKAB dersinde zorlandığımı düşünürüm.” ifadesine katılanların sayısının toplamda 105 (%14,5) olduğu görülmektedir. Bu ifadeye katılmayan ve kararsız olduğunu düşünenlerin sayısı 618 (%85,5)’dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.3.4. DKAB Tutum Ölçeğinin 4. Alt Boyutu ile İlgili Maddelere Verilen Cevaplar ve Yorumları (İstek)

Çalışmanın bu bölümünde ölçeğin birinci alt boyutunda yer alan 4 maddeye öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 4. 33. DKAB Dersini Diğer Derslere Göre Daha Fazla Çalışırım İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzy
Kesinlikle Katılıyorum	38	5,3			
Katılıyorum	46	6,4			
Kararsızım	140	19,4	3,87	1,12	Yüksek
Katılmıyorum	245	33,9			
Kesinlikle Katılmıyorum	254	35,1			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “DKAB dersini diğer derslere göre daha fazla çalışırım.” ifadesine 38 öğrencinin (%5,3) kesinlikle katılıyorum, 46 öğrencinin (%6,4) katılıyorum, 140 öğrencinin (%19,4) kararsızım, 245 öğrencinin (%33,9) katılmıyorum, 254 öğrencinin (%35,1) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=3,87$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “DKAB dersini diğer derslere göre daha fazla çalışırım.” İfadesine katılanların sayısının toplamda 84 (%11,7) olduğu görülmektedir. Bu ifadeye katılmayan ve kararsız olduğunu düşünenlerin sayısı 639 (%88,3)’dur. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 34. DKAB Dersini Diğer Derslerden Daha Çok Severim İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzy
Kesinlikle Katılıyorum	63	8,7	3,50	1,23	Yüksek
Katılıyorum	78	10,8			
Kararsızım	208	28,8			
Katılmıyorum	179	24,8			
Kesinlikle Katılmıyorum	195	27			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “DKAB dersini diğer derslerden daha çok severim.” ifadesine 63 öğrencinin (%8,7) kesinlikle katılıyorum, 78 öğrencinin (%10,8) katılıyorum, 208 öğrencinin (%28,8) kararsızım, 179 öğrencinin (%24,8) katılmıyorum, 195 öğrencinin (%27) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}$ =3,50) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “DKAB dersini diğer derslerden daha çok severim.” İfadesine katılanların sayısının toplamda 141 (%19,5) olduğu görülmektedir. Bu ifadeye katılmayan ve kararsız olduğunu düşünenlerin sayısı 582(%80,5)’dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. DKAB dersinin öğrenciler tarafından diğer derslerden daha çok sevilmesinin nedeni bu dersin diğer derslere nazaran daha kolay olması olabilir.

Tablo 4. 35. DKAB Dersinin Başlamasını Heyecanla Beklerim İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Kesinlikle Katılıyorum	77	10,7			
Katılıyorum	127	17,6			
Kararsızım	193	26,7	3,28	1,27	Orta
Katılmıyorum	167	23,1			
Kesinlikle Katılmıyorum	159	22			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “DKAB dersinin başlamasını heyecanla beklerim.” ifadesine 77 öğrencinin (%10,7) kesinlikle katılıyorum, 127 öğrencinin (%17,6) katılıyorum, 193 öğrencinin (%26,7) kararsızım, 167 öğrencinin (%23,1) katılmıyorum, 159 öğrencinin (%22) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=3,28$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “DKAB dersinin başlamasını heyecanla beklerim.” İfadesine katılanların sayısının toplamda 204 (%28,3) olduğu görülmektedir. Bu ifadeye katılmayan ve kararsız olduğunu düşünenlerin sayısı 519 (%71,7)’dur. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 36. DKAB Dersinin Bitmesini İstemem İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Kesinlikle Katılıyorum	89	12,3			
Katılıyorum	124	17,2			
Kararsızım	193	26,7	3,24	1,30	Orta
Katılmıyorum	156	21,6			
Kesinlikle Katılmıyorum	161	22,3			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “DKAB dersinin bitmesini istemem.” ifadesine 89 öğrencinin (%12,3) kesinlikle katılıyorum, 124 öğrencinin (%17,2) katılıyorum, 193 öğrencinin (%26,7) kararsızım, 156 öğrencinin (%21,6) katılmıyorum, 161 öğrencinin (%22,3) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=3,24$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “DKAB dersinin bitmesini istemem.” İfadesine katılanların sayısının toplamda 213 (%29,5) olduğu görülmektedir. Bu ifadeye katılmayan ve kararsız olduğunu düşünenlerin sayısı 510 (%70,5)’dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

4.3.5. DKAB Tutum Ölçeğinin 5. Alt Boyutu ile İlgili Maddelere Verilen Cevaplar ve Yorumları (Fayda)

Çalışmanın bu bölümünde ölçeğin birinci alt boyutunda yer alan 3 maddeye öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 4. 37. DKAB Dersinde Öğrendiklerimi Günlük Hayatta Kullanabileceğimi Düşünmem İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzyey
Kesinlikle Katılıyorum	50	6,9	3,84	1,23	Yüksek
Katılıyorum	66	9,1			
Kararsızım	114	15,8			
Katılmıyorum	207	28,6			
Kesinlikle Katılmıyorum	286	39,6			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “DKAB dersinde öğrendiklerimi günlük hayatta kullanabileceğimi düşünmem.” ifadesine 50 öğrencinin (%6,9) kesinlikle katılıyorum, 66 öğrencinin (%9,1) katılıyorum, 114 öğrencinin (%15,8) kararsızım, 207 öğrencinin (%28,6) katılmıyorum, 286 öğrencinin (%39,6) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=3,84$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “DKAB dersinde öğrendiklerimi günlük hayatta kullanabileceğimi düşünmem.” İfadesine katılanların sayısının toplamda 116 (%16)

olduğu görülmektedir. Bu ifadeye katılmayan ve kararsız olduğunu düşünenlerin sayısı 607 (%84)'dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durumun temel nedeni öğrencilerin DKAB dersi kapsamında öğrendikleri teorik bilgilerin büyük çoğunluğunun duyuşsal alandan ziyade bilişsel alana hitap ediyor olması olabilir

Tablo 4. 38. Gelecekteki Hayatımda DKAB Dersine İhtiyaç Duyacağıma İnanmam İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Kesinlikle Katılıyorum	53	7,3	3,86	1,25	Yüksek
Katılıyorum	63	8,7			
Kararsızım	117	16,2			
Katılmıyorum	185	25,6			
Kesinlikle Katılmıyorum	305	42,2			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “Gelecekteki hayatımda DKAB dersine ihtiyaç duyacağıma inanmam.” ifadesine 53 öğrencinin (%7,3) kesinlikle katılıyorum, 63 öğrencinin (%8,7) katılıyorum, 117 öğrencinin (%16,2) kararsızım, 185 öğrencinin (%25,6) katılmıyorum, 305 öğrencinin (%42,2) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=3,86$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Gelecekteki hayatımda DKAB dersine ihtiyaç duyacağıma inanmam.” İfadesine katılanların sayısının toplamda 116 (%16) olduğu görülmektedir. Bu ifadeye katılmayan ve kararsız olduğunu düşünenlerin sayısı 607 (%84)'dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 39. DKAB Dersinin Gereksiz Bir Ders Olduğuna İnanırım İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Kesinlikle Katılıyorum	64	8,9			
Katılıyorum	35	4,8			
Kararsızım	81	11,2	4,03	1,27	Yüksek
Katılmıyorum	174	24,1			
Kesinlikle Katılmıyorum	369	51			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “DKAB dersinin gereksiz bir ders olduğuna inanırım.” ifadesine 64 öğrencinin (%8,9) kesinlikle katılıyorum, 35 öğrencinin (%4,8) katılıyorum, 81 öğrencinin (%11,2) kararsızım, 147 öğrencinin (%24,1) katılmıyorum, 369 öğrencinin (%51) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=4,05$) olduğu görölmektedir.

Bu verilere göre “DKAB dersinin gereksiz bir ders olduğuna inanırım.” İfadesine katılanların sayısının toplamda 99 (%13,7) olduğu görölmektedir. Bu ifadeye katılmayan ve kararsız olduğunu düşünenlerin sayısı 624 (%86,3)’tür. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durumun temel nedeni mezhepsel farklılıklar ve dersin üniversite sınavlarına puan katkısının düşük olması olabilir.

4.3.6. Manevi İyi Oluş Ölçeğinin 1. Alt Boyutu ile İlgili Maddelere Verilen Cevaplar ve Yorumları (Aşkınlık)

Çalışmanın bu bölümünde ölçeğın birinci alt boyutunda yer alan 15 maddeye öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 4. 40. İlahi Bir Güce Bağlı Olmak Bana Güven Verir İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Bana Hiç Uygun Değil	28	3,9			
Bana Uygun Değil	24	3,3			
Bana Biraz Uygun	123	17	4,11	1,05	Yüksek
Bana Oldukça Uygun	213	29,5			
Bana Tamamen Uygun	335	46,3			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “İlahi bir güce bağlı olmak bana güven verir.” ifadesine 28 öğrencinin (%3,9) bana hiç uygun değil, 24 öğrencinin (%3,3) bana uygun değil, 123 öğrencinin (%17) bana biraz uygun, 213 öğrencinin (%29,5) bana oldukça uygun, 335 öğrencinin (%46,3) bana tamamen uygun şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=4,11$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “İlahi bir güce bağlı olmak bana güven verir.” ifadesini kendilerine biraz uygun olduğunu ve uygun olmadığını düşünenlerin sayısının toplamda 52 (%7,2) olduğu görülmektedir. Bu ifadenin kendilerine uygun olduğunu düşünenlerin sayısı 671 (%92,8)’dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 41. Bir Problemle Karşılaştığımda Allah’ın Yardımını Hissederim İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Bana Hiç Uygun Değil	18	2,5			
Bana Uygun Değil	39	5,4			
Bana Biraz Uygun	85	11,8	4,30	1,03	Çok Yüksek
Bana Oldukça Uygun	142	19,6			
Bana Tamamen Uygun	439	60,7			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “Bir problemle karşılaştığımda Allah’ın yardımını hissederim.” ifadesine 18 öğrencinin (%2,5) bana hiç uygun değil, 39 öğrencinin (%5,4) bana uygun değil, 85 öğrencinin (%11,8) bana biraz uygun, 142 öğrencinin (%19,6) bana oldukça uygun, 439 öğrencinin (%60,7) bana tamamen uygun şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=4,30$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Bir problemle karşılaştığımda Allah’ın yardımını hissederim.” ifadesini kendilerine biraz uygun olduğunu ve uygun olmadığını düşünenlerin sayısının toplamda 142 (%19,7) olduğu görülmektedir. Bu ifadenin kendilerine uygun olduğunu düşünenlerin sayısı 581 (%80,3)’tür. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının çok yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 42. Allah’ın Gizli ve Açık Tüm Duygu ve Düşüncelerimi Bildiğine İnanırım İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Bana Hiç Uygun Değil	26	3,6	4,47	1,02	Çok Yüksek
Bana Uygun Değil	18	2,5			
Bana Biraz Uygun	76	10,5			
Bana Oldukça Uygun	73	10,1			
Bana Tamamen Uygun	530	73,3			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “Allah’ın gizli ve açık tüm duygu ve düşüncelerimi bildiğine inanırım.” ifadesine 26 öğrencinin (%3,6) bana hiç uygun değil, 18 öğrencinin (%2,5) bana uygun değil, 76 öğrencinin (%10,5) bana biraz uygun, 73 öğrencinin (%10,1) bana oldukça uygun, 530 öğrencinin (%73,3) bana tamamen uygun şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=4,47$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Allah’ın gizli ve açık tüm duygu ve düşüncelerimi bildiğine inanırım.” ifadesini kendilerine biraz uygun olduğunu ve uygun olmadığını düşünenlerin sayısının toplamda 120 (%16,6) olduğu görülmektedir. Bu ifadenin kendilerine uygun olduğunu düşünenlerin sayısı 603 (%83,4)’tür. Elde edilen

bulgularдан hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının çok yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 43. Günlük Hayatta Allah'ın Kudretine Şahit Olurum İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Bana Hiç Uygun Değil	27	3,7			
Bana Uygun Değil	50	6,9			
Bana Biraz Uygun	115	15,9	4,11	1,13	Yüksek
Bana Oldukça Uygun	155	21,4			
Bana Tamamen Uygun	376	52			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “Günlük hayatta Allah'ın kudretine şahit olurum.” ifadesine 27 öğrencinin (%3,7) bana hiç uygun değil, 50 öğrencinin (%6,9) bana uygun değil, 115 öğrencinin (%15,9) bana biraz uygun, 155 öğrencinin (%21,4) bana oldukça uygun, 376 öğrencinin (%52) bana tamamen uygun şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=4,11$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Günlük hayatta Allah'ın kudretine şahit olurum.” ifadesini kendilerine biraz uygun olduğunu ve uygun olmadığını düşünenlerin sayısının toplamda 192 (%26,5) olduğu görülmektedir. Bu ifadenin kendilerine uygun olduğunu düşünenlerin sayısı 531 (%73,5)'tür. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 44. Allah'ın Beni Sevdiğine ve Önemsemediğine İnanırım İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Bana Hiç Uygun Değil	33	4,6			
Bana Uygun Değil	29	4			
Bana Biraz Uygun	105	14,5	4,21	1,11	Çok Yüksek
Bana Oldukça Uygun	142	19,6			
Bana Tamamen Uygun	414	57,3			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “Allah’ın beni sevdiğine ve önemsemediğine inanırım.” ifadesine 33 öğrencinin (%4,6) bana hiç uygun değil, 29 öğrencinin (%4) bana uygun değil, 105 öğrencinin (%14,5) bana biraz uygun, 142 öğrencinin (%19,6) bana oldukça uygun, 414 öğrencinin (%57,3) bana tamamen uygun şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=4,21$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Allah’ın beni sevdiğine ve önemsemediğine inanırım.” ifadesini kendilerine biraz uygun olduğunu ve uygun olmadığını düşünenlerin sayısının toplamda 167 (%23,1) olduğu görülmektedir. Bu ifadenin kendilerine uygun olduğunu düşünenlerin sayısı 556 (%76,9)’tür. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının çok yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 45. Hayatımın Her Anında Allah’ın Varlığını Hissederim İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Bana Hiç Uygun Değil	28	3,9			
Bana Uygun Değil	34	4,7			
Bana Biraz Uygun	99	13,7	4,24	1,09	Çok Yüksek
Bana Oldukça Uygun	135	18,7			
Bana Tamamen Uygun	427	59,1			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “Hayatımın her anında Allah’ın varlığını hissederim.” ifadesine 28 öğrencinin (%3,9) bana hiç uygun değil, 34 öğrencinin (%4,7) bana uygun değil, 99 öğrencinin (%13,7) bana biraz uygun, 135 öğrencinin (%18,7) bana oldukça uygun, 427 öğrencinin (%59,1) bana tamamen uygun şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=4,24$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Hayatımın her anında Allah’ın varlığını hissederim.” ifadesini kendilerine biraz uygun olduğunu ve uygun olmadığını düşünenlerin sayısının toplamda 161 (%22,2) olduğu görülmektedir. Bu ifadenin kendilerine uygun olduğunu düşünenlerin sayısı 562 (%77,8)’tür. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının çok yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 46. Daha Güçlü Bir Varlığa Sığınma Duygusu Beni Rahatlatır İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzye
Bana Hiç Uygun Değil	52	7,2			
Bana Uygun Değil	39	5,4			
Bana Biraz Uygun	103	14,2			
Bana Oldukça Uygun	148	20,5	4,06	1,23	Yüksek
Bana Tamamen Uygun	381	52,7			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “Daha güçlü bir varlığa sığınma duygusu beni rahatlatır.” ifadesine 52 öğrencinin (%7,2) bana hiç uygun değil, 39 öğrencinin (%5,4) bana uygun değil, 103 öğrencinin (%14,2) bana biraz uygun, 148 öğrencinin (%20,5) bana oldukça uygun, 381 öğrencinin (%52,7) bana tamamen uygun şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=4,06$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Daha güçlü bir varlığa sığınma duygusu beni rahatlatır.” ifadesini kendilerine biraz uygun olduğunu ve uygun olmadığını düşünenlerin sayısının toplamda 194 (%26,8) olduğu görülmektedir. Bu ifadenin kendilerine uygun olduğunu

düşünenlerin sayısı 529 (%73,2)'tür. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 47. Yaşadığım Her Olayda Bir Hayır Olduğuna İnanırım İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Bana Hiç Uygun Değil	41	5,7			
Bana Uygun Değil	60	8,3			
Bana Biraz Uygun	151	20,9	3,89	1,21	Yüksek
Bana Oldukça Uygun	154	21,3			
Bana Tamamen Uygun	317	43,8			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “Yaşadığım her olayda bir hayır olduğuna inanırım.” ifadesine 41 öğrencinin (%5,7) bana hiç uygun değil, 60 öğrencinin (%8,3) bana uygun değil, 151 öğrencinin (%20,9) bana biraz uygun, 154 öğrencinin (%21,3) bana oldukça uygun, 317 öğrencinin (%48,3) bana tamamen uygun şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=3,89$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Yaşadığım her olayda bir hayır olduğuna inanırım.” ifadesini kendilerine biraz uygun olduğunu ve uygun olmadığını düşünenlerin sayısının toplamda 252 (%34,9) olduğu görülmektedir. Bu ifadenin kendilerine uygun olduğunu düşünenlerin sayısı 471 (%65,1)'tür. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 48. İnancım, Nasıl Bir Hayat Süreceğime Dair Bana Yol Gösterir İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Bana Hiç Uygun Değil	37	5,1			
Bana Uygun Değil	61	8,4			
Bana Biraz Uygun	129	17,8	3,94	1,19	Yüksek
Bana Oldukça Uygun	176	24,3			
Bana Tamamen Uygun	320	44,3			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “İnancım, nasıl bir hayat süreceğime dair bana yol gösterir.” ifadesine 37 öğrencinin (%5,1) bana hiç uygun değil, 61 öğrencinin (%8,4) bana uygun değil, 129 öğrencinin (%17,8) bana biraz uygun, 176 öğrencinin (%24,3) bana oldukça uygun, 320 öğrencinin (%44,3) bana tamamen uygun şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=3,94$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “İnancım, nasıl bir hayat süreceğime dair bana yol gösterir.” ifadesini kendilerine biraz uygun olduğunu ve uygun olmadığını düşünenlerin sayısının toplamda 227 (%31,3) olduğu görülmektedir. Bu ifadenin kendilerine uygun olduğunu düşünenlerin sayısı 496 (%68,7)’tür. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 49. Yalnız Kaldığımda Allah’ı ve Yarattıklarını Düşünürüm (Tefekkür Ederim) İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Bana Hiç Uygun Değil	49	6,8			
Bana Uygun Değil	59	8,2			
Bana Biraz Uygun	144	19,9	3,84	1,23	Yüksek
Bana Oldukça Uygun	171	23,7			
Bana Tamamen Uygun	300	41,5			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “Yalnız kaldığımda Allah’ı ve yarattıklarını düşünürüm (tefekkür ederim).” ifadesine 49 öğrencinin (%6,8) bana hiç uygun değil, 59 öğrencinin (%8,2) bana uygun değil, 144 öğrencinin (%19,9) bana biraz uygun, 171 öğrencinin (%23,7) bana oldukça uygun, 300 öğrencinin (%41,5) bana tamamen uygun şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=3,84$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Yalnız kaldığımda Allah’ı ve yarattıklarını düşünürüm (tefekkür ederim).” ifadesini kendilerine biraz uygun olduğunu ve uygun olmadığını düşünenlerin sayısının toplamda 30 (%34,8) olduğu görülmektedir. Bu ifadenin kendilerine uygun olduğunu düşünenlerin sayısı 471 (%65,2)’tür. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 50. İnanç ve Değerlerim, Zorluklar Karşısında Dayanabilme Gücümü Arttırır İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Bana Hiç Uygun Değil	26	3,6			
Bana Uygun Değil	58	8			
Bana Biraz Uygun	157	21,7			
Bana Oldukça Uygun	162	22,4	3,95	1,14	Yüksek
Bana Tamamen Uygun	320	44,3			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “İnanç ve değerlerim, zorluklar karşısında dayanabilme gücümü arttırır.” ifadesine 26 öğrencinin (%3,6) bana hiç uygun değil, 58 öğrencinin (%8) bana uygun değil, 157 öğrencinin (%21,7) bana biraz uygun, 162 öğrencinin (%22,4) bana oldukça uygun, 320 öğrencinin (%44,3) bana tamamen uygun şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=3,95$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “İnanç ve değerlerim, zorluklar karşısında dayanabilme gücümü arttırır.” ifadesini kendilerine biraz uygun olduğunu ve uygun olmadığını düşünenlerin

sayısının toplamda 241 (%33,3) olduğu görülmektedir. Bu ifadenin kendilerine uygun olduğunu düşünenlerin sayısı 482 (%66,7)'tür. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 51. İnancım, Yaşadığım Sıkıntılarda Dahi Olumlu Tarafların Olabileceğini Görmemi Sağlar İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzy
Bana Hiç Uygun Değil	35	4,8			
Bana Uygun Değil	59	8,2			
Bana Biraz Uygun	184	25,4	3,80	1,16	Yüksek
Bana Oldukça Uygun	178	24,6			
Bana Tamamen Uygun	267	36,9			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “İnancım, yaşadığım sıkıntılarda dahi olumlu tarafların olabileceğini görmemi sağlar.” ifadesine 35 öğrencinin (%4,8) bana hiç uygun değil, 59 öğrencinin (%8,2) bana uygun değil, 184 öğrencinin (%25,4) bana biraz uygun, 178 öğrencinin (%24,6) bana oldukça uygun, 267 öğrencinin (%36,9) bana tamamen uygun şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=3,80$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “İnancım, yaşadığım sıkıntılarda dahi olumlu tarafların olabileceğini görmemi sağlar.” ifadesini kendilerine biraz uygun olduğunu ve uygun olmadığını düşünenlerin sayısının toplamda 278 (%38,5) olduğu görülmektedir. Bu ifadenin kendilerine uygun olduğunu düşünenlerin sayısı 445 (%61,5)'tür. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 52. Hayatta Hiçbir Şey Sebepsiz Değildir İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzy
Bana Hiç Uygun Değil	31	4,3			
Bana Uygun Değil	39	5,4			
Bana Biraz Uygun	131	18,1			
Bana Oldukça Uygun	150	20,7	4,09	1,13	Yüksek
Bana Tamamen Uygun	372	51,5			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “Hayatta hiçbir şey sebepsiz değildir.” ifadesine 31 öğrencinin (%4,3) bana hiç uygun değil, 39 öğrencinin (%5,4) bana uygun değil, 131 öğrencinin (%18,1) bana biraz uygun, 150 öğrencinin (%20,7) bana oldukça uygun, 372 öğrencinin (%51,5) bana tamamen uygun şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=4,09$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Hayatta hiçbir şey sebepsiz değildir.” ifadesini kendilerine biraz uygun olduğunu ve uygun olmadığını düşünenlerin sayısının toplamda 201 (%37,8) olduğu görülmektedir. Bu ifadenin kendilerine uygun olduğunu düşünenlerin sayısı 522 (%72,2)’tür. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 53. Her Şeyin Elimde Olmadığını Bilmek Üzüldüğüm Olaylar Karşısında Bir Teselli Kaynağıdır İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Bana Hiç Uygun Değil	83	11,5			
Bana Uygun Değil	103	14,2			
Bana Biraz Uygun	220	30,4	3,30	1,28	Orta
Bana Oldukça Uygun	145	20,1			
Bana Tamamen Uygun	172	23,8			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “Her şeyin elimde olmadığını bilmek üzüldüğüm olaylar karşısında bir teselli kaynağıdır.” ifadesine 83 öğrencinin (%11,5) bana hiç uygun değil, 103 öğrencinin (%14,2) bana uygun değil, 202 öğrencinin (%30,4) bana biraz uygun, 145 öğrencinin (%20,1) bana oldukça uygun, 172 öğrencinin (%23,8) bana tamamen uygun şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=3,30$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Her şeyin elimde olmadığını bilmek üzüldüğüm olaylar karşısında bir teselli kaynağıdır.” ifadesini kendilerine biraz uygun olduğunu ve uygun olmadığını düşünenlerin sayısının toplamda 406 (%56,1) olduğu görülmektedir. Bu ifadenin kendilerine uygun olduğunu düşünenlerin sayısı 317 (%43,9)’tür. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 54. Dünya Hayatının Geçici Olduğuna İnanmak Beni Hırslarımdan Arındırır İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Bana Hiç Uygun Değil	91	12,6			
Bana Uygun Değil	80	11,1			
Bana Biraz Uygun	162	22,4			
Bana Oldukça Uygun	138	19,1	3,52	1,38	Yüksek
Bana Tamamen Uygun	252	34,9			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “Dünya hayatının geçici olduğuna inanmak beni hırslarımdan arındırır.” ifadesine 91 öğrencinin (%12,6) bana hiç uygun değil, 80 öğrencinin (%11,1) bana uygun değil, 162 öğrencinin (%22,4) bana biraz uygun, 138 öğrencinin (%19,1) bana oldukça uygun, 252 öğrencinin (%34,9) bana tamamen uygun şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=3,52$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Dünya hayatının geçici olduğuna inanmak beni hırslarımdan arındırır.” ifadesini kendilerine biraz uygun olduğunu ve uygun olmadığını düşünenlerin sayısının toplamda 333 (%46) olduğu görülmektedir. Bu ifadenin kendilerine uygun olduğunu düşünenlerin sayısı 390 (%54)’tür. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.3.7. Manevi İyi Oluş Ölçeğinin 2. Alt Boyutu ile İlgili Maddelere Verilen Cevaplar ve Yorumları (Doğayla Uyum)

Çalışmanın bu bölümünde ölçeğin birinci alt boyutunda yer alan 7 maddeye öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 4. 55. Doğaya Saygı Duyulması Gerekliğini Düşünürüm İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzy
Bana Hiç Uygun Değil	8	1,1			
Bana Uygun Değil	22	3			
Bana Biraz Uygun	46	6,4	4,11	1,05	Yüksek
Bana Oldukça Uygun	162	22,4			
Bana Tamamen Uygun	485	67,1			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “Doğaya saygı duyulması gerektiğini düşünürüm.” ifadesine 8 öğrencinin (%1,1) bana hiç uygun değil, 22 öğrencinin (%3) bana uygun değil, 46 öğrencinin (%6,4) bana biraz uygun, 162 öğrencinin (%22,4) bana oldukça uygun, 485 öğrencinin (%67,1) bana tamamen uygun şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=4,11$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Doğaya saygı duyulması gerektiğini düşünürüm.” ifadesini kendilerine biraz uygun olduğunu ve uygun olmadığını düşünenlerin sayısının toplamda 30 (%4,1) olduğu görülmektedir. Bu ifadenin kendilerine uygun olduğunu düşünenlerin sayısı 693 (%95,9)’tür. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 56. Bütün Canlıların Saygıyı Hak Ettiğini Düşünürüm İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzy
Bana Hiç Uygun Değil	22	3			
Bana Uygun Değil	34	4,7			
Bana Biraz Uygun	77	10,7	4,34	1,04	Çok Yüksek
Bana Oldukça Uygun	126	17,4			
Bana Tamamen Uygun	464	64,2			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “Bütün canlıların saygıyı hak ettiğini düşünürüm.” ifadesine 22 öğrencinin (%3) bana hiç uygun değil, 34 öğrencinin (%4,7) bana uygun değil, 77 öğrencinin (%10,7) bana biraz uygun, 126 öğrencinin (%17,4) bana oldukça uygun, 464 öğrencinin (%64,2) bana tamamen uygun şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=4,34$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Bütün canlıların saygıyı hak ettiğini düşünürüm.” ifadesini kendilerine biraz uygun olduğunu ve uygun olmadığını düşünenlerin sayısının toplamda 133 (%18,4) olduğu görülmektedir. Bu ifadenin kendilerine uygun olduğunu düşünenlerin sayısı 590 (%81,6)’dır. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının çok yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.57. Yeryüzündeki Tüm Canlılara İyi Davranırım İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzy
Bana Hiç Uygun Değil	34	4,7			
Bana Uygun Değil	43	5,9			
Bana Biraz Uygun	184	25,4			
Bana Oldukça Uygun	189	26,1	3,86	1,12	Yüksek
Bana Tamamen Uygun	273	37,8			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “Yeryüzündeki tüm canlılara iyi davranırım.” ifadesine 34 öğrencinin (%4,7) bana hiç uygun değil, 43 öğrencinin (%5,9) bana uygun değil, 184 öğrencinin (%25,4) bana biraz uygun, 189 öğrencinin (%26,1) bana oldukça uygun, 273 öğrencinin (%37,8) bana tamamen uygun şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=3,86$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Yeryüzündeki tüm canlılara iyi davranırım.” ifadesini kendilerine biraz uygun olduğunu ve uygun olmadığını düşünenlerin sayısının toplamda 261 (%36,1) olduğu görülmektedir. Bu ifadenin kendilerine uygun olduğunu

düşünenlerin sayısı 462 (%63,9)'tür. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 58. Kendimi Doğanın Bir Parçası Olarak Görürüm İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Bana Hiç Uygun Değil	51	7,1			
Bana Uygun Değil	49	6,8			
Bana Biraz Uygun	161	22,3			
Bana Oldukça Uygun	185	25,6	3,81	1,21	Yüksek
Bana Tamamen Uygun	277	38,3			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “Kendimi doğanın bir parçası olarak görürüm.” ifadesine 51 öğrencinin (%7,1) bana hiç uygun değil, 49 öğrencinin (%6,8) bana uygun değil, 161 öğrencinin (%22,3) bana biraz uygun, 185 öğrencinin (%25,6) bana oldukça uygun, 277 öğrencinin (%38,3) bana tamamen uygun şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=3,81$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Kendimi doğanın bir parçası olarak görürüm.” ifadesini kendilerine biraz uygun olduğunu ve uygun olmadığını düşünenlerin sayısının toplamda 261(%36,7) olduğu görülmektedir. Bu ifadenin kendilerine uygun olduğunu düşünenlerin sayısı 462 (%63,3)'tür. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 59. Yeryüzündeki Bütün Canlıların Hakları Benim İçin Önemlidir İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Bana Hiç Uygun Değil	23	3,2			
Bana Uygun Değil	45	6,2			
Bana Biraz Uygun	133	18,4	4,06	1,08	Yüksek
Bana Oldukça Uygun	185	25,6			
Bana Tamamen Uygun	337	46,6			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “Yeryüzündeki bütün canlıların hakları benim için önemlidir.” ifadesine 23 öğrencinin (%3,2) bana hiç uygun değil, 45 öğrencinin (%6,2) bana uygun değil, 133 öğrencinin (%18,4) bana biraz uygun, 185 öğrencinin (%25,6) bana oldukça uygun, 337 öğrencinin (%46,6) bana tamamen uygun şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=4,06$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Yeryüzündeki bütün canlıların hakları benim için önemlidir.” ifadesini kendilerine biraz uygun olduğunu ve uygun olmadığını düşünenlerin sayısının toplamda 201 (%17,8) olduğu görülmektedir. Bu ifadenin kendilerine uygun olduğunu düşünenlerin sayısı 522 (%82,2)’tür. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 60. Doğayla Uyum İçinde Yaşarım İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzy
Bana Hiç Uygun Değil	30	4,1			
Bana Uygun Değil	56	7,7			
Bana Biraz Uygun	195	27	3,79	1,11	Yüksek
Bana Oldukça Uygun	196	27,1			
Bana Tamamen Uygun	246	34			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “Doğayla uyum içinde yaşarım.” ifadesine 30 öğrencinin (%4,1) bana hiç uygun değil, 56 öğrencinin (%7,7) bana uygun değil, 195 öğrencinin (%27) bana biraz uygun, 196 öğrencinin (%27,1) bana oldukça uygun, 246 öğrencinin (%34) bana tamamen uygun şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=3,97$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Doğayla uyum içinde yaşarım.” ifadesini kendilerine biraz uygun olduğunu ve uygun olmadığını düşünenlerin sayısının toplamda 281 (%38,9) olduğu görülmektedir. Bu ifadenin kendilerine uygun olduğunu düşünenlerin sayısı 442 (%61,1)’tür. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 61. Yeryüzündeki Her Doğal Varlığın Eşsiz Olduğuna İnanırım İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzy
Bana Hiç Uygun Değil	50	6,9			
Bana Uygun Değil	55	7,6			
Bana Biraz Uygun	142	19,6	3,90	1,25	Yüksek
Bana Oldukça Uygun	141	19,5			
Bana Tamamen Uygun	335	46,3			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “Yeryüzündeki her doğal varlığın eşsiz olduğuna inanırım.” ifadesine 50 öğrencinin (%6,9) bana hiç uygun değil, 55 öğrencinin (%7,6) bana uygun değil, 142 öğrencinin (%19,6) bana biraz uygun, 141 öğrencinin (%19,5) bana oldukça uygun, 335 öğrencinin (%46,3) bana tamamen uygun şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=3,90$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Yeryüzündeki her doğal varlığın eşsiz olduğuna inanırım.” ifadesini kendilerine biraz uygun olduğunu ve uygun olmadığını düşünenlerin sayısının toplamda 247 (%34,2) olduğu görülmektedir. Bu ifadenin kendilerine uygun olduğunu düşünenlerin sayısı 476 (%65,8)’tür. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.3.8. Manevi İyi Oluş Ölçeğinin 3. Alt Boyutu ile İlgili Maddelere Verilen Cevaplar ve Yorumları (Anomi)

Çalışmanın bu bölümünde ölçeğin birinci alt boyutunda yer alan 7 maddeye öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 4. 62. Hayata Dair Bir Hoşnutsuzluk Duygusu Hissederim İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Bana Hiç Uygun Değil	100	13,8			
Bana Uygun Değil	133	18,4			
Bana Biraz Uygun	259	35,8	3,03	1,25	Orta
Bana Oldukça Uygun	105	14,5			
Bana Tamamen Uygun	126	17,4			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “Hayata dair bir hoşnutsuzluk duygusu hissedirim.” ifadesine 100 öğrencinin (%13,8) bana hiç uygun değil, 133 öğrencinin (%18,4) bana uygun değil, 259 öğrencinin (%35,8) bana biraz uygun, 105 öğrencinin (%14,5) bana oldukça uygun, 126 öğrencinin (%17,4) bana tamamen uygun şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=3,03$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Hayata dair bir hoşnutsuzluk duygusu hissederim.” ifadesini kendilerine biraz uygun olduğunu ve uygun olmadığını düşünenlerin sayısının toplamda 492 (%68) olduğu görülmektedir. Bu ifadenin kendilerine uygun olduğunu düşünenlerin sayısı 231 (%32)’dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 63. Hayatımda Büyük Bir Boşluk Var İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Bana Hiç Uygun Değil	151	20,9	2,96	1,43	Orta
Bana Uygun Değil	137	18,9			
Bana Biraz Uygun	192	26,6			
Bana Oldukça Uygun	75	10,4			
Bana Tamamen Uygun	168	23,2			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “Hayatımda büyük bir boşluk var.” ifadesine 151 öğrencinin (%20,9) bana hiç uygun değil, 137 öğrencinin (%18,9) bana uygun değil, 192 öğrencinin (%26,6) bana biraz uygun, 75 öğrencinin (%10,4) bana oldukça uygun, 168 öğrencinin (%23,2) bana tamamen uygun şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=2,96$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Hayatımda büyük bir boşluk var.” ifadesini kendilerine biraz uygun olduğunu ve uygun olmadığını düşünenlerin sayısının toplamda 480 (%66,4) olduğu görülmektedir. Bu ifadenin kendilerine uygun olduğunu düşünenlerin sayısı 243 (%33,6)’tür. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 64. Hayattan Zevk Almam İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Bana Hiç Uygun Değil	175	24,2			
Bana Uygun Değil	140	19,4			
Bana Biraz Uygun	191	26,4	2,82	1,42	Orta
Bana Oldukça Uygun	73	10,1			
Bana Tamamen Uygun	144	19,9			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “Hayattan zevk almam.” ifadesine 175 öğrencinin (%24,2) bana hiç uygun değil, 140 öğrencinin (%19,4) bana uygun değil, 191 öğrencinin (%26,4) bana biraz uygun, 73 öğrencinin (%10,1) bana oldukça uygun, 144 öğrencinin (%19,9) bana tamamen uygun şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=2,82$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Hayattan zevk almam.” ifadesini kendilerine biraz uygun olduğunu ve uygun olmadığını düşünenlerin sayısının toplamda 506 (%70) olduğu görülmektedir. Bu ifadenin kendilerine uygun olduğunu düşünenlerin sayısı 217 (%30)’tür. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 65. Hayatımın Amacını Halen Bulabilmiş Değilim İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Bana Hiç Uygun Değil	138	19,1			
Bana Uygun Değil	128	17,7			
Bana Biraz Uygun	176	24,3	3,05	1,42	Orta
Bana Oldukça Uygun	115	15,9			
Bana Tamamen Uygun	166	23			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “Hayatımın amacını halen bulabilmiş değilim.” ifadesine 138 öğrencinin (%19,1) bana hiç uygun değil, 128 öğrencinin (%17,7) bana uygun

değil, 176 öğrencinin (%24,3) bana biraz uygun, 115 öğrencinin (%15,9) bana oldukça uygun, 166 öğrencinin (%23) bana tamamen uygun şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=3,05$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Hayatımın amacını halen bulabilmiş değilim.” ifadesini kendilerine biraz uygun olduğunu ve uygun olmadığını düşünenlerin sayısının toplamda 442(%61,1) olduğu görülmektedir. Bu ifadenin kendilerine uygun olduğunu düşünenlerin sayısı 281 (%38,9)’tür. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 66. Sorunlarımı Çözmeye Nereden Başlayacağımı Bilemem İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Bana Hiç Uygun Değil	115	15,9			
Bana Uygun Değil	124	17,2			
Bana Biraz Uygun	244	33,7	3,04	1,31	Orta
Bana Oldukça Uygun	95	13,1			
Bana Tamamen Uygun	145	20,1			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “Sorunlarımı çözmeye nereden başlayacağımı bilemem.” ifadesine 115 öğrencinin (%15,9) bana hiç uygun değil, 124 öğrencinin (%17,2) bana uygun değil, 244 öğrencinin (%33,7) bana biraz uygun, 95 öğrencinin (%13,1) bana oldukça uygun, 145 öğrencinin (%20,1) bana tamamen uygun şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=3,04$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Sorunlarımı çözmeye nereden başlayacağımı bilemem.” ifadesini kendilerine biraz uygun olduğunu ve uygun olmadığını düşünenlerin sayısının toplamda 483 (%66,8) olduğu görülmektedir. Bu ifadenin kendilerine uygun olduğunu düşünenlerin sayısı 240 (%33,2)’tür. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 67. Zorluklar Yaşadığımda Bunalmış Hissederim İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzy
Bana Hiç Uygun Değil	73	10,1			
Bana Uygun Değil	81	11,2			
Bana Biraz Uygun	197	27,2	3,51	1,30	Yüksek
Bana Oldukça Uygun	143	19,8			
Bana Tamamen Uygun	229	31,7			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “Zorluklar yaşadığımda bunalmış hissederim.” ifadesine 73 öğrencinin (%10,1) bana hiç uygun değil, 81 öğrencinin (%11,2) bana uygun değil, 197 öğrencinin (%27,2) bana biraz uygun, 143 öğrencinin (%19,8) bana oldukça uygun, 229 öğrencinin (%31,7) bana tamamen uygun şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=3,51$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Zorluklar yaşadığımda bunalmış hissederim.” ifadesini kendilerine biraz uygun olduğunu ve uygun olmadığını düşünenlerin sayısının toplamda 351 (%48,5) olduğu görülmektedir. Bu ifadenin kendilerine uygun olduğunu düşünenlerin sayısı 372 (%51,5)’tür. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 68. Hayatın Beni Mutsuz Eden Olaylardan İbaret Olduğunu Düşünürüm İfadesine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

	F	%	$\bar{X}$	Ss	Düzy
Bana Hiç Uygun Değil	207	28,6			
Bana Uygun Değil	158	21,9			
Bana Biraz Uygun	173	23,9	2,61	1,38	Orta
Bana Oldukça Uygun	77	10,7			
Bana Tamamen Uygun	108	14,9			
Toplam	723	100			

Tablo incelendiğinde “Hayatın beni mutsuz eden olaylardan ibaret olduğunu düşünürüm.” ifadesine 207 öğrencinin (%28,6) bana hiç uygun değil, 158 öğrencinin (%21,9) bana uygun değil, 173 öğrencinin (%23,9) bana biraz uygun, 77 öğrencinin (%10,7) bana oldukça uygun, 108 öğrencinin (%14,9) bana tamamen uygun şeklinde cevap verdiği, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=2,61$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Hayatın beni mutsuz eden olaylardan ibaret olduğunu düşünürüm.” ifadesini kendilerine biraz uygun olduğunu ve uygun olmadığını düşünenlerin sayısının toplamda 538 (%74,4) olduğu görülmektedir. Bu ifadenin kendilerine uygun olduğunu düşünenlerin sayısı 185 (%25,6)’tır. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

4.3.9. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları ile manevi iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki pearson korelasyon çarpımı yöntemiyle analiz edilmiş ve bulgular tablo 4. 69’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 69. Öğrencilerin DKAB Dersine Yönelik Tutumları ile Manevi İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Analizi

	DKAB Dersi Tutum Ölçeği Puanı	
	r	-,443**
	p	,000
	N	723
Manevi İyi Oluş Ölçeği Puanı		
*. Korelasyon orta düzeyde anlamlı bulunmuştur.		

DKAB dersi tutum ölçeği puan ortalamaları ile manevi iyi oluş ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yapılmıştır. Tabloya göre iki değişken arasında istatistiksel olarak negatif yönlü ve anlamlı($p<0,05$) düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=-0,443$; $p= 0,000$; $N=723$). Değişkenlerin birbirleri üzerinde açıkladıkları varyans %19,62’dir. Buna göre iki değişkenden biri artarken diğerinin azaldığı yani beklenenin aksine zıt bir ilişki olduğu söylenebilir.

Analiz sonuçları, öğrencilerin DKAB dersine karşı tutumları ile manevi iyi oluş düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle “*Öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları ile manevi iyi oluş düzeyleri arasında pozitif bir ilişki vardır.*” şeklindeki hipotezin doğrulanmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç sadece Iğdır ili özelinde geçerli olduğu için beklenenin aksine bir sonuç bulunmuş olabilir. Elde edilen bu bulgunun temel nedeni Iğdır’da yaşayan öğrencilerin mezhepsel (Şâfiî-Hanefî-Caferî) farklılıkları olabilir. Ayrıca manevi iyi oluş düzeyleri yüksek olan öğrenciler mezhepsel farklılıktan dolayı DKAB dersine karşı olumsuz tutum geliştirmiş olabilir. Iğdır’da Caferî mezhebine mensup olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutum düzeylerinin düşük olduğu düşünülmektedir. Bu düşüncenin temel nedeni DKAB ders içeriğinin Caferî mezhebinin genel prensiplerini kapsamıyor olmasıdır. Nitekim Doğru¹⁵² tarafından mezhepsel çoğulculuk bağlamında Caferîlerin din eğitimi ve öğretimi ile ilgili beklenti ve önerileri üzerine yapılan bir araştırmada Caferî mezhebine mensup katılımcıların %94,5’inin okullarda DKAB dersinde Caferîliğe yeteri kadar yer verilmediği düşüncesine sahip olduğu, %75,8’inin DKAB dersinde verilen dinî bilginin yetersiz olduğu düşüncesine sahip olduğu, %91,5’inin okullarda DKAB dersinin Sünnî kaidelere göre verildiği düşüncesine sahip olduğu, %88,1’inin DKAB dersinin tek bir mezhebi esas alıp diğer mezhepleri yok saydığı düşüncesine sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcıların %83,7’sinin kendi mezheplerinin de DKAB ders müfredatına yansıtılması noktasında taleplerini dile getirmiş ve katılımcıların %100’ünün DKAB ders kitaplarında Caferîliğe özgü inanç, ibadet ve kültürel öğelere yer verilmesi gerektiği konusunda hemfikir olduğu tespit edilmiştir. Doğru’nun araştırma verileri doğrultusunda Iğdır ili özelinde yapılan bu araştırmada öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları ile manevi iyi oluş düzeyleri arasında ilişkinin negatif yönlü olmasının normal olduğu söylenebilir.

Literatüre bakıldığında DKAB dersine yönelik tutum ile manevi iyi oluş arasındaki ilişkiye yönelik herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu yüzden dindarlık, manevi iyi oluş ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar

¹⁵² Çetin Doğru, *Mezhepsel Çoğulculuk Bağlamında Caferîlerin Din Eğitimi ve Öğretimi ile İlgili Beklenti ve Önerileri Üzerine Bir Araştırma (Iğdır Örneği)*, Ağrı, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2016, 125-126.

incelenmiştir. Konu ile ilgili olarak Kaya ve Küçük tarafından ibadetler ile hayatın anlamı ve psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin ele alındığı bir araştırmada üniversite öğrencilerinin dini ibadetleri yerine getirmek ile psikolojik iyi oluşları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.¹⁵³ Öztürk tarafından ergenlerde dindarlık ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine yapılan başka bir araştırmada ibadet yapma davranışının öznel iyi oluşu pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.¹⁵⁴ Gürsu tarafından yaşlı bireylere yönelik yapılan başka bir araştırmada da dindarlık ile manevi iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.¹⁵⁵ Gencer tarafından hemodiyaliz hastaları üzerinde yapılan bir araştırmada genel dindarlık ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.¹⁵⁶ Karşı tarafından ilahiyat fakültesi öğrencilerinde psikolojik iyi oluş ve dindarlık üzerine yapılan bir araştırmada içsel dini motivasyon ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca regresyon analizi sonucunda dini motivasyonun psikolojik iyi oluş üzerinde %37,6 oranında etkisinin olduğu saptanmıştır. Buna göre bireylerde dindarlık arttıkça psikolojik iyi oluşun arttığı görülmüştür.¹⁵⁷ Pür tarafından üniversite öğrencilerinde dindarlık ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki üzerine yapılan bir araştırmada öğrencilerin dindar hissetme puanları ile psikolojik iyi oluş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.¹⁵⁸ Söz konusu bu araştırmalardan elde edilen bulgular yapılan bu araştırma bulgularıyla uyuşmamaktadır. Yapılan araştırmalarda genel olarak din ile manevi iyi oluş veya psikolojik iyi oluş arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken bu araştırmada iki değişken arasında tam tersi negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durumun temel nedeni bazı öğrencilerin mezhepsel gereklilikleri ile DKAB ders içeriğinin benzerlik göstermemesi olabilir.

¹⁵³ Mevlüt Kaya - Nurettin Küçük, “İbadetler ile Hayatın Anlamı ve Psikolojik İyi Olma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 42, 2017, 17.

¹⁵⁴ Yusuf Öztürk, *Ergenlerde Dindarlık ile Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Çarşamba Örneği*, Çorum, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017, 75.

¹⁵⁵ Orhan Gürsu, “Manevi İyi Oluş ve Yaşlılık”, *Türk Akademik Araştırmalar Dergisi Uluslararası Multidisipliner Kongresi*, 2018, 1184.

¹⁵⁶ Nevzat Gencer, “Dindarlık Öznel İyi Oluşu Etkiler Mi? Hemodiyaliz (HD) Hastaları Üzerinde Kesitsel Bir Çalışma”, *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 23/3, 2019, 1436.

¹⁵⁷ Necmi Karşı, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinde Psikolojik İyi Oluş ve Dindarlık”, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 53, 2021, 185.

¹⁵⁸ İlyas Pür, “Üniversite Öğrencilerinde Dindarlık ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/1, 2022, 344.

4.3.10. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre DKAB dersi tutum düzeyleri ve manevi iyi oluş düzeylerinde farklılaşmanın olup olmadığı tablo 4. 70’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 70. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre DKAB Dersine Karşı Tutumları ve Manevi İyi Oluş Düzeyleri T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss.	St.Hata	t-testi			
						t	sd	F	p
DKAB Dersine Karşı Tutum	Kız	412	2,60	,741	,036	-,946	721	,323	,345
	Erkek	311	2,65	,775	,043				
Manevi İyi Oluş Düzeyleri	Kız	412	3,81	,532	,026	2,945	721	1,898	,003
	Erkek	311	3,69	,566	,032				

Tabloda cinsiyetlerine göre öğrencilerin DKAB dersi tutum ölçeğine ve manevi iyi oluş ölçeğine yönelik ortalama puanlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde DKAB dersi tutum ölçeğine yönelik kız öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}$ =2,60), erkek öğrencilerin ($\bar{x}$ =2,65) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız iki örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin tutum puan ortalamaları arasındaki farkın ($t=-,946$, $sd=721$, $p=.345>0.05$) $p<0.05$ manidarlık düzeyinde anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Manevi iyi oluş ölçeğine yönelik kız öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}$ =3,81), erkek öğrencilerin ($\bar{x}$ =3,69) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız iki örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin tutum puan ortalamaları arasındaki farkın ($t=2,945$, $sd=721$, $p=.003<0.05$) $p<0.05$ manidarlık düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Analiz sonuçları, kız öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutum puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puan ortalamalarına yakın olduğunu ve kız öğrencilerin manevi iyi oluş düzeyleri puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puan

ortalamalarından daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle, “Öğrencilerin cinsiyetlerine göre DKAB dersine karşı tutumları ve manevi iyi oluş düzeyleri farklılık göstermektedir.” şeklindeki hipotezin DKAB dersine karşı tutumlar açısından doğrulanmadığı; manevi iyi oluş düzeyleri açısından doğrulandığı anlaşılmaktadır.

Konu ile ilgili literatüre bakıldığında mevcut çalışmaların bazılarında DKAB dersi tutum düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunurken bazılarında anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür. Bu bağlamda Zengin tarafından öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bir araştırmada kız ve erkek öğrencilerin DKAB dersi tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre DKAB dersine yönelik tutumları daha olumlu olduğu saptanmıştır.¹⁵⁹ Öz tarafından üniversite öğrencilerinin DKAB dersine karşı tutumlarının ele alındığı bir araştırmada ise Zengin’in elde ettiği bulgunun aksine kız öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları erkek öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarından daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.¹⁶⁰ Gencer tarafında alevi öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik tutumları üzerine yapılan araştırma bulguları Zengin ve Öz’ü destekler niteliktedir.¹⁶¹ Söz konusu bu araştırmadan elde edilen bulgular yapılan bu araştırma bulgularıyla uyuşmamaktadır.

Kaya tarafından ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine karşı tutumlarını ele alındığı bir araştırmada cinsiyet değişkeninin, öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumu üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.¹⁶² Arıcı tarafından öğrencilerin ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik tutumlarının konu edindiği bir araştırmada cinsiyet ile DKAB dersi

¹⁵⁹ Zengin, “Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, 285.

¹⁶⁰ Ayhan Öz, “Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin DKAB Dersine Karşı Tutumları”, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17/33, 2018, 199.

¹⁶¹ Nevzat Gencer, “Alevi Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları Üzerine Bir Değerlendirme”, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 19/1, 2020, 85-118.

¹⁶² Mevlüt Kaya, “İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 12/12-13, 2001, 53.

tutum düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. ¹⁶³ Yeni tarafından yapılan bir araştırmada cinsiyet değişkeninin ilköğretim öğrencilerinin DKAB dersi tutum düzeyleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. ¹⁶⁴ İpek tarafından fen lisesi öğrencilerinin DKAB dersine ilişkin tutumları ve değer algılarının ele alındığı başka bir araştırmada cinsiyetin, öğrencilerin DKAB dersine ilişkin tutum düzeylerine etkisi olmadığı saptamıştır. ¹⁶⁵ Çakmak tarafından lise öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi programına yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin ele alındığı başka bir araştırmaya göre öğrenci cinsiyeti ile DKAB dersi tutumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. ¹⁶⁶ Bayraktar tarafından öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri ve DKAB dersine yönelik tutumlarının ele alındığı başka bir cinsiyetle DKAB dersi tutum düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. ¹⁶⁷ Yiğit tarafından öğrencilerin dijital ortamlar üzerinden yapılan din kültürü ve ahlak bilgisi derslerine yönelik tutumlarının incelendiği araştırma bulguları Kaya, Arıcı, Çakma ve Bayraktar'ı destekler niteliktedir. ¹⁶⁸ Söz konusu bu araştırmadan elde edilen bulgular yapılan bu araştırma bulgularıyla uyumaktadır.

Manevi iyi oluşla ilgili literatüre bakıldığında mevcut çalışmaların bazılarında manevi iyi oluş düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunurken bazılarında anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür. Rohde ve arkadaşları tarafından 14 farklı ülkeden 451 kanser hastasıyla yapılan bir araştırmada kadınların manevi iyi oluş ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının erkeklerinkinden daha yüksek olduğu görülmüştür. ¹⁶⁹ Lee ve Salman'ın yapmış olduğu başka bir araştırmada kadınların manevi iyi oluş ölçeğinin tüm alanlarında erkeklerden daha yüksek puan aldıkları

¹⁶³ İsmail Arıcı, "Öğrencilerin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları", *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13/1, 2008, 171.

¹⁶⁴ Belma Yeni, *Dini Musikinin İlköğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumlarına Etkisi*, Samsun, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2016, 55.

¹⁶⁵ Yasemin İpek, *Fen Lisesi Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutumları ve Değer Algıları (Diyarbakır İli Örneği)*, Diyarbakır, Dicle Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2016, 113.

¹⁶⁶ Fatih Çakmak, "Lise Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programına Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler", *Journal of Theoretical Educational Science* 11/4, 2018, 1019-1069.

¹⁶⁷ Güllü Manolya Bayraktar, *Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ve DKAB Dersine Yönelik Tutumları (Rize İli Örneği)*, Rize, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019, 91.

¹⁶⁸ Yasin Yiğit, "Öğrencilerin Dijital Ortamlar Üzerinden Yapılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları", *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17, 2021, 187-204.

¹⁶⁹ Gudrun Elin Rohde vd., "Associations Between Sex, Age and Spiritual Well-Being Scores on the EORTC QLQ-SwB32 for Patients Receiving Palliative Care for Cancer: A Further Analysis of Data from an International Validation Study", *European Journal of Cancer Care* 28/6, 2019, e13145.

sonucuna ulaşılmıştır.¹⁷⁰ Miller'in yaptığı çalışmada ise kadınlar maneviyatın hayatlarının temel ve normal bir bileşeni olduğunu ifade etmişlerdir.¹⁷¹ Spilka, Hood, Hunsberger ve Gorsuch¹⁷², Sullins¹⁷³, Abdel-Khalek¹⁷⁴ tarafından dindarlıkla ilgili yapılan başka araştırmalarda elde edilen bulgulara göre kadınların dindarlık puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Gencer, Oğuz ve Babahanoğlu tarafından üniversite öğrencilerinde spiritüel iyi oluş ve toplumsal cinsiyet algısının ele alındığı bir araştırmada manevi iyi oluş ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.¹⁷⁵ Yılmaz tarafında farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin spiritüel iyi oluş düzeyleri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapılan başka bir araştırmada manevi iyi oluş ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.¹⁷⁶ Söz konusu bu araştırmalardan elde edilen bulgular ile yapılan bu araştırma bulguları benzerlik göstermektedir.

Frey arkadaşları tarafından yapılan bir araştırmada cinsiyet değişkenine bağlı olarak manevi iyi oluş ölçeğinden alınan puanlarda anlamlı fark olmadığı görülmüştür.¹⁷⁷ Ziapour ve arkadaşları tarafından tıp bilimleri üniversitesi öğrencilerinin manevi refah boyutlarının tahmini konusunda yapılan ve örneklem gurubunu diş hekimliği, tıp ve farmakoloji fakültelerinde okuyan doktora öğrencilerine oluşturduğu başka bir araştırmada manevi iyi oluş puan ortalamaları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.¹⁷⁸ Konu ile ilgili Gürsu tarafında yapılan bir araştırmada cinsiyet değişkeni ile manevi iyi oluş düzeyi arasında

¹⁷⁰ Elisa T. Lee vd., *"The Strong Heart Study a Study of Cardiovascular Disease in American Indians: Design and Methods"*, *American Journal of Epidemiology* 132/6, 1990, 1141-1155.

¹⁷¹ William R. Miller - Carl E. Thoresen, *"Spirituality, Religion, and Health: An Emerging Research Field"*, *American Psychologist* 58/1, 2003, 24-35.

¹⁷² Ralph W. Hood Jr vd., *The Psychology of Religion*, New York, The Guilford Press, 2009, 520-521.

¹⁷³ D. Paul Sullins, *"Gender and Religion: Deconstructing Universality, Constructing Complexity"*, *American Journal of Sociology* 112/, 2006, 838-880.

¹⁷⁴ Ahmed M. Abdel-Khalek, *"Religiosity, Happiness, Health, and Psychopathology in a Probability Sample of Muslim Adolescents"*, *Mental Health, Religion & Culture* 10/6, 2007, 571-583.

¹⁷⁵ Nevzat Gencer vd., "Üniversite Öğrencilerinde Spiritüel İyi Oluş ve Toplumsal Cinsiyet Algısı", *Hitit İlahiyat Dergisi* 20/2, 2021, 732.

¹⁷⁶ Özden Yılmaz, *Farklı Okul Türlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Spiritüel İyi Oluş Düzeyleri ile Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, İstanbul, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019, 38.

¹⁷⁷ Bruce B. Frey vd., *"Measuring a Dimension of Spirituality for Health Research: Validity of the Spirituality Index of Well-Being"*, *Research on Aging* 27/, 2005, 556-577.

¹⁷⁸ Arash Ziapour, "Prediction of the Dimensions of the Spiritual Well-Being of Students at Kermanshah University of Medical Sciences, Iran: The Roles of Demographic Variables", *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 2017, VC05-VC09.

anlamli bir farklılık bulunmamıştır.¹⁷⁹ Pehlivan tarafında manevi bakım ve danışmanlığın imam hatip ortaokul öğrencilerinin ruh sağlığı ve manevi iyi oluşlarına etkisinin ele alındığı bir araştırmada manevi iyi oluş düzeyi ile cinsiyet arasında herhangi bir anlamli farklılık tespit edilmemiştir.¹⁸⁰ Tunç tarafından yaşam sevgisi ve genel psikolojik sağlık arasındaki ilişkide manevi iyi oluşun aracı rolünü ortaya koymak amacıyla yapılan başka bir araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir.¹⁸¹ Kutlu, Coşkun ve Dilek¹⁸² tarafından yoğun bakım hemşirelerinin spiritüel iyi oluşları ile manevi bakım algılarının değerlendirilmesi konusunda yapılan araştırma bulguları Gürsu, Pehlivan ve Tunç’u destekler niteliktedir. Söz konusu bu araştırmalardan elde edilen bulgular yapılan bu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermemektedir.

4.3.11. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin DKAB derslerine karşı tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği tablo 4. 71’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 71. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre DKAB Derslerine Karşı Tutum Düzeyleri ve Manevi İyi Oluş Düzeyleri T Testi Sonuçları

	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss.	St.Hata	t-testi			
						t	sd	F	p
DKAB Dersine Karşı Tutum	11. Sınıf	140	2,65	,742	,062	,519	721	,444	,604
	12. Sınıf	583	2,62	,760	,031				
Manevi İyi Oluş Düzeyleri	11. Sınıf	140	3,79	,585	,049	,712	721	1,546	,477
	12. Sınıf	583	3,75	,541	,022				

¹⁷⁹ Gürsu, “Manevi İyi Oluş ve Yaşlılık”, 203.

¹⁸⁰ Arzu Pehlivan, *Manevi Bakım ve Danışmanlığın İmam Hatip Ortaokul Öğrencilerinin Ruh Sağlığı ve Manevi İyi Oluşlarına Etkisi*, İzmir, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2018, 38.

¹⁸¹ Muhammed Furkan Tunç, *Yaşam Sevgisi ve Genel Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişkide Manevi İyi Oluşun Aracı Rolü*, İstanbul, Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2023, 37.

¹⁸² Özcan Kutlu vd., “Yoğun Bakım Hemşirelerinin Spiritüel İyi Oluşları ile Manevi Bakım Algılarının Değerlendirilmesi”, *Sakarya Üniversitesi Holistik Sağlık Dergisi* 3/3, 2020, 130-142.

Tabloda sınıf düzeylerine göre öğrencilerin DKAB dersi tutum ölçeğine ve manevi iyi oluş ölçeğine yönelik ortalama puanlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde DKAB dersi tutum ölçeğine yönelik 11. sınıf öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}=2,65$), 12. sınıf öğrencilerin ($\bar{x}=2,62$) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız iki örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre 11. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf öğrencilerin tutum puan ortalamaları arasındaki farkın ($t=,519$, $sd=721$, $p=.604>0.05$) $p<0.05$ manidarlık düzeyinde anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Manevi iyi oluş ölçeğine yönelik 11. sınıf öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}=3,81$), 12. sınıf öğrencilerin ($\bar{x}=3,69$) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız iki örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre 11. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf öğrencilerinin manevi iyi oluş puan ortalamaları arasındaki farkın ($t=,712$, $sd=721$, $p=,477>0.05$) $p<0.05$ manidarlık düzeyinde anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Analiz sonuçları, 11. sınıf öğrencilerinin DKAB dersine yönelik tutum puan ortalamaları ve manevi iyi oluş düzey puan ortalamalarının 12. sınıf öğrencilerin puan ortalamalarına yakın olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle, *“Öğrencilerin DKAB dersine karşı tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri sınıf değişkenine göre farklılaşmaktadır.”* şeklindeki hipotezin doğrulanmadığı anlaşılmaktadır.

Kaya tarafından ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine karşı tutumları konusunda yapılan bir araştırmada sınıf değişkeni ile DKAB dersi tutum düzeyi arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farkın ilköğretim 7.sınıf ile ortaöğretim 10. ve 11.sınıflar arasında, ayrıca ortaöğretim 9.sınıf ile ortaöğretim 10. ve 11.sınıflar arasında önemli olduğu anlaşılmıştır.¹⁸³ Zengin tarafından yapılan, öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini ele alan başka bir araştırmada elde edilen sonuçlara göre sınıf düzeyi değişkeni ile DKAB dersine yönelik tutum puanları arasında

¹⁸³ Kaya, “İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları”, 53-54.

anlamalı bir farklılık olduğu görülmüştür.¹⁸⁴ İpek tarafından fen lisesi öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik tutumları ve değer algıları üzerine yapılan bir araştırmada DKAB dersine yönelik tutum düzeylerinin sınıf değişkenine bağlı olarak anlamalı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre en yüksek puanı 9. sınıf öğrencileri alırken en düşük puanı 12. sınıf öğrencilerinin aldığı görülmüştür.¹⁸⁵ Söz konusu bu araştırmadan elde edilen bulgular yapılan bu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermemektedir.

Arıcı tarafında yapılan araştırmada öğrencilerin sınıf düzeyleri ile tutum puan ortalamaları arasında anlamalı bir fark bulunmamıştır.¹⁸⁶ Kaya tarafından öğretmen, idareci ve öğrencilerine göre din kültürü ve ahlak bilgisi dersi üzerine yapılan bir araştırmada sınıf değişkeni ile DKAB dersine yönelik tutum düzeyi arasında anlamalı bir ilişki tespit edilmemiştir.¹⁸⁷ Yeni tarafından yapılan başka bir araştırma bulguları Arıcı ve Kaya'yı destekler niteliktedir.¹⁸⁸ Bayraktar tarafında yapılan bir araştırmada öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarının sınıf düzeyine göre anlamalı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.¹⁸⁹ Gencer tarafından alevi öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine karşı tutumları üzerine yapılan bir araştırmada sınıf değişkenine bağlı olarak DKAB dersi tutum düzeylerinde herhangi bir anlamalı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.¹⁹⁰ Çakmak tarafından lise öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi programına yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin ele alındığı başka bir araştırmada sınıf düzeyi ile DKAB dersi tutum düzeyi arasında herhangi bir anlamalı

¹⁸⁴ Zengin, "Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", 297.

¹⁸⁵ İpek, *Fen Lisesi Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutumları ve Değer Algıları (Diyarbakır İli Örneği)*, 111.

¹⁸⁶ Arıcı, "Öğrencilerin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları", 171.

¹⁸⁷ Fatih Kaya, *Öğretmen, İdareci ve Öğrencilerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi: Tunceli Örneği*, Tunceli, Munzur Üniversitesi, Doktora Tezi, (2014), 60.

¹⁸⁸ Yeni, *Dini Musikinin İlköğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumlarına Etkisi*, 57.

¹⁸⁹ Bayraktar, *Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ve DKAB Dersine Yönelik Tutumları (Rize İli Örneği)*, 106.

¹⁹⁰ Gencer, "Alevi Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları Üzerine Bir Değerlendirme", 2020, 85-118.

ilişki bulunmamıştır.¹⁹¹ Söz konusu araştırmalardan elde edilen bulguların yapılan bu araştırma ile uyumaktadır.

Manevi iyi oluş ile ilgili Pehlivan'ın manevi bakım ve danışmanlığın imam hatip ortaokul öğrencilerinin ruh sağlığı ve manevi iyi oluşlarına etkisi konusunda yaptığı bir araştırmada sınıf düzeyi ile manevi iyi oluş puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.¹⁹² Söz konusu bu araştırmadan elde edilen bulgular yapılan bu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

4.3.12. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin DKAB derslerine karşı tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeylerinin dışarıda din eğitimi alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediği tablo 4. 72'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 72. Öğrencilerin Okul Dışında Din Eğitimi Alma Durumuna Göre DKAB Derslerine Karşı Tutum Düzeyleri ve Manevi İyi Oluş Düzeyleri T Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	Ss.	St.Hata	t-testi			
						t	sd	F	p
DKAB Dersine Karşı Tutum	Evet	65	2,18	,646	,080	-4,985	721	1,854	,000
	Hayır	658	2,67	,752	,029				
Manevi İyi Oluş Düzeyleri	Evet	65	3,96	,513	,063	3,073	721	,289	,002
	Hayır	658	3,74	,550	,021				

Tabloda okul dışında din eğitimi alma durumu göre öğrencilerin DKAB dersi tutum ölçeğine ve manevi iyi oluş ölçeğine yönelik ortalama puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde DKAB dersi tutum ölçeğine yönelik evet cevabı veren öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =2,18), hayır cevabı veren öğrencilerin ($\bar{x}$ =2,67) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan puanların anlamlı farklılık gösterip

¹⁹¹ Çakmak, "Lise Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programına Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler", 1019-1069.

¹⁹² Pehlivan, *Manevi Bakım ve Danışmanlığın İmam Hatip Ortaokul Öğrencilerinin Ruh Sağlığı ve Manevi İyi Oluşlarına Etkisi*, 38.

göstermediği bağımsız iki örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına evet cevabı veren öğrenciler ile hayır cevabı veren öğrencilerin tutum puan ortalamaları arasındaki farkın ($t=-4,985$, $sd=721$, $p=,000<0.05$) $p<0.05$ manidarlık düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Manevi iyi oluş ölçeğine yönelik evet cevabı veren öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=3,96$), hayır cevabı veren öğrencilerin ($\bar{x}=3,74$) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız iki örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına evet cevabı veren öğrenciler ile hayır cevabı veren öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki farkın ($t=3,073$, $sd=721$, $p=,002<0.05$) $p<0.05$ manidarlık düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Analiz sonuçları, okul dışında din eğitimi alan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutum puan ortalamalarının okul dışında din eğitimi almayan öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşük olduğunu ve okul dışında din eğitimi alan öğrencilerin manevi iyi oluş düzeyi puan ortalamalarının okul dışında din eğitimi almayan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle, *“Öğrencilerin DKAB derslerine karşı tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri okul dışında din eğitimi alma durumu göre farklılık göstermektedir.”* şeklindeki hipotezin doğrulandığı anlaşılmaktadır.

Zengin tarafından yapılan bir araştırmada DKAB dersi almadan önce ailede veya camide din eğitimi alan öğrencilerin DKAB dersi tutum puanlarının anlamlı düzeyde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.¹⁹³ Söz konusu bu araştırmadan elde edilen bulgular yapılan bu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Gencer tarafında yapılan başka bir araştırmada ise dışarıda din eğitimi alma ile DAKB dersi tutum düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.¹⁹⁴ Yapılan bu araştırma bulguları Gencer’in araştırma sonuçlarıyla uyuşmamaktadır.

¹⁹³ Zengin, “Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, 292.

¹⁹⁴ Gencer, “Alevi Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları Üzerine Bir Değerlendirme”, 2020, 113.

4.3.13. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul türlerine göre DKAB dersine karşı öğrenci tutumları ve manevi iyi oluş düzeylerinde farklılaşmanın olup olmadığı tablo 4. 73 ve 4. 74’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 73. Okul Türlerine Göre DKAB Dersine Karşı Öğrenci Tutum Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları

f, $\bar{X}$, Ss Değerleri				ANOVA Sonuçları						Post Hoc
Okul	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	P	Games-H.
AL	243	2,65	,804	G. Arası	39,937	5	7,987	15,351	,000	3>1
SBL	89	2,50	,616	G. İçi	373,076	717	,520			3>2
FL	94	3,18	,722	Toplam	413,013	722				3>3
MTAL	155	2,39	,642							3>4
GSL	26	2,45	,858							3>5
ASML	116	2,56	,676							3>6
Toplam	723	2,62	,756							1>4

Tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre DKAB dersi tutum ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}$ = 2,65), sosyal bilimler lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}$ = 2,50), fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}$ = 3,18), mesleki teknik anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}$ = 2,39), güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}$ = 2,45), anadolu sağlık meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}$ = 2,56) olduğu görülmüştür.

Ölçekte alınan puan ortalamalarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin DKAB dersi tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarında okul türüne göre $p<0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F= 15,351$; $p=0.000<0.05$). Söz konusu anlamlı farklılığın hangi

gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla öncelikle Levene's testi yapılmıştır. Test sonucunda grup dağılımlarının varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir (LF=3,508; $p=0,004<0,05$). Varyansların homojen dağılmaması üzerine anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla post-hoc Games-Howell analizi yapılmıştır. Games-Howell testinin sonuçlarına göre fen lisesi öğrencileriyle, anadolu lisesi, sosyal bilimler lisesi, MTAL, güzel sanatlar lisesi ve anadolu sağlık meslek lisesi öğrencileri arasında fen lisesi öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunduğu ($p<0,05$), anadolu lisesi öğrencileriyle, mesleki teknik anadolu lisesi öğrencileri arasında anadolu lisesi öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunduğu ($p<0,05$), diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Analiz sonuçları, fen lisesi öğrencilerinin DKAB dersi tutum düzeylerinin diğer lise (AL-SBL-MTAL-GSL-ASML) öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle *“Okul türlerine göre DKAB dersine karşı öğrenci tutumları ve manevi iyi oluş düzeyleri farklılaşmaktadır.”* şeklindeki hipotezin DKAB dersi tutum düzeyleri açısından istatistiksel olarak doğrulandığı anlaşılmaktadır.

Konu ile ilgili olarak Zengin tarafından yapılan bir araştırmada okul türüne göre DKAB dersine yönelik tutumda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre ticaret ve endüstri meslek lisesi öğrencileri en yüksek tutum puanına, fen lisesi öğrencileri ise en düşük tutum puanına sahip olduğu görülmüştür.¹⁹⁵ Bayraktar tarafından yapılan başka bir araştırmada okul türüne göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarının anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre DKAB dersi tutum düzeyi en yüksek okulun kız ve erkek teknik lisesi, DKAB dersi tutum düzeyinin en düşük okulun ise sosyal bilimler lisesi olduğu görülmüştür.¹⁹⁶ Söz konusu araştırmadan elde edilen bulguların yapılan bu araştırmayla uyduğu görülmektedir. Fakat Zengin'in araştırmasında en yüksek tutum puanına ticaret ve endüstri meslek lisesi öğrencileri, Bayraktar'ın araştırmasında ise en yüksek tutum puanına kız ve erkek teknik lisesi öğrencileri sahipken bu araştırmada en yüksek tutum puanına fen lisesi öğrencilerinin sahip olduğu görülmüştür. İpek tarafından fen lisesi öğrencilerinin

¹⁹⁵ Zengin, “Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, 286.

¹⁹⁶ Bayraktar, *Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ve DKAB Dersine Yönelik Tutumları (Rize İli Örneği)*, 110.

DKAB dersine ilişkin tutumları ve değer algıları üzerine yapılan araştırmada fen lisesi öğrencilerinin DKAB dersine yönelik tutum düzeylerinin olumlu ve orta seviyede olduğu tespit etmiştir.¹⁹⁷ Söz konusu bu araştırmadan elde edilen bulgular yapılan bu araştırma bulgularıyla uyumaktadır.

Tablo 4. 74. Okul Türlerine Göre Manevi İyi Oluş Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları

f, $\bar{X}$, Ss Değerleri				ANOVA Sonuçları						Post Hoc
Okul	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	P	LSD
AL	243	3,71	,567	G. Arası	5,212	5	1,042	3,502	,004	2>1 2>4 6>1 6>4 3>4
SBL	89	3,87	,542	G. İçi	213,427	717	,298			
FL	94	3,83	,586	Toplam	218,640	722				
MTAL	155	3,67	,536							
GSL	26	3,64	,637							
ASML	116	3,86	,448							
Toplam	723	3,76	,550							

Tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre manevi iyi oluş ölçeğinde aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}$ = 3,71), sosyal bilimler lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}$ = 3,87), fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}$ = 3,83), MTAL öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}$ =3,67), güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}$ = 3,64), anadolu sağlık meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}$ = 3,86) olduğu görülmüştür.

Ölçekte alınan puan ortalamalarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin manevi iyi oluş ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarında okul türüne göre $p<0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık

¹⁹⁷ İpek, *Fen Lisesi Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutumları ve Değer Algıları (Diyarbakır İli Örneği)*, 109.

tespit edilmiştir ($F= 3,502$; $p=0.004<0.05$). Söz konusu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla öncelikle Levene's testi yapılmıştır. Test sonucunda grup dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir ($LF=1,717$; $p=0,128>0,05$). Varyansların homojen dağılması üzerine anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla post-hoc LSD analizi yapılmıştır. LSD testinin sonuçlarına göre sosyal bilimler lisesi öğrencileriyle, anadolu lisesi, ve MTAL öğrencileri arasında sosyal bilimler lisesi öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunduğu ($p<0,05$), anadolu sağlık meslek lisesi öğrencileriyle, anadolu lisesi öğrencileri ve MTAL öğrencileri arasında anadolu sağlık meslek lisesi öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunduğu ($p<0,05$), fen lisesi öğrencileriyle, MTAL öğrencileri arasında fen lisesi öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunduğu ($p<0,05$), diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Analiz sonuçları, sosyal bilimleri lisesi ve anadolu sağlık meslek lisesi öğrencilerinin manevi iyi oluş düzeylerinin Anadolu ve MTAL öğrencilerinden, fen lisesi öğrencilerinin manevi iyi oluş düzeylerinin de MTAL öğrencilerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle *“Okul türlerine göre DKAB dersine karşı öğrenci tutumları ve manevi iyi oluş düzeyleri farklılaşmaktadır.”* şeklindeki hipotezin manevi iyi oluş düzeyleri açısından istatistiksel olarak doğrulandığı anlaşılmaktadır.

Tablolarda yer alan analiz sonuçlarından hareketle *“Okul türlerine göre DKAB dersine karşı öğrenci tutumları ve manevi iyi oluş düzeyleri farklılaşmaktadır.”* şeklindeki hipotezin istatistiksel olarak doğrulandığı anlaşılmaktadır.

Gencer, Obuz ve Babahanoğlu tarafında üniversite öğrencilerinde spiritüel iyi oluş ve toplumsal cinsiyet algısı konusunda yapılan bir araştırmada okul türü ile manevi iyi oluş arasından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.¹⁹⁸ Söz konusu araştırmadan elde edilen bulguların yapılan bu araştırmayla uyuşmadığı görülmektedir.

4.3.14. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin DKAB dersi akademik düzeyleri ile DKAB dersi tutum düzeyleri ve manevi iyi oluş düzeyleri arasında ilişki tablo 4. 75 ve 4. 76'da gösterilmiştir.

¹⁹⁸ Gencer vd., “Üniversite Öğrencilerinde Spiritüel İyi Oluş ve Toplumsal Cinsiyet Algısı”, 732.

Tablo 4. 75. Öğrencilerin DKAB Dersi Akademik Başarı Düzeyleri ile DKAB Dersi Tutum Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları.

f, $\bar{X}$, Ss Değerleri				ANOVA Sonuçları						Post Hoc
	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	P	Games-H.
Çok kötü	12	3,79	,496	G. Arası	67,085	4	16,771	34,810	,000	1>3
Kötü	22	3,56	,651	G. İçi	345,928	718	,482			1>4
Orta	176	2,89	,628	Toplam	413,013	722				1>5
İyi	314	2,55	,670							2>3
Çok iyi	199	2,33	,793							2>4
Toplam	723	2,62	,756							2>5
										3>4
										3>5
										4>5

Tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin DKAB dersi başarı düzeyi değişkenine göre DKAB dersi tutum ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde DKAB dersi başarı düzeyi çok kötü olan öğrencilerin DKAB dersi tutum ölçeğinden almış oldukları puan ortalamasının ($\bar{x}$ = 3,79), başarı düzeyi kötü olan öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}$ = 3,56), başarı düzeyi orta olan öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}$ = 2,89), başarı düzeyi iyi olan öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}$ = 2,55), başarı düzeyi çok iyi olan öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}$ = 2,33), şeklinde olduğu görülmüştür.

Ölçekte alınan puan ortalamalarının DKAB dersi başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin DKAB dersi tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarında başarı düzeyi değişkenine göre $p<0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F= 34,810$; $p=,000<0.05$). Söz konusu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla öncelikle Levene's testi yapılmıştır. Test sonucunda grup dağılımlarının varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir ($LF=2,985$; $p=,018<0,05$). Varyansların homojen dağılmaması üzerine

anlamli farklıliğin hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla post-hoc Games-Howell analizi yapılmıştır. Games-Howell testinin sonuçlarına göre DKAB dersi akademik başarı düzeyi çok kötü olan öğrencilerle, akademik başarı düzeyi orta, iyi ve çok iyi olan öğrenciler arasında DKAB dersi akademik başarı düzeyi çok kötü olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğ u ($p<0,05$), akademik başarı düzeyi kötü olan öğrencilerle, akademik başarı düzeyi orta, iyi ve çok iyi olan öğrenciler arasında akademik başarı düzeyi kötü olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğ u ($p<0,05$), akademik başarı düzeyi orta olan öğrencilerle, akademik başarı düzeyi iyi ve çok iyi olan öğrenciler arasında akademik başarı düzeyi kötü olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğ u ($p<0,05$), akademik başarı düzeyi iyi olan öğrencilerle, akademik başarı düzeyi çok iyi olan öğrenciler arasında akademik başarı düzeyi iyi olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğ u ($p<0,05$), diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Analiz sonuçları, DKAB dersi akademik başarı durumu çok kötü ve kötü olan öğrencilerin, DKAB dersi tutum düzeylerinin akademik başarı durumu orta, iyi, çok iyi olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle “*Öğrencilerin DKAB derslerine karşı tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri DKAB dersi başarı durumu değişkenine göre farklılaşmaktadır.*” şeklindeki hipotezin DKAB dersi tutum düzeyleri açısından istatistiksel olarak doğrulandığı anlaşılmaktadır.

Konuyla ilgili Kaya tarafında yapılan bir araştırmada DKAB dersi başarı düzeyi ve diğer derslerdeki başarı durumu ile öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.¹⁹⁹ Zengin tarafında yapılan başka bir araştırmada öğrencilerin DKAB dersi başarı düzeyi ile DKAB tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Zengin’in araştırma bulgularına göre DKAB dersindeki başarı artıkça derse karşı tutum da artmaktadır.²⁰⁰ Gencer tarafında yapılan araştırma bulguları Kaya ve Zengin’i destekler niteliktedir. Gencer DKAB dersine

¹⁹⁹ Kaya, “İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları”, 43-78.

²⁰⁰ Zengin, “Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, 271-301.

yönelik tutumla ders başarısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur.²⁰¹ Yiğit'in yaptığı araştırma sonuçlarına göre DKAB dersi akademik başarı düzeyi çok iyi olan öğrencilerin dijital ortamlar üzerinde yapılan DKAB derslerine yönelik tutumlarının başarı durumu kötü, orta ve iyi olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.²⁰² Söz konusu bu araştırmalarda elde edilen bulgular ile bu araştırma bulgularının uyuşmadığı görülmektedir. Çünkü bu araştırmada DKAB dersi başarı düzeyi çok kötü ve kötü olanların DKAB dersi tutum düzeyleri daha yüksek çıkmıştır.

Bir derse karşı tutum ile bu derste başarı arasında karşılıklı bir etki ve ilişki olduğu farklı araştırmalarda da ortaya konmuştur. Bloom, geliştirdiği "Tam Öğrenme" modelinde okulda öğrenmeyi etkileyen önemli faktörün öğrencinin duyuşsal giriş özelliklerinin olduğunu değişik dersler için yaptığı makro ve mikro düzeydeki araştırmalarda vurgulamıştır.²⁰³ Özgüven, üniversite öğrencilerinin başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörlerle ilgili yaptığı araştırmada, duyuşsal faktörlerin başarıyı etkilediğini ifade etmiştir.²⁰⁴ Bulut ve Ersoy, öğrencilerin olasılık dersi tutumu ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır.²⁰⁵ Pehlivan, öğrencilerin eğitim bilimine giriş dersi tutumu ile başarısı konusunda yaptığı bir araştırmada, öğrencilerin derse karşı tutumu ile başarısı arasında önemli bir ilişki olduğunu belirtmiştir.²⁰⁶

²⁰¹ Gencer, "Alevi Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları Üzerine Bir Değerlendirme", 2020, 85-118.

²⁰² Yiğit, "Öğrencilerin Dijital Ortamlar Üzerinden Yapılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları", 187-204.

²⁰³ Benjamin S. Bloom, *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, çev. Durmuş Ali Özçelik, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 2016, 74-107.

²⁰⁴ İbrahim Ethem Özgüven, *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler*, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Basımevi, 1974, 84-89.

²⁰⁵ Safure Bulut - Yaşar Ersoy, "Olasılık Tutum Ölçeği", *Eğitim ve Bilim Dergisi* 19/95, 1995, 35-44.

²⁰⁶ Zekai Pehlivan, "Eğitim Bilimine Giriş Dersine Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Erişi Düzeyi", *Çağdaş Eğitim Dergisi* 22/229, 1997, 32-33.

Tablo 4. 76. Öğrencilerin DKAB Dersi Akademik Düzeyleri ile Manevi İyi Oluş Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları.

f, $\bar{X}$, Ss Değerleri				ANOVA Sonuçları						Post Hoc
	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	P	LSD
Çok kötü	12	3,33	,531	G. Arası	17,093	4	4,273	15,224	,000	5>1 5>2 5>3 5>4 4>1 4>2 4>3 3>2
Kötü	22	3,32	,455	G. İçi	201,546	718	,281			
Orta	176	3,58	,514	Toplam	218,640	722				
İyi	314	3,81	,539							
Çok iyi	199	3,91	,534							
Toplam	723	3,76	,550							

Tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin DKAB dersi başarı düzeyi değişkenine göre manevi iyi oluş ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde DKAB dersi başarı düzeyi çok kötü olan öğrencilerin manevi iyi oluş ölçeğinden almış oldukları puan ortalamasının ($\bar{x}$ = 3,33), başarı düzeyi kötü olan öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}$ = 3,2), başarı düzeyi orta olan öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}$ = 3,58 başarı düzeyi iyi olan öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}$ = 3,81), başarı düzeyi çok iyi olan öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}$ = 3,91), şeklinde olduğu görülmüştür.

Ölçekte alınan puan ortalamalarının DKAB dersi başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin manevi iyi oluş ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarında başarı düzeyi değişkenine göre $p<0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F= 15,224$; $p=,000<0,05$). Söz konusu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla öncelikle Levene's testi yapılmıştır. Test sonucunda grup dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir ($LF=,267$; $p=,899>0,05$). Varyansların homojen dağılması üzerine

anlamli farklıliğin hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla post-hoc LSD analizi yapılmıştır. LSD testinin sonuçlarına göre DKAB dersi akademik başarı düzeyi çok iyi olan öğrencilerle, akademik başarı düzeyi iyi, orta, kötü ve çok kötü, olan öğrenciler arasında DKAB dersi akademik başarı düzeyi çok iyi olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğ u ($p<0,05$), akademik başarı düzeyi iyi olan öğrencilerle, akademik başarı düzeyi orta, kötü ve çok kötü, olan öğrenciler arasında DKAB dersi akademik başarı düzeyi iyi olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğ u ($p<0,05$), akademik başarı düzeyi orta olan öğrencilerle, akademik başarı düzeyi kötü olan öğrenciler arasında DKAB dersi akademik başarı düzeyi orta olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğ u ($p<0,05$), diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Analiz sonuçları, DKAB dersi akademik başarı düzeyi çok iyi ve iyi olan öğrencilerin, manevi iyi oluş düzeylerinin akademik başarı düzeyi orta, kötü ve çok kötü olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle *“Öğrencilerin DKAB derslerine karşı tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri DKAB dersi başarı durumu değişkenine göre farklılaşmaktadır.”* şeklindeki hipotezin manevi iyi oluş düzeyleri açısından istatistiksel olarak doğrulandığı anlaşılmaktadır.

Tablolarda yer alan analiz sonuçlarından hareketle *“Öğrencilerin DKAB derslerine karşı tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri DKAB dersi başarı durumu değişkenine göre farklılaşmaktadır.”* şeklindeki hipotezin istatistiksel olarak doğrulandığı anlaşılmaktadır.

4.3.15. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sosyoekonomik durumları, öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarını ve manevi iyi oluş düzeylerini etkileyip etkilemediği tablo 4. 77 ve 4. 78’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 77. Öğrencilerin Sosyoekonomik Durumlarına Göre DKAB Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları

f, $\bar{X}$, Ss Değerleri				ANOVA Sonuçları						Post Hoc
Gelir	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	P	LSD
Düşük	77	2,48	,746	G. Arası	4,544	2	2,272	4,005	,019	3>2 3>1
Orta	591	2,62	,744	G. İçi	408,469	720	,567			
Yüksek	55	2,85	,849	Toplam	413,013	722				
Toplam	723	2,62	,756							

Tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre DKAB dersi tutum ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde düşük gelire sahip öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}$ = 2,48), orta gelire sahip öğrencilerin ($\bar{x}$ = 2,62), yüksek gelire sahip öğrencilerin ($\bar{x}$ = 2,85) olduğu görülmüştür.

Ölçekte alınan puan ortalamalarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin DKAB dersi tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarında sosyoekonomik düzeyine göre $p<0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F= 4,005$; $p=0.019<0.05$). Söz konusu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla öncelikle Levene's testi yapılmıştır. Test sonucunda grup dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir ($LF=1,394$; $p=,249>0,05$). Varyansların homojen dağılması üzerine anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla post-hoc LSD analizi yapılmıştır. LSD testinin sonuçlarına göre gelir düzeyi yüksek öğrencilerle, gelir düzeyi orta veya düşük öğrenciler arasında gelir düzeyi yüksek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($p<0,05$), diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Analiz sonuçları, gelir düzeyi yüksek öğrencilerin, DKAB dersi tutum düzeylerinin gelir düzeyi orta veya düşük öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle “*Öğrencilerin sosyoekonomik durumları, öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarını ve manevi iyi oluş düzeylerini etkilemektedir.*” şeklindeki hipotezin DKAB dersi tutum düzeyleri açısından istatistiksel olarak doğrulandığı anlaşılmaktadır.

Konu ile ilgili olarak Kaya tarafında yapılan bir araştırmada ekonomik durumu yüksek, orta ve düşük olarak ifade eden öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.²⁰⁷ Zengin tarafında yapılan başka bir araştırmada ailenin sosyoekonomik düzeyi ile DKAB dersi tutum düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.²⁰⁸ Bayraktar,²⁰⁹ Gencer²¹⁰ ve Yiğit²¹¹ tarafında yapılan araştırma bulguları Kaya ve Zengin’i destekler niteliktedir. Söz konusu bu araştırmalardan elde edilen bulgular yapılan bu araştırma bulguları ile benzerlik göstermemektedir.

İpek tarafından yapılan araştırma bulgularına göre ailelerin sosyoekonomik düzeyleri orta ve ortanın altı olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları, sosyoekonomik düzeyleri orta üstü olan öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarına göre daha olumlu olduğu görülmüştür.²¹² Eryılmaz tarafından ortaöğretim öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi derslerine yönelik tutumlarına yönelik yapılan bir araştırmada ise ailenin ekonomik durumu ile öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. ²¹³ Yapılan bu araştırmada elde edilen sonuçlar İpek ve Eryılmaz’ın araştırma bulgularıyla uyuşmaktadır.

²⁰⁷ Kaya, “İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları”, 43-78.

²⁰⁸ Zengin, “Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, 271-301.

²⁰⁹ Bayraktar, *Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ve DKAB Dersine Yönelik Tutumları (Rize İli Örneği)*, 110.

²¹⁰ Gencer, “Alevi Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları Üzerine Bir Değerlendirme”, 2020, 85-118.

²¹¹ Yiğit, “Öğrencilerin Dijital Ortamlar Üzerinden Yapılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları”, 187-204.

²¹² İpek, *Fen Lisesi Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutumları ve Değer Alguları (Diyarbakır İli Örneği)*, 114.

²¹³ Recep Eryılmaz, “Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları”, *International Peer-Reviewed Journal of Scientific Research* 34/1, 2020, 40-61.

Tablo 4. 78. Öğrencilerin Sosyoekonomik Durumlarına Göre Manevi İyi Oluş Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları

f, $\bar{X}$, Ss Değerleri				ANOVA Sonuçları						Anlamlılık
Gelir	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	P	
Düşük	77	3,69	,595	G. Arası	,429	2	,214	,707	,493	Anlamlı farklılık yok.
Orta	591	3,77	,542	G. İçi	218,211	720	,303			
Yüksek	55	3,76	,574	Toplam	218,640	722				
Toplam	723	3,76	,550							

Tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre manevi iyi oluş ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde düşük gelire sahip öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}$ = 3,69), orta gelire sahip öğrencilerin ($\bar{x}$ = 3,77), yüksek gelire sahip öğrencilerin ($\bar{x}$ = 3,76) olduğu görülmüştür.

Ölçekte alınan puan ortalamalarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin manevi iyi oluş ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarında sosyoekonomik düzeyine göre $p < 0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($F = ,707$; $p = ,493 > 0,05$).

Bu bulgulardan hareketle “Öğrencilerin sosyoekonomik durumları, öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarını ve manevi iyi oluş düzeylerini etkilemektedir.” şeklindeki hipotezin manevi iyi oluş düzeyleri açısından istatistiksel olarak doğrulanmadığı anlaşılmaktadır.

Tablolarda yer alan analiz sonuçlarından hareketle “Öğrencilerin sosyoekonomik durumları, öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarını ve manevi iyi oluş düzeylerini etkilemektedir.” şeklindeki hipotezin DKAB dersi tutum düzeyi açısından

doğrulandığı; fakat manevi iyi oluş düzeyi açısından istatistiksel olarak doğrulanmadığı anlaşılmaktadır.

Konu ile ilgili olarak Tunç tarafından yaşam sevgisi ve genel psikolojik sağlık arasındaki ilişkide manevi iyi oluşun aracı rolü konusunda yapılan araştırmada sosyoekonomik düzey ile manevi iyi oluş düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre üst ve orta gelire sahip kişiler ile alt gelire sahip olan kişiler arasında üst ve orta gelire sahip olan kişiler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.²¹⁴ Gürsu tarafında yapılan bir araştırma da gelir düzeyi ile manevi iyi oluş düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde zayıf bir ilişki bulunmuştur.²¹⁵ Söz konusu bu araştırmalardan elde edilen bulgular yapılan bu araştırma bulguları ile benzerlik göstermemektedir.

Pehlivan tarafında yapılan bir araştırmada gelir durumu ile manevi iyi oluş puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.²¹⁶ Söz konusu bu araştırmadan elde edilen bulgular yapılan bu araştırma bulguları ile benzerlik uyuşmaktadır.

²¹⁴ Tunç, *Yaşam Sevgisi ve Genel Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişkide Manevi İyi Oluşun Aracı Rolü*, 42.

²¹⁵ Gürsu, *Manevi İyi Oluş ve Yaşlılık*, 205.

²¹⁶ Pehlivan, *Manevi Bakım ve Danışmanlığın İmam Hatip Ortaokul Öğrencilerinin Ruh Sağlığı ve Manevi İyi Oluşlarına Etkisi*, 39.

4.3.16. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları ve manevi iyi oluş düzeyleri yaş faktörüne göre farklılık gösterip göstermediği tablo 4. 79 ve 4.80’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 79. Yaşa Göre Öğrencilerin DKAB Dersine Yönelik Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları

f, $\bar{X}$, Ss Değerleri				ANOVA Sonuçları						Post Hoc
Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	P	Games-H.
16	13	3,24	,569	G. Arası	5,562	3	1,854	3,272	,021	1>2 1>3 1>4
17	172	2,64	,725	G. İçi	407,451	719	,567			
18	516	2,61	,774	Toplam	413,013	722				
19	22	2,48	,478							
Toplam	723	2,62	,756							

Tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin yaş değişkenine göre DKAB dersi tutum ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde 16 yaşında olan öğrencilerin DKAB dersi tutum ölçeğinden almış oldukları puan ortalamasının ($\bar{x}$ = 3,24), 17 yaşında olan öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}$ = 2,64), 18 yaşında olan öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}$ = 2,61), 18 yaşında olan öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}$ = 2,48), şeklinde olduğu görülmüştür.

Ölçekte alınan puan ortalamalarının gelir yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin DKAB dersi tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarında yaş değişkenine göre $p<0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F= 3,272$; $p=,021<0,05$). Söz konusu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla öncelikle Levene’s testi yapılmıştır. Test sonucunda grup dağılımlarının varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir ($LF=3,000$; $p=,030<0,05$). Varyansların homojen dağılmaması üzerine anlamlı

farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla post-hoc Games-Howell analizi yapılmıştır. Games-Howell testinin sonuçlarına göre 16 yaşındaki öğrencilerle, diğer yaş (17-18-19 yaş) grubundaki öğrenciler arasında 16 yaşındaki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($p<0,05$), diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Analiz sonuçları, 16 yaşındaki öğrencilerin, DKAB dersi tutum düzeylerinin diğer yaş (17-18-19 yaş) grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle “*Öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları ve manevi iyi oluş düzeyleri yaş faktörüne göre farklılık göstermektedir.*” şeklindeki hipotezin DKAB dersi tutum düzeyleri açısından istatistiksel olarak doğrulandığı anlaşılmaktadır.

Konu ile ilgili olarak Kaya tarafında ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine karşı tutumları konusunda yapılan bir araştırmada, yaş değişkenine göre DKAB dersi tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre yaş düzeyi yükseldikçe DKAB dersine yönelik tutum düzeyinin düştüğü görülmüştür.²¹⁷ Öz tarafından eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin DKAB dersine karşı tutumları üzerine yapılan araştırmada öğrencilerin yaş düzeyi ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.²¹⁸

Bayraktar tarafından öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri ve DKAB dersine yönelik tutumları üzerine yapılan bir araştırmada yaş değişkenine göre öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.²¹⁹ Eryılmaz tarafında ortaöğretim öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi derslerine yönelik tutumlarının ele alındığı bir araştırma bulguları Bayraktar’ı destekler niteliktedir.²²⁰

²¹⁷ Kaya, “İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları”, 43-78.

²¹⁸ Öz, *Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin DKAB Dersine Karşı Tutumları*, 200.

²¹⁹ Bayraktar, *Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ve DKAB Dersine Yönelik Tutumları (Rize İli Örneği)*, 9.

²²⁰ Eryılmaz, *Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları*, 40-61.

Bu araştırma da elde edilen bulgular Kaya ve Öz'ün araştırma bulgularıyla benzerlik göstermekte, Bayraktar ve Eryılmaz'ın araştırma sonuçları ile uyuşmamaktadır. Öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeylerini, dini tutum açısından ele alırsak çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde tutumun öğelerinden biri olan duyuşsal öğenin her evrede farklılık göstereceği söylenebilir.²²¹ Dolayısıyla yapılan bu araştırmada elde edilen bulguların bu yönde olmasının normal olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 80. Yaşa Göre Öğrencilerin Manevi İyi Oluş Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları

f, $\bar{X}$, Ss Değerleri				ANOVA Sonuçları						Anlamlılık
Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	P	
16	13	3,89	,568	G. Arası	,315	3	,105	,345	,793	Anlamlı fark yok.
17	172	3,74	,567	G. İçi	218,325	719	,304			
18	516	3,76	,545	Toplam	218,640	722				
19	22	3,74	,549							
Toplam	723	3,76	,550							

Tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin yaş değişkenine göre manevi iyi oluş ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde 16 yaşında olan öğrencilerin manevi iyi oluş ölçeğinden almış oldukları puan ortalamasının ($\bar{x}$ = 3,89), 17 yaşında olan öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}$ = 3,74), 18 yaşında olan öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}$ = 3,76), 18 yaşında olan öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}$ = 3,74), şeklinde olduğu görülmüştür.

²²¹ Hayati Hökelekli, *Din Psikoljisi*, Ankara, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 210, 2010, 250-286; Hüseyin Certel, *Din Psikolojisi*, Ankara, Berikan Yayınevi, 2014, 182-200; Hüseyin Peker, *Din Psikolojisi*, İstanbul, Çamlıca Yayınları, 2022, 165-200.

Ölçekte alınan puan ortalamalarının gelir yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin DKAB dersi tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarında yaş değişkenine göre $p < 0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($F=,345$; $p=,793 > 0.05$).

Bu bulgulardan hareketle “*Öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları ve manevi iyi oluş düzeyleri yaş faktörüne göre farklılık göstermektedir.*” şeklindeki hipotezin manevi iyi oluş düzeyleri açısından istatistiksel olarak doğrulanmadığı anlaşılmaktadır.

Tablolarda yer alan analiz sonuçlarından hareketle “*Öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları ve manevi iyi oluş düzeyleri yaş faktörüne göre farklılık göstermektedir.*” şeklindeki hipotezin DKAB dersi tutum düzeyi açısından doğrulandığı; fakat manevi iyi oluş düzeyi açısından istatistiksel olarak doğrulanmadığı anlaşılmaktadır.

Manevi iyi oluşla ilgili olarak hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan araştırmalar vardır. Rohde ve arkadaşları tarafından Fransa, İran, İtalya, Meksika, Norveç, İspanya ve İngiltere Avusturya, Avustralya, Singapur, Hollanda, Şili’den 451 katılımcı ile yapılan bir araştırmada, yaş değişkeni ile manevi iyi oluş puanları arasında negatif ilişki olduğu görülmüştür.²²² Ziapour ve arkadaşları tarafından yapılan başka bir araştırmada, yaş değişkenine bağlı olarak manevi iyi oluş puan ortalamalarının anlamlı farklılık gösterdiği, yaş arttıkça öğrencilerin manevi iyi oluş düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.²²³ Peterman ve arkadaşları tarafından kanserli kişilerde manevi iyi oluşun ölçülmesini konu olarak ele alan bir araştırmada yaş ile manevi iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.²²⁴ Brown ve arkadaşları²²⁵ tarafından

²²² Rohde vd., “*Associations Between Sex, Age and Spiritual Well-Being Scores on the Eortc Qlq-Swb32 for Patients Receiving Palliative Care for Cancer: A Further Analysis of Data from an International Validation Study*”, e13145.

²²³ Ziapour, “*Prediction of the Dimensions of the Spiritual Well-Being of Students at Kermanshah University of Medical Sciences, Iran: The Roles of Demographic Variables*”, VC05.

²²⁴ Amy H. Peterman vd., “*Measuring Spiritual Well-Being in People with Cancer: The Functional Assessment of Chronic Illness Therapy—Spiritual Well-Being Scale*”, *Annals of Behavioral Medicine* 24/1, 2002, 49-58.

yapılan bir araştırmada orta yaşlı bireylerin manevi iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Fisher tarafından Ergenlerin ruhsal sağlığını ve refahını değerlendirme üzerine yapılan bir araştırmada yaş ile manevi iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.²²⁶ Najarkolaei ve arkadaşları²²⁷ tarafından Tahran'daki bir tıp bilimleri üniversitesi çalışanlarının ruh sağlığının incelenmesine yönelik yapılan bir araştırmada elde edilen bulgular Fisher'i destekler niteliktedir. Yuen tarafından Hong Kong'daki erkek ve kadınlar ile göçmen ve yerli Çinli ortaokul öğrencileri arasındaki yaşam memnuniyeti ve ruhsal sağlık farklılıkları üzerine yapılan bir araştırmada yaş ile ruhsal sağlık arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.²²⁸ Edmondson ve arkadaşları tarafından kanser hastalarına yönelik yapılan bir araştırmada kişilerin ölüm gerçeğiyle yüzleştiği ve buna uyum sağladığı yaşlanma ile maneviyata yönelim arasında doğrudan bir ilişki olduğuna inanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.²²⁹ Tunç tarafında yapılan araştırmada manevi iyi oluş puan ortalamaları ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.²³⁰ Kutlu, Coşkun ve Dilek tarafında yapılan araştırma bulgularına göre manevi iyi oluş ile yaş arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır.²³¹ Söz konusu bu araştırmalardan elde edilen bulgular yapılan bu araştırma bulguları ile benzerlik göstermemektedir.

Çelik ve arkadaşları tarafından hemşirelerin maneviyat ve manevi bakımı algılama düzeyleri ve etkileyen bazı faktörlerin belirlenmesi yönelik yapılan bir araştırmada manevi iyi oluş puanları ile yaş değişkeni arasında bir ilişki olmadığı

²²⁵ I. Tucker Brown vd., "Age and Gender Effects on the Assessment of Spirituality and Religious Sentiments (aspires) Scale: A Cross-Sectional Analysis.", *Psychology of Religion and Spirituality* 5/2, 2013, 90-98.

²²⁶ John W. Fisher, "Assessing Adolescent Spiritual Health and Well-Being (Commentary Related to Social Science & Medicine – Population Health, Ref: Ssmph-D-15-00089)", *SSM - Population Health* 2, 2016, 304-305.

²²⁷ Fatemeh Rahmati Najarkolaei vd., "Investigation of Spiritual Health in Staff of One Medical Sciences University in Tehran", *Journal of Pizhūhish Dar Dīn Va Salāmat* 1/1, 2015, 13-20.

²²⁸ Celeste Y.M. Yuen, "Gender Differences in Life Satisfaction and Spiritual Health Among the Junior Immigrant and Local Hong Kong Secondary Students", *International Journal of Children's Spirituality* 20/2 (2015), 139-154.

²²⁹ Donald Edmondson vd., "Deconstructing Spiritual Well-Being: Existential Well-Being and Hrql in Cancer Survivors", *Psycho-Oncology* 17/2 (2008), 161-169.

²³⁰ Tunç, *Yaşam Sevgisi ve Genel Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişkide Manevi İyi Oluşun Aracı Rolü*, 38.

²³¹ Kutlu vd., "Yoğun Bakım Hemşirelerinin Spiritüel İyi Oluşları ile Manevi Bakım Algılarının Değerlendirilmesi", 140-142.

görülmüştür.²³² Eğlence ve Şimşek tarafından hemşirelerin maneviyat ve manevi bakım hakkındaki bilgilerinin değerlendirilmesi konusunda yapılan başka bir araştırmada yaş ile manevi iyi oluş arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.²³³ Şirin tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgular söz konusu bu araştırmaları destekler niteliktedir.²³⁴ Gürsu tarafında yapılan başka bir araştırmada yaş ile manevi iyi oluş düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.²³⁵ Bilgin tarafında özel eğitim gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin yaşama anlam verme düzeylerinin, manevi iyi oluş ve sabır düzeyleri açısından incelenmesini ele alan başka bir araştırmada da manevi iyi oluş ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.²³⁶ Özden,²³⁷ Gencer, Obuz ve Babahanoğlu²³⁸ tarafında yapılan başka araştırma bulgularına göre de yaş ile manevi iyi oluş düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Söz konusu bu araştırmalardan elde edilen bulgular yapılan bu araştırma bulguları ile uyushmaktadır.

4.3.17. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ebeveyn eğitim durumları ile DKAB dersine yönelik tutumları ve manevi iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki tablo 4. 81, 4. 82, 4. 83 ve 4. 84'te gösterilmiştir.

²³² Aslı Sis Çelik vd., “Hemşirelerin Maneviyat ve Manevi Bakımı Algılama Düzeyleri ve Etkileyen Bazı Faktörlerin Belirlenmesi”, *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 1/3, 2014, 1-12.

²³³ Rabiye Eğlence - Nuray Şimşek, “Hemşirelerin Maneviyat ve Manevi Bakım Hakkındaki Bilgilerinin Değerlendirilmesi”, *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1, 2014, 48-53.

²³⁴ Turgay Şirin, “Maneviyat Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.”, *Electronic Turkish Studies*. 13/18, 2018, 1283-1309.

²³⁵ Gürsu, “Manevi İyi Oluş ve Yaşlılık”, 205.

²³⁶ Muhammet Bilgin, *Özel Eğitim Gereksinimli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Yaşama Anlam Verme Düzeylerinin, Manevi İyi Oluş ve Sabır Düzeyleri Açısından İncelenmesi*, Konya, Selçuk Üniversitesi, 2023, 67.

²³⁷ Yılmaz, *Farklı Okul Türlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Spiritüel İyi Oluş Düzeyleri ile Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, 38.

²³⁸ Gencer vd., “Üniversite Öğrencilerinde Spiritüel İyi Oluş ve Toplumsal Cinsiyet Algısı”, 732.

Tablo 4. 81. Baba Eğitim Durumlarına Göre DKAB Dersine Yönelik Tutum ANOVA Testi Sonuçları

f, $\bar{X}$, Ss Değerleri				ANOVA Sonuçları						Post Hoc
Baba Eğ.	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	P	Games-H.
O.Y Değil	27	2,42	,760	G. Arası	24,364	5	4,873	8,990	,000	5>1 5>2 5>3 6>2 4>2
İlkokul	206	2,44	,668	G. İçi	388,649	717	,542			
Ortaokul	205	2,58	,765	Toplam	413,013	722				
Lise	171	2,70	,691							
Lisans	82	2,95	,811							
Y. Lisans	32	3,06	,947							
Toplam	723	2,62	,756							

Tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumuna göre DKAB dersi tutum ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde babası okur-yazar olmayan öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}$ = 2,42), babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}$ = 2,44), babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}$ = 2,58) babası lise mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}$ = 2,70), babası lisans mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}$ = 2,95), babası yüksek lisans mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}$ = 3,06) olduğu görülmüştür.

Ölçekte alınan puan ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin DKAB dersi tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarında baba eğitim durumuna göre $p<0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F= 8,990$; $p=0.000<0.05$). Söz konusu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla öncelikle Levene's testi yapılmıştır. Test sonucunda grup dağılımlarının varyanslarının homojen olmadığı tespit

edilmiştir (LF=3,328; $p=0,006<0,05$). Varyansların homojen dağılmaması üzerine anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla post-hoc Games-Howell analizi yapılmıştır. Games-Howell testinin sonuçlarına göre babası lisans mezunu olan öğrencilerle, babası okur-yazar olmayan, ilkokul veya ortaokul mezunu olan öğrencileri arasında babası lisans mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunduğu ($p<0,05$), babası yüksek lisans mezunu olan öğrencilerle, babası ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında babası yüksek lisans mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunduğu ($p<0,05$), babası lise mezunu olan öğrencilerle, babası ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında babası lise mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunduğu ($p<0,05$ diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Analiz sonuçları, babası lisans mezunu olan öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeylerinin babası okur-yazar olmayan, babası ortaokul veya lise mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu, babası lise veya yüksek lisans mezunu olan öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeylerinin babası ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle *“Öğrencilerin ebeveyn eğitim durumları ile DKAB dersine yönelik tutumları ve manevi iyi oluş düzeyleri arasında ilişki vardır.”* şeklindeki hipotezin DKAB dersi tutum düzeyi (baba eğitim durumu değişkenine göre) açısından istatistiksel olarak doğrulandığı anlaşılmaktadır.

Konu ile ilgili olarak Zengin tarafında yapılan bir araştırmada babanın öğrenim durumuna göre öğrencilerin DKAB dersi tutum puanları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre babası ilkokula gitmemiş öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeyi en yüksek bulunurken, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin tutum düzeyleri en düşük bulunmuştur.²³⁹ Kaya tarafında yapılan araştırmada ise sadece babası yüksekokul mezunu olan öğrenciler ile babası ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında DKAB dersine yönelik tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.²⁴⁰ İpek tarafından yapılan başka bir araştırmada babası ortaokul

²³⁹ Zengin, “Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, 288.

²⁴⁰ Kaya, “İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları”, 57.

mezunu olan öğrencilerin DKAB dersi tutum puanları en yüksek, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin tutum puanlarının ise en düşük olduğu tespit edilmiştir.²⁴¹ Bayraktar tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilerin DKAB dersi tutumlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, baba öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarının negatif şekilde arttığı tespit edilmiştir.²⁴² Gencer tarafından yapılan başka bir araştırma sonuçlarına göre DKAB dersi tutum düzeyi ilkökul mezunu olan öğrenciler hariç babanın eğitim düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutum düzeylerinin düştüğü görülmüştür.²⁴³ Söz konusu araştırmalardan elde edilen bulgular bu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Yeni tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin baba öğrenim durumları ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında önemli bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.²⁴⁴ DKAB dersine yönelik tutumları, dini tutum açısından ele alırsak Apaydın²⁴⁵ ve Boyar²⁴⁶ tarafından dini tutum konusunun ele alındığı farklı araştırmalara değinmek yerinde olacaktır. Apaydın tarafından kişilik özelliklerinin dini tutum ve davranışlara etkisi üzerine yapılan bir araştırmada baba öğrenim düzeyi ile öğrencilerin dini tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.²⁴⁷ Boyar tarafından aileye ve parçalanmış aileye sahip ergenlerin dini tutumu ve gelişimi üzerine yapılan başka bir araştırmada ebeveynlerin öğrenim düzeyi ile öğrencilerin dini tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır.²⁴⁸ Söz konusu araştırmalardan elde edilen bulgular ile bu araştırma sonuçları uyuşmamaktadır.

²⁴¹ İpek, *Fen Lisesi Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutumları ve Değer Alguları (Diyarbakır İli Örneği)*, 122.

²⁴² Bayraktar, *Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ve DKAB Dersine Yönelik Tutumları (Rize İli Örneği)*, 120.

²⁴³ Gencer, “Alevi Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları Üzerine Bir Değerlendirme”, 2020, 103.

²⁴⁴ Yeni, *Dini Musikinın İlköğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumlarına Etkisi*, 61.

²⁴⁵ Halil Apaydın, *Kişilik Özelliklerinin Dini Tutum ve Davranışlara Etkisi*, Samsun, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Doktora Tezi, 2001, 139.

²⁴⁶ Gülşah Boyar, *Aileye ve Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Dini Tutumu ve Gelişimi Üzerine Bir Araştırma: (Kahramanmaraş Örneği)* (Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2012), 141.

²⁴⁷ Apaydın, *Kişilik Özelliklerinin Dini Tutum ve Davranışlara Etkisi*, 139.

²⁴⁸ Boyar, *Aileye ve Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Dini Tutumu ve Gelişimi Üzerine Bir Araştırma: (Kahramanmaraş Örneği)*, 141.

Tablo 4. 82. Baba Eğitim Durumlarına Manevi İyi Oluş Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları

f, $\bar{X}$, Ss Değerleri				ANOVA Sonuçları						Anlamlılık
Baba Eğ.	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	P	
O.Y Değil	27	3,61	,593	G. Arası	1,459	5	,292	,963	,440	Anlamlı bir fark yok.
İlkokul	206	3,80	,508	G. İçi	217,181	717	,303			
Ortaokul	205	3,76	,548	Toplam	218,640	722				
Lise	171	3,72	,550							
Lisans	82	3,74	,594							
Y. Lisans	32	3,83	,663							
Toplam	723	3,76	,550							

Tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumuna göre manevi iyi oluş ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde babası okur-yazar olmayan öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}$ = 3,61), babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}$ = 3,80), babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}$ = 3,76) babası lise mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}$ = 3,72), babası lisans mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}$ =3,74), babası yüksek lisans mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}$ = 3,83) olduğu görülmüştür.

Ölçekte alınan puan ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin manevi iyi oluş ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarında baba eğitim durumuna göre $p<0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($F= ,963$; $p=,440>0.05$).

Bu bulgulardan hareketle “Öğrencilerin ebeveyn eğitim durumları ile DKAB dersine yönelik tutumları ve manevi iyi oluş düzeyleri arasında ilişki vardır.” şeklindeki hipotezin manevi iyi oluş düzeyi açısından istatistiksel olarak doğrulanmadığı anlaşılmaktadır.

Tablolarda yer alan analiz sonuçlarından hareketle “Öğrencilerin ebeveyn eğitim durumları ile DKAB dersine yönelik tutumları ve manevi iyi oluş düzeyleri arasında ilişki vardır.” şeklindeki hipotezin DKAB dersi tutum düzeyi (baba eğitim durumu

değişkenine göre) açısından doğrulandığı; fakat manevi iyi oluş düzeyi açısından istatistiksel olarak doğrulanmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4. 83. Anne Eğitim Durumlarına Göre DKAB Dersine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

f, $\bar{X}$, Ss Değerleri				ANOVA Sonuçları						Post Hoc
Anne Eğ.	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	P	Games-H.
O.Y Değil	133	2,32	,690	G. Arası	31,815	5	6,363	11,968	,000	5>1 5>2 5>3 4>1 4>2 3>1
İlkokul	229	2,53	,677	G. İçi	381,198	717	,532			
Ortaokul	124	2,67	,760	Toplam	413,013	722				
Lise	163	2,79	,759							
Lisans	56	3,07	,772							
Y. Lisans	18	2,88	,981							
Toplam	723	2,62	,756							

Tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumuna göre DKAB dersi tutum ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}$ = 2,32), annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}$ = 2,53), annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}$ = 2,67) annesi lise mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}$ = 2,79), annesi lisans mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}$ = 3,07), annesi yüksek lisans mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}$ = 2,88) olduğu görülmüştür.

Ölçekte alınan puan ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin DKAB dersi tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarında anne eğitim durumuna göre $p<0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F= 11,968$; $p=0.000<0.05$). Söz konusu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla öncelikle Levene's testi yapılmıştır. Test sonucunda grup dağılımlarının varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir ($LF=2,465$; $p=,032<0,05$). Varyansların homojen dağılmaması üzerine anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla post-hoc Games-Howell analizi yapılmıştır. Games-Howell testinin sonuçlarına göre annesi

lisans mezunu olan öğrencilerle, annesi okur-yazar olmayan, ilkokul veya ortaokul mezunu olan öğrencileri arasında annesi lisans mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunduğu ($p<0,05$), annesi lise mezunu olan öğrencilerle, annesi okur-yazar olmayan veya ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında annesi lise mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunduğu ($p<0,05$), annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerle, annesi okur-yazar olmayan öğrenciler arasında annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunduğu ($p<0,05$), diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Analiz sonuçları, annesi lisans mezunu olan öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeylerinin annesi okur-yazar olmayan, ilkokul veya ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu, annesi lise mezunu olan öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeylerinin annesi okur-yazar olmayan veya ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeylerinin annesi okur-yazar olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle *“Öğrencilerin ebeveyn eğitim durumları ile DKAB dersine yönelik tutumları ve manevi iyi oluş düzeyleri arasında ilişki vardır.”* şeklindeki hipotezin DKAB dersi tutum düzeyi (anne eğitim durumu değişkenine göre) açısından istatistiksel olarak doğrulandığı anlaşılmaktadır.

Konu ile ilgili olarak Zengin tarafında yapılan bir araştırmada anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin DKAB dersi tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Zengin’in araştırma sonuçlarına göre annesi ilkokula gitmemiş çocukların DKAB dersine yönelik tutum düzeylerinin en yüksek olduğu görülürken, en düşük tutum düzeyi annesi üniversite mezunu olan çocuklarda görülmüştür.²⁴⁹ Öztürk tarafından dini tutumlar üzerine yapılan başka bir araştırmada anne eğitim düzeyi lisans ve lisans üstü olan öğrencilerin dini duygu ve kavramlara karşı soğuk olduğu, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin dini duygu ve kavramlara karşı sıcak olduğu saptanmıştır.²⁵⁰ Apaydın tarafından yapılan bir araştırmada annelerin öğrenim düzeyi

²⁴⁹ Zengin, “Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, 288.

²⁵⁰ Hüseyin Öztürk, “Ergenlerde Din Duygusu ve Allah İnancının Boyutları”, *MEB Din Öğretimi Dergisi* 32 (1992), 44-55.

yükseldikçe öğrencilerin dini tutum düzeylerinin düştüğü tespit edilmiştir.²⁵¹ Kaya tarafında yapılan başka bir araştırma sonuçlarına göre annesi lise ve yüksekokul mezunu olan öğrencilerin tutum puanları ile annesi ilkokula gitmemiş olan öğrencilerin tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır.²⁵² Yeni²⁵³ ve İpek²⁵⁴ tarafından yapılan araştırma bulguları Zengin ve Kaya'yı destekler niteliktedir. Yeni ve İpek'in araştırma sonuçlarına göre anne öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarının azaldığını tespit edilmiştir.²⁵⁵ Bayraktar tarafından yapılan başka bir araştırmada öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.²⁵⁶ Gencer tarafında yapılan araştırma sonuçlarına göre; annenin öğrenim durumu ile öğrencilerin DKAB dersi tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.²⁵⁷ Söz konusu araştırmalarda elde edilen bulgular ile yapılan bu araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir.

Eğitimli olmak, bireylerin mensup olduğu dini ve benimsediği değerleri sorgulama yapabilmelerine olanak sağlar. Çünkü eğitim düzeyi arttıkça bireyin eleştirel düşünme becerisi gelişir ve bağlanma azalır. Bu nedenle eğitim durumu ilkokul olan bireylerde dine ve manevi değerlere sorgulamaksızın bağlanma daha fazladır. Eğitim düzeyinin yükselmesiyle birlikte birey dindarlığın bilgi boyutunu daha çok kullanır. Oysa eğitim düzeyi düşük olanlar duygu boyutunu daha çok yaşarlar.²⁵⁸

²⁵¹ Apaydın, *Kişilik Özelliklerinin Dini Tutum ve Davranışlara Etkisi*, 139.

²⁵² Kaya, "İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları", 57.

²⁵³ Yeni, *Dini Musikinın İlköğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumlarına Etkisi*, 59.

²⁵⁴ İpek, *Fen Lisesi Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutumları ve Değer Alguları (Diyarbakır İli Örneği)*, 120.

²⁵⁵ Yeni, *Dini Musikinın İlköğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumlarına Etkisi*, 59; İpek, *Fen Lisesi Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutumları ve Değer Alguları (Diyarbakır İli Örneği)*, 120.

²⁵⁶ Bayraktar, *Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ve DKAB Dersine Yönelik Tutumları (Rize İli Örneği)*, 115.

²⁵⁷ Gencer, "Alevi Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları Üzerine Bir Değerlendirme", 2020, 102.

²⁵⁸ Adem Güneş, *Şiddet Din Eğitimi ve Değerler* (İstanbul: Arı Sanat Yayıncılık, 2022), 208.

Tablo 4. 84. Anne Eğitim Durumlarına Göre Manevi İyi Oluş Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları

f, $\bar{X}$, Ss Değerleri				ANOVA Sonuçları						Post Hoc
Anne Eğ.	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	P	LSD
O.Y Değil	133	3,88	,498	G. Arası	5,322	5	1,064	3,578	,003	1>3
İlkokul	229	3,77	,540	G. İçi	213,318	717	,298			1>4
Ortaokul	124	3,69	,538	Toplam	218,640	722				1>5
Lise	163	3,75	,587							2>5
Lisans	56	3,55	,571							4>5
Y. Lisans	18	3,91	,514							6>5
Toplam	723	3,76	,550							

Tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumuna göre manevi iyi oluş ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}$ = 3,88), annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}$ = 3,77), annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}$ = 3,69) annesi lise mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}$ = 3,75), annesi lisans mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}$ = 3,55), annesi yüksek lisans mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}$ = 3,91) olduğu görülmüştür.

Ölçekte alınan puan ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin manevi iyi oluş ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarında anne eğitim durumuna göre $p<0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F= 3,578$; $p=0,003<0,05$). Söz konusu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla öncelikle Levene's testi yapılmıştır. Test sonucunda grup dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir ($LF=,763$; $p=,577>0,05$). Varyansların homojen dağılması üzerine anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla post-hoc LSD analizi yapılmıştır. LSD testinin sonuçlarına göre annesi okur-yazar olmayan öğrencilerle, annesi ortaokul, lise veya lisans mezunu olan öğrenciler arasında annesi okur-yazar olmayan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunduğu ($p<0,05$), annesi ilkokul mezunu

olan öğrencilerle, annesi lisans mezunu olan öğrenciler arasında annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunduğu ($p<0,05$), annesi lise mezunu olan öğrencilerle, annesi lisans mezunu olan öğrenciler arasında annesi lise mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunduğu ($p<0,05$), annesi yüksek lisans mezunu olan öğrencilerle, annesi lisans mezunu olan öğrenciler arasında annesi yüksek lisans mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunduğu ($p<0,05$), diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Analiz sonuçları, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin manevi iyi oluş düzeylerinin annesi ortaokul, lise veya lisans mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu, annesi ilkokul lise ve yüksek lisans mezunu olan öğrencilerin manevi iyi oluş düzeylerinin annesi lisans mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle *“Öğrencilerin ebeveyn eğitim durumları ile DKAB dersine yönelik tutumları ve manevi iyi oluş düzeyleri arasında ilişki vardır.”* şeklindeki hipotezin manevi iyi oluş düzeyi (anne eğitim durumu değişkenine göre) açısından istatistiksel olarak doğrulandığı anlaşılmaktadır.

4.3.18. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin DKAB derslerine karşı tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri DKAB öğretmenini sevme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tablo 4. 85 ve 4. 86’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 85. Öğrencilerin DKAB Öğretmenini Sevme Durumuna Göre DKAB Derslerine Karşı Tutum Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları

f, $\bar{X}$, Ss Değerleri				ANOVA Sonuçları						Post Hoc
	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	P	LSD
Evet	477	2,36	,651	G. Arası	102,012	2	51,006	118,084	,000	3>2 3>1 2>1
Kısmen	154	2,99	,601	G. İçi	311,001	720	,432			
Hayır	92	3,35	,767	Toplam	413,013	722				
Toplam	723	2,62	,756							

Tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin DKAB dersi öğretmenini sevmeye durumuna göre DKAB dersi tutum ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde evet cevabı veren öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}$ = 2,36), kısmen cevabı veren öğrencilerin ($\bar{x}$ = 2,99), hayır cevabı veren öğrencilerin ($\bar{x}$ = 3,35) olduğu görülmüştür.

Ölçekte alınan puan ortalamalarının DKAB dersi öğretmenini sevmeye durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin DKAB dersi tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarında DKAB dersini sevmeye durumuna göre $p<0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F= 118,084$; $p=,000<0,05$). Söz konusu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla öncelikle Levene's testi yapılmıştır. Test sonucunda grup dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir ($LF=2,821$; $p=,060>0,05$). Varyansların homojen dağılması üzerine anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla post-hoc LSD analizi yapılmıştır. LSD testinin sonuçlarına göre hayır cevabı veren öğrencilerle, evet veya kısmen cevabı veren öğrenciler arasında hayır cevabı veren öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($p<0,05$), kısmen cevabı veren

öğrencilerle, evet cevabı veren öğrenciler arasında kısmen cevabı veren öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($p<0,05$), görülmüştür.

Analiz sonuçları, hayır cevabı veren öğrencilerin, DKAB dersi tutum düzeylerinin kısmen ve evet cevabı veren öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle “*Öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri DKAB dersi öğretmenini sevmeye değişkenine göre farklılaşmaktadır.*” şeklindeki hipotezin DKAB dersi tutum düzeyi açısından istatistiksel olarak doğrulandığı anlaşılmaktadır.

Konu ile ilgili Kaya tarafında yapılan bir araştırma bulgularına göre öğrencilerin dersin öğretmenini sevmesi ile o dersi sevmesi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.²⁵⁹ Zengin tarafında yapılan başka bir çalışmada öğrencilerin DKAB dersi öğretmeni ile alakalı düşüncelerinin derse karşı tutumlarını anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenini seven öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları, öğretmenini sevmeyen veya öğretmenine karşı ilgisiz olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.²⁶⁰ Bayraktar tarafında yapılan bir çalışmada DKAB dersi öğretmenini sevmeye ile öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.²⁶¹ Gencer tarafında yapılan araştırma da elde edilen bulgular Kaya ve Zengin ve Bayraktar’ı destekler niteliktedir.²⁶² Söz konusu bu çalışmalardan elde edilen bulgular yapılan bu araştırma bulguları ile benzerlik göstermemektedir. Çünkü bu araştırma sonucuna göre DKAB dersi öğretmenini sevmeyen öğrencilerin bu derse karşı tutum düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Sönmez tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin öğrenme düzeylerinin sevginin olduğu öğretim ortamlarında daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.²⁶³ Dolayısıyla, sevginin öğretim ortamlarında öğrencilerin öğrenmeleri açısından önemli bir etken olduğunu söyleyebiliriz. Bu nedenle, öğretmen öğrencilerin sevgisini kazanmalı

²⁵⁹ Kaya, “İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları”, 68.

²⁶⁰ Zengin, “Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, 295.

²⁶¹ Bayraktar, *Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ve DKAB Dersine Yönelik Tutumları (Rize İli Örneği)*, 135.

²⁶² Nevzat Gencer, “Alevi Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları Üzerine Bir Değerlendirme”, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 19/1 (2020), 85-118.

²⁶³ Veyssel Sönmez, *Sevgi Eğitimi* (Ankara: Anı Yayınları, 2016), 136.

hem öğrencilerle olan ilişkilerinde hem de sınıf içi etkinliklerde sevgiye bolca yer vermelidir.

Tablo 4. 86. Öğrencilerin DKAB Öğretmenini Sevme Durumuna Göre Manevi İyi Oluş Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları

f, $\bar{X}$, Ss Değerleri				ANOVA Sonuçları						Post Hoc
	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	P	Games-H.
Evet	477	3,84	,524	G. Arası	8,936	2	4,468	15,340	,000	1>2 1>3
Kısmen	154	3,62	,538	G. İçi	209,704	720	,291			
Hayır	92	3,58	,614	Toplam	218,640	722				
Toplam	723	3,76	,550							

Tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin DKAB dersi öğretmenini sevme durumuna göre manevi iyi oluş ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde evet cevabı veren öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}$ = 3,84), kısmen cevabı veren öğrencilerin ($\bar{x}$ = 3,62), hayır cevabı veren öğrencilerin ($\bar{x}$ = 3,58) olduğu görülmüştür.

Ölçekte alınan puan ortalamalarının DKAB dersi öğretmenini sevme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin manevi iyi oluş ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarında DKAB dersini sevme durumuna göre $p<0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F= 15,340$; $p=,000<0.05$). Söz konusu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla öncelikle Levene's testi yapılmıştır. Test sonucunda grup dağılımlarının varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir ($LF=3,043$; $p=,048>0,05$). Varyansların homojen dağılmaması üzerine anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla post-hoc Games-Howell analizi yapılmıştır. Games-Howell testinin

sonuçlarına göre evet cevabı veren öğrencilerle, kısmen veya hayır cevabı veren öğrenciler arasında evet cevabı veren öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($p<0,05$), diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Analiz sonuçları, evet cevabı veren öğrencilerin, manevi iyi oluş düzeylerinin kısmen ve hayır cevabı veren öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle “*Öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri DKAB dersi öğretmenini sevmeye değişkenine göre farklılaşmaktadır.*” şeklindeki hipotezin manevi iyi oluş düzeyi açısından istatistiksel olarak doğrulandığı anlaşılmaktadır.

Tablolarda yer alan analiz sonuçlarından hareketle “*Öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri DKAB dersi öğretmenini sevmeye değişkenine göre farklılaşmaktadır.*” şeklindeki hipotezin istatistiksel olarak doğrulandığı anlaşılmaktadır.

4.3.19. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin DKAB derslerine karşı tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri DKAB dersini sevmeye değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği tablo 4. 87 ve 4. 88’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 87. Öğrencilerin DKAB Dersini Sevmeye Durumuna Göre DKAB Derslerine Karşı Tutum Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları

f, $\bar{X}$, Ss Değerleri				ANOVA Sonuçları						Post Hoc
	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	P	LSD
Evet	437	2,23	,556	G. Arası	204,651	2	102,325	353,587	,000	
Kısmen	217	3,03	,504	G. İçi	208,363	720	,289			3>2
Hayır	69	3,83	,520	Toplam	413,013	722				3>1
Toplam	723	2,62	,756							2>1

Tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin DKAB dersini sevme durumuna göre DKAB dersi tutum ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde evet cevabı veren öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}= 2,23$), kısmen cevabı veren öğrencilerin ($\bar{x}= 3,03$), hayır cevabı veren öğrencilerin ($\bar{x}= 3,83$) olduğu görülmüştür.

Ölçekte alınan puan ortalamalarının DKAB dersini sevme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin DKAB dersi tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarında DKAB dersini sevme durumuna göre $p<0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F= 353,587$; $p=,000<0,05$). Söz konusu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla öncelikle Levene's testi yapılmıştır. Test sonucunda grup dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir ($LF=,714$; $p=,490>0,05$). Varyansların homojen dağılması üzerine anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla post-hoc LSD analizi yapılmıştır. LSD testinin sonuçlarına göre hayır cevabı veren öğrencilerle, evet veya kısmen cevabı veren öğrenciler arasında hayır cevabı veren öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($p<0,05$), kısmen cevabı veren öğrencilerle, evet cevabı veren öğrenciler arasında kısmen cevabı veren öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($p<0,05$), görülmüştür.

Analiz sonuçları, hayır cevabı veren öğrencilerin, DKAB dersi tutum düzeylerinin kısmen ve evet cevabı veren öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle “*Öğrencilerin DKAB derslerine karşı tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri DKAB dersini sevme değişkenine göre farklılaşmaktadır.*” şeklindeki hipotezin DKAB dersi tutum düzeyleri açısından istatistiksel olarak doğrulandığı anlaşılmaktadır.

Konu ile ilgili olarak Gencer tarafında yapılan bir araştırmada DKAB dersini sevme durumu ile DKAB dersi tutum düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Dersi sevdiğini söyleyen öğrencilerin diğer öğrencilere göre tutum puan

ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.²⁶⁴ Bundan hareketle öğrencilerin dersi sevmelerinin derse olan tutumlarını etkilediği yorumu yapılabilir. Zira kişinin sevdiği ve ilgi duyduğu konularla daha fazla meşgul olmak istediği ve o konularda daha başarılı olduğu bilinmektedir.²⁶⁵ Yapılan bu araştırma Gencer'in araştırma bulgularıyla uyuşmamaktadır. Bu araştırmada dersi sevmeyen öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutum düzeyleri diğer öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 4. 88. Öğrencilerin DKAB Dersini Sevme Durumuna Göre Manevi İyi Oluş Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları

f, $\bar{X}$, Ss Değerleri				ANOVA Sonuçları						Post Hoc
	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	P	LSD
Evet	437	3,89	,499	G. Arası	21,858	2	10,929	39,987	,000	1>2 1>3 2>3
Kısmen	217	3,60	,552	G. İçi	196,782	720	,273			
Hayır	69	3,41	,568	Toplam	218,640	722				
Toplam	723	3,76	,550							

Tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin DKAB dersini sevme durumuna göre manevi iyi oluş ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde evet cevabı veren öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}$ = 3,89), kısmen cevabı veren öğrencilerin ($\bar{x}$ = 3,60), hayır cevabı veren öğrencilerin ($\bar{x}$ = 3,41) olduğu görülmüştür.

Ölçekte alınan puan ortalamalarının DKAB dersini sevme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin manevi iyi oluş ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarında DKAB dersini sevme durumuna göre $p<0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F= 39,987$; $p=,000<0.05$). Söz konusu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla öncelikle Levene's testi yapılmıştır. Test sonucunda grup dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir ($LF=2,026$; $p=,133>0,05$). Varyansların homojen dağılması

²⁶⁴ Gencer, "Alevi Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları Üzerine Bir Değerlendirme", 2020, 107.

²⁶⁵ Yıldız Kuzgun, *Meslek Danışmanlığı Kuramlar ve Uygulamalar*, Ankara, Nobel Yayınları, 2000, 65.

üzerine anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla post-hoc LSD analizi yapılmıştır. LSD testinin sonuçlarına göre evet cevabı veren öğrencilerle, kısmen veya hayır cevabı veren öğrenciler arasında evet cevabı veren öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($p<0,05$), kısmen cevabı veren öğrencilerle, hayır cevabı veren öğrenciler arasında kısmen cevabı veren öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($p<0,05$), görülmüştür.

Analiz sonuçları, evet cevabı veren öğrencilerin, manevi iyi oluş düzeylerinin kısmen ve hayır cevabı veren öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle “*Öğrencilerin DKAB derslerine karşı tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri DKAB dersini sevme değişkenine göre farklılaşmaktadır.*” şeklindeki hipotezin manevi iyi oluş düzeyi açısından istatistiksel olarak doğrulandığı anlaşılmaktadır.

Tablolarda yer alan analiz sonuçlarından hareketle “*Öğrencilerin DKAB derslerine karşı tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri DKAB dersini sevme değişkenine göre farklılaşmaktadır.*” şeklindeki hipotezin istatistiksel olarak doğrulandığı anlaşılmaktadır.

4.3.20. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin DKAB derslerine karşı tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri ailenin yaşadığı yer değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği tablo 4.89 ve 4. 90’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 89. Ailenin Yaşadığı Yere Göre DKAB Derslerine Karşı Tutum Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları

f, $\bar{X}$, Ss Değerleri				ANOVA Sonuçları						Post Hoc
	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	P	Games-H.
Köy	256	2,49	,696	G. Arası	7,052	3	2,351	4,163	,006	4>1
Kasaba	29	2,63	,645	G. İçi	405,961	719	,565			
İlçe	65	2,65	,702	Toplam	413,013	722				
İl	373	2,71	,801							
Toplam	723	2,62	,756							

Tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin yaşadığı yer değişkenine göre DKAB dersi tutum ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde ailesi köyde yaşayan öğrencilerin DKAB dersi tutum ölçeğinden almış oldukları puan ortalamasının ($\bar{x}= 2,49$), kasabada yaşayan öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}= 2,63$), ilçede yaşayan öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}= 2,65$), ilde yaşayan öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}= 2,71$), şeklinde olduğu görülmüştür.

Ölçekte alınan puan ortalamalarının ailenin yaşadığı yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin DKAB dersi tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarında ailenin yaşadığı yer değişkenine göre $p<0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F= 4,163$; $p=,006<0,05$). Söz konusu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla öncelikle Levene's testi yapılmıştır. Test sonucunda grup dağılımlarının varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir ($LF=4,160$; $p=,006<0,05$). Varyansların homojen dağılmaması üzerine anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla post-hoc Games-Howell analizi yapılmıştır. Games-Howell testinin sonuçlarına göre ailesi ilde yaşayan öğrencilerle, köyde yaşayan öğrenciler arasında ailesi ilde yaşayan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($p<0,05$), diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Analiz sonuçları, ailesi ilde yaşayan öğrencilerin, DKAB dersi tutum düzeylerinin ailesi köyde yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle *“Öğrencilerin DKAB derslerine karşı tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri ailenin yaşadığı yer değişkenine göre farklılaşmaktadır.”* şeklindeki hipotezin DKAB dersi tutum düzeyleri açısından istatistiksel olarak doğrulandığı anlaşılmaktadır.

Konu ile ilgili olarak Kaya tarafında yapılan bir araştırmada öğrencinin hayatının çoğunluğunu geçirdiği yerleşim yeri ile DKAB dersi tutum düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre kasabada yaşayan öğrencilerin DKAB dersi tutum puanları şehirde yaşayan öğrencilerin tutum

puanlarından daha düşük olduğu görülmüştür.²⁶⁶ Zengin tarafında yapılan araştırma sonuçlarına göre de yerleşim yeri ile DKAB dersi tutum düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre köyde yaşayan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutum düzeyleri diğer yerleşim yerlerinde yaşayan öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.²⁶⁷ Çakmak tarafında yapılan başka bir araştırmada elde edilen bulgular Kaya ve Zengin'i destekler niteliktedir. Çakmak'ın araştırma sonuçlarına göre hayatlarının büyük kısmını kasabada geçiren öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarının, hayatlarının büyük kısmını ilçede geçiren öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.²⁶⁸ Zengin'in elde ettiği bulgular ile yapılan bu araştırma bulguları benzerlik göstermektedir.

Tablo 4. 90. Ailenin Yaşadığı Yere Göre Manevi İyi Oluş Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları

f, $\bar{X}$, Ss Değerleri				ANOVA Sonuçları						Anlamlılık
	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	P	
Köy	256	3,77	,527	G. Arası	,357	3	,119	,392	,759	Anlamlı farklılık yok
Kasaba	29	3,66	,593	G. İçi	218,283	719	,304			
İlçe	65	3,77	,528	Toplam	218,640	722				
İl	373	3,75	,566							
Toplam	723	3,76	,550							

Tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin yaşadığı yer değişkenine göre iyi oluş ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde ailesi köyde yaşayan öğrencilerin DKAB dersi tutum ölçeğinden almış oldukları puan ortalamasının ($\bar{x}= 3,77$), kasabada yaşayan öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}= 3,66$), ilçede yaşayan öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}= 3,77$), ilde yaşayan öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}= 3,77$), şeklinde olduğu görülmüştür.

²⁶⁶ Kaya, “İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları”, 56.

²⁶⁷ Zengin, “Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, 287.

²⁶⁸ Çakmak, “Lise Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programına Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler”, 1036-1037.

Ölçekte alınan puan ortalamalarının ailenin yaşadığı yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin manevi iyi oluş ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarında ailenin yaşadığı yer değişkenine göre $p < 0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($F = ,392$; $p = ,759 > 0.05$).

Bu bulgulardan hareketle “*Öğrencilerin DKAB derslerine karşı tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri ailenin yaşadığı yer değişkenine göre farklılaşmaktadır.*” şeklindeki hipotezin manevi iyi oluş düzeyleri açısından istatistiksel olarak doğrulanmadığı anlaşılmaktadır.

Tablolarda yer alan analiz sonuçlarından hareketle “*Öğrencilerin DKAB derslerine karşı tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri ailenin yaşadığı yer değişkenine göre farklılaşmaktadır.*” şeklindeki hipotezin DKAB dersi tutum düzeyi açısından doğrulandığı; fakat manevi iyi oluş düzeyi açısından istatistiksel olarak doğrulanmadığı anlaşılmaktadır.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Yeryüzünde sekiz milyardan fazla insan yaşamaktadır. Bu insanların gerek bireysel gerekse toplumsal yaşantılarını düzenlemelerinde ve kontrol altına almalarında etkili olan birtakım değerler vardır. Bu değerler içinde dinî ve manevi değerler de yer almaktadır. Dinî ve manevi değerlerin oluşmasında ve gelişmesinde kritik öneme sahip olan birçok bireysel, ailesel ve çevresel faktör bulunmaktadır.

Bireylerin yaşantısı, bilişsel gelişimin olgunlaşmadığı çocukluk döneminde daha çok ailesel faktörlerin etkisi altında iken okul ve ergenlik döneminden genç yetişkinlik dönemine kadar ailesel faktörlerle birlikte daha çok bireysel ve çevresel faktörlerin güdümündedir. Bu yüzden bireylerin yaşantılarına yön veren dinî ve manevi değerler ailesel, bireysel ve çevresel faktörlerin etkisiyle değişmekte ve gelişmektedir.

Gelişme ve büyüme ile eş zamanlı olarak daha dominant hale gelen bireysel faktörler, bireyin yetiştiği aile ortamından, yaşadığı çevreden ve aldığı formal veya informal eğitimden etkilenmektedir. Aldıkları eğitim doğrultusunda bireylerin bilişsel yetenekleri (merak, sorgulama, eleştirme vb.) geliştikçe bireyin benimsemiş olduğu dinî ve manevi değerler de olgunlaşmaktadır. Ayrıca bireysel özelliklerin ve karakterin gelişimi de söz konusu değerlere yönelik var olan bakış açısını ve bireylerin manevi iyi oluş düzeylerini etkilemektedir. Bu bağlamda bireylerin ailede, okul dışında ve okulda almış olduğu din eğitimi bireyler için hayati öneme sahiptir.

Dünyanın farklı ülkelerinde toplumun yapısı, ihtiyacı ve beklentileri göz önünde bulundurularak din eğitimi faaliyetleri gerçekleştirilmektedir. Türkiye’de de söz konusu ihtiyaç ve beklentiler doğrultusunda ilkokul, ortaokul ve liselerde DKAB dersi ve farklı din dersleri adı altında öğrencilere din eğitimi verilmektedir. DKAB dersi programı kapsamında lise öğrencileri, Allah insan ilişkisi, Hz. Muhammed (sav), Kur’an-ı Kerim ayetleri, Kur’an’da ki bazı kavramlar, İslam ve ibadet, ahlaki tutum ve davranışlar, dünya ve ahiret hayatı, değerler ve inançla ilgili konular hakkında bilgi sahibi olmaktadır. DKAB dersinde bu konu başlıkları altında öğrencilere kazandırılan birçok kazanım öğrencilere rehberlik ederek öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutum düzeylerini etkilemekte ve manevi iyi oluş düzeylerine katkı sağlamaktadır.

Bu araştırmada Iğdır merkezde farklı lise türlerinde (AİHL hariç) öğrenim gören öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri karşılaştırılmalı bir şekilde incelenerek öğrencilerin DAKB dersi tutum düzeyleri ve manevi iyi oluş düzeylerinin çeşitli bağımsız değişkenlerin etkisine bağlı olarak ne şekilde değiştiği saptanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırmada ilk olarak konu ile ilgili literatür taranarak çalışmanın teorik boyutu ortaya konulmuş, DKAB dersi öğretim programı tanıtılmış ve bu programda yer alan kazanımlar manevi iyi oluşa katkısı bakımından incelenmiştir. Akabinde nicel yöntemlere başvurularak öğrencilere uygulanan “*DKAB Dersi Tutum Ölçeği*” ve “*Manevi İyi Oluş Ölçeği*” aracılığı ile öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeyleri ve manevi iyi oluş düzeylerinin ne düzeyde olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Öte yandan araştırmada çeşitli testler aracılığı ile ölçeklerden alınan puan ortalamalarının demografik değişkenlere bağlı olarak değişkenlik gösterip göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonuçları özetle şu şekildedir:

Araştırma sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin DKAB dersi tutum puan ortalamaları ile manevi iyi oluş puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu iki değişken arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak negatif yönlü ve anlamlı($p<0,05$) düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($r=-0,443$; $p= 0,000$; $N=723$). Buna göre iki değişkenden biri artarken diğerinin azaldığı veya biri azalırken diğerinin artığı görölmüştür.

Öğrencilerin DKAB dersi tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, kız öğrencilerle ($\bar{x}=2,60$), erkek öğrencilerin ($\bar{x}=2,65$) ölçekte almış oldukları puan ortalamaları arasındaki farkın ($t=-,946$, $sd=721$, $p=.345>0.05$) $p<0.05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmadığı görölmüştür.

Öğrencilerin manevi iyi oluş düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, kız öğrencilerle ($\bar{x}=3,81$), erkek öğrencilerin ($\bar{x}=3,69$) ölçekte almış oldukları puan ortalamaları arasındaki farkın ($t=2,945$, $sd=721$, $p=.003<0.05$) $p<0.05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bulunduğu görölmüştür.

Öğrencilerin DKAB dersi tutumlarının sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, 11. sınıf öğrencileriyle ($\bar{x}=2,65$), 12. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=2,62$) ölçekte almış oldukları tutum puan arasındaki farkın ($t=,519$, $sd=721$, $p=.604>0.05$) $p<0.05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin manevi iyi oluş düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, 11. sınıf öğrencileriyle ($\bar{x}=3,81$), 12. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=3,69$) ölçekte almış oldukları tutum puan arasındaki farkın ($t=,712$, $sd=721$, $p=,477>0.05$) $p<0.05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin DKAB dersi tutumlarının dışarıda din eğitimi alma değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, dışarıda din eğitimi alan öğrencilerle ($\bar{x}=2,18$), dışarıda din eğitimi almayan öğrencilerin ($\bar{x}=2,67$) ölçekte almış oldukları tutum puanları arasındaki farkın ($t=-4,985$, $sd=721$, $p=,000<0.05$) $p<0.05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bulunduğu görülmüştür.

Öğrencilerin manevi iyi oluş düzeylerinin dışarıda din eğitimi alma değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, dışarıda din eğitimi alan öğrencilerle ($\bar{x}=3,96$), dışarıda din eğitimi almayan öğrencilerin ($\bar{x}=3,74$) ölçekte almış oldukları tutum puanları arasındaki farkın ($t=3,073$, $sd=721$, $p=,002<0.05$) $p<0.05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bulunduğu görülmüştür.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı analiz edilmiş, anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler ($\bar{x}= 2,65$), sosyal bilimler lisesinde öğrenim gören öğrenciler ($\bar{x}= 2,50$), fen lisesinde öğrenim gören öğrenciler ($\bar{x}= 3,18$), mesleki teknik anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler ($\bar{x}= 2,39$), güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören öğrenciler ($\bar{x}= 2,45$), anadolu sağlık meslek lisesinde öğrenim gören öğrenciler ($\bar{x}= 2,56$) arasında $p<0.05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür ($F= 15,351$; $p=0.000<0.05$). Bunun üzerine yapılan post-hoc Games-Howell testine göre fen lisesi öğrencileriyle, anadolu lisesi, sosyal bilimler lisesi, MTAL, güzel sanatlar lisesi ve anadolu sağlık meslek lisesi öğrencileri arasında fen lisesi öğrencileri lehine ($p<0,05$), anadolu lisesi öğrencileriyle, mesleki teknik anadolu lisesi öğrencileri arasında anadolu lisesi öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunduğu ($p<0,05$), diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü ile manevi iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı analiz edilmiş, anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler ($\bar{x}= 3,71$), sosyal bilimler lisesinde öğrenim gören öğrenciler ($\bar{x}= 3,87$), fen lisesinde öğrenim gören öğrenciler ($\bar{x}= 3,83$), mesleki teknik anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler ($\bar{x}= 3,67$), güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören öğrenciler ($\bar{x}= 3,64$), anadolu sağlık meslek lisesinde öğrenim gören öğrenciler ($\bar{x}= 3,86$) arasında $p<0.05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür ($F= 3,502$; $p=0.004<0.05$). Bunun üzerine yapılan post-hoc LSD testine göre sosyal bilimler lisesi öğrencileriyle, anadolu lisesi, ve MTAL öğrencileri arasında sosyal bilimler lisesi öğrencileri lehine ($p<0,05$), anadolu sağlık meslek lisesi öğrencileriyle, anadolu lisesi öğrencileri ve MTAL öğrencileri arasında anadolu sağlık meslek lisesi öğrencileri lehine ($p<0,05$), fen lisesi öğrencileriyle, MTAL öğrencileri arasında fen lisesi öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunduğu ($p<0,05$), diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin DKAB dersi başarı düzey değişkeni ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı analiz edilmiş, DKAB dersi başarı düzeyi çok kötü olan öğrenciler ($\bar{x}= 3,79$), başarı düzeyi kötü olan öğrenciler ($\bar{x}= 3,56$), başarı düzeyi orta olan öğrenciler ($\bar{x}= 2,89$), başarı düzeyi iyi olan öğrenciler ($\bar{x}= 2,55$), başarı düzeyi çok iyi olan öğrenciler ($\bar{x}= 2,33$) arasında $p<0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F= 34,810$; $p=,000<0.05$). Bunun üzerine yapılan post-hoc Games-Howell testine göre DKAB dersi akademik başarı düzeyi çok kötü olan öğrencilerle, akademik başarı düzeyi orta, iyi ve çok iyi olan öğrenciler arasında DKAB dersi akademik başarı düzeyi çok kötü olan öğrenciler lehine ($p<0,05$), akademik başarı düzeyi kötü olan öğrencilerle, akademik başarı düzeyi orta, iyi ve çok iyi olan öğrenciler arasında akademik başarı düzeyi kötü olan öğrenciler lehine ($p<0,05$), akademik başarı düzeyi orta olan öğrencilerle, akademik başarı düzeyi iyi ve çok iyi olan öğrenciler arasında akademik başarı düzeyi kötü olan öğrenciler lehine ($p<0,05$), akademik başarı düzeyi iyi olan öğrencilerle, akademik başarı düzeyi çok iyi olan öğrenciler arasında akademik başarı düzeyi iyi olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($p<0,05$), görülmüştür.

Öğrencilerin DKAB dersi başarı düzey değişkeni ile manevi iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı analiz edilmiş, DKAB dersi başarı düzeyi çok kötü olan öğrenciler ($\bar{x}= 3,33$), başarı düzeyi kötü olan öğrenciler ($\bar{x}= 3,2$), başarı düzeyi orta olan öğrenciler ($\bar{x}= 3,58$), başarı düzeyi iyi olan öğrenciler ($\bar{x}= 3,81$), başarı düzeyi çok iyi olan öğrencileri ($\bar{x}= 3,91$), arasında $p<0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F= 15,224$; $p=,000<0.05$). Bunun üzerine yapılan post-hoc Games-Howell testine göre DKAB dersi akademik başarı düzeyi çok iyi olan öğrencilerle, akademik başarı düzeyi iyi, orta, kötü ve çok kötü, olan öğrenciler arasında DKAB dersi akademik başarı düzeyi çok iyi olan öğrenciler lehine ($p<0,05$), akademik başarı düzeyi iyi olan öğrencilerle, akademik başarı düzeyi orta, kötü ve çok kötü, olan öğrenciler arasında DKAB dersi akademik başarı düzeyi iyi olan öğrenciler lehine ($p<0,05$), akademik başarı düzeyi orta olan öğrencilerle, akademik başarı düzeyi kötü olan öğrenciler arasında DKAB dersi akademik başarı düzeyi orta olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($p<0,05$), görülmüştür.

Öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları ile sosyoekonomik durumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı analiz edilmiş, düşük gelire sahip öğrenciler ($\bar{x}= 2,48$), orta gelire sahip öğrenciler ($\bar{x}= 2,62$), yüksek gelire sahip öğrenciler ($\bar{x}= 2,85$), arasında $p<0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F= 4,005$; $p=0.019<0.05$). Bunun üzerine yapılan post-hoc LSD testine göre gelir düzeyi yüksek öğrencilerle, gelir düzeyi orta veya düşük öğrenciler arasında gelir düzeyi yüksek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($p<0,05$), diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin manevi iyi oluş düzeyleri ile sosyoekonomik durumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı analiz edilmiş, düşük gelire sahip öğrenciler ($\bar{x}= 3,69$), orta gelire sahip öğrenciler ($\bar{x}= 3,77$), yüksek gelire sahip öğrenciler ($\bar{x}= 3,76$), arasında $p<0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($F= ,707$; $p=,493>0.05$).

Öğrencilerin yaş değişkenine göre DKAB dersine yönelik tutumlarının farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, 16 yaşında olan öğrenciler ($\bar{x}= 3,24$), 17 yaşında olan öğrenciler ($\bar{x}= 2,64$), 18 yaşında olan öğrenciler ($\bar{x}= 2,61$), 18 yaşında olan öğrenciler ($\bar{x}= 2,48$), arasında $p<0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit

edilmiştir ($F= 3,272$; $p=,021<0.05$). Bunun üzerine yapılan post-hoc Games-Howell testine göre 16 yaşındaki öğrencilerle, diğer yaş (17-18-19 yaş) grubundaki öğrenciler arasında 16 yaşındaki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($p<0,05$), diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin yaş değişkenine göre manevi iyi oluş düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, 16 yaşında olan öğrenciler ($\bar{x}= 3,89$), 17 yaşında olan öğrenciler ($\bar{x}= 3,74$), 18 yaşında olan öğrenciler ($\bar{x}= 3,76$), 18 yaşında olan öğrenciler ($\bar{x}= 3,74$), arasında $p<0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($F=,345$; $p=,793>0.05$).

Öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre DKAB dersine yönelik tutumlarının farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, babası okur-yazar olmayan öğrenciler puan ($\bar{x}= 2,42$), babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ($\bar{x}= 2,44$), babası ortaokul mezunu olan öğrenciler ($\bar{x}= 3,58$) babası lise mezunu olan öğrenciler ($\bar{x}= 2,70$), babası lisans mezunu olan öğrenciler ($\bar{x}= 2,95$), babası yüksek lisans mezunu olan öğrenciler ($\bar{x}= 3,06$), arasında $p<0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F= 8,990$; $p=0.000<0.05$). Bunun üzerine yapılan post-hoc Games-Howell testine göre babası lisans mezunu olan öğrencilerle, babası okur-yazar olmayan, ilkokul veya ortaokul mezunu olan öğrencileri arasında babası lisans mezunu olan öğrenciler lehine ($p<0,05$), babası yüksek lisans mezunu olan öğrencilerle, babası ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında babası yüksek lisans mezunu olan öğrenciler lehine ($p<0,05$), babası lise mezunu olan öğrencilerle, babası ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında babası lise mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunduğu ($p<0,05$ diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre manevi iyi oluş düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, babası okur-yazar olmayan öğrenciler ($\bar{x}= 3,61$), babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ($\bar{x}= 3,80$), babası ortaokul mezunu olan öğrenciler ($\bar{x}= 3,76$) babası lise mezunu olan öğrenciler ($\bar{x}= 3,72$), babası lisans mezunu olan öğrenciler ($\bar{x}=3,74$), babası yüksek lisans mezunu olan öğrenciler ($\bar{x}= 3,83$), arasında $p<0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($F= ,963$; $p=,440>0.05$).

Öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre DKAB dersine yönelik tutumlarının farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, annesi okur-yazar olmayan öğrenciler ($\bar{x}= 2,32$), annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler ($\bar{x}= 2,53$), annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler ($\bar{x}= 2,67$) annesi lise mezunu olan öğrenciler ($\bar{x}= 2,79$), annesi lisans mezunu olan öğrenciler ($\bar{x}= 3,07$), annesi yüksek lisans mezunu olan öğrenciler ($\bar{x}= 2,88$), arasında $p<0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F= 11,968$; $p=0.000<0.05$).). Bunun üzerine yapılan post-hoc Games-Howell testine göre annesi lisans mezunu olan öğrencilerle, annesi okur-yazar olmayan, ilkokul veya ortaokul mezunu olan öğrencileri arasında annesi lisans mezunu olan öğrenciler lehine ($p<0,05$), annesi lise mezunu olan öğrencilerle, annesi okur-yazar olmayan veya ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında annesi lise mezunu olan öğrenciler lehine ($p<0,05$), annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerle, annesi okur-yazar olmayan öğrenciler arasında annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunduğu ($p<0,05$), diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre manevi iyi oluş düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, annesi okur-yazar olmayan öğrenciler ($\bar{x}= 3,88$), annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler ($\bar{x}= 3,77$), annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler ($\bar{x}= 3,69$) annesi lise mezunu olan öğrenciler ($\bar{x}= 3,75$), annesi lisans mezunu olan öğrenciler ($\bar{x}= 3,55$), annesi yüksek lisans mezunu olan öğrenciler ($\bar{x}= 3,91$), arasında $p<0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F= 3,578$; $p=0,003<0.05$). Bunun üzerine yapılan post-hoc Games-Howell testine göre annesi okur-yazar olmayan öğrencilerle, annesi ortaokul, lise veya lisans mezunu olan öğrenciler arasında annesi okur-yazar olmayan öğrenciler lehine ($p<0,05$), annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerle, annesi lisans mezunu olan öğrenciler arasında annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler lehine ($p<0,05$), annesi lise mezunu olan öğrencilerle, annesi lisans mezunu olan öğrenciler arasında annesi lise mezunu olan öğrenciler lehine ($p<0,05$), annesi yüksek lisans mezunu olan öğrencilerle, annesi lisans mezunu olan öğrenciler arasında annesi yüksek lisans mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunduğu ($p<0,05$), diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin DKAB dersi öğretmenini sevme durumu değişkenine göre DKAB dersine yönelik tutumlarının farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, DKAB dersi öğretmenini seviyor musunuz? sorusuna evet cevabı veren öğrenciler ($\bar{x}= 2,36$), kısmen cevabı veren öğrenciler ($\bar{x}= 2,99$), hayır cevabı veren öğrenciler ($\bar{x}= 3,35$), arasında göre $p<0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F= 118,084$; $p=,000<0.05$). Bunun üzerine yapılan post-hoc LSD testine göre hayır cevabı veren öğrencilerle, evet veya kısmen cevabı veren öğrenciler arasında hayır cevabı veren öğrenciler lehine ($p<0,05$), kısmen cevabı veren öğrencilerle, evet cevabı veren öğrenciler arasında kısmen cevabı veren öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($p<0,05$), görülmüştür.

Öğrencilerin DKAB dersi öğretmenini sevme durumu değişkenine göre manevi iyi oluş düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, DKAB dersi öğretmenini seviyor musunuz? sorusuna evet cevabı veren öğrenciler ($\bar{x}= 3,84$), kısmen cevabı veren öğrenciler ($\bar{x}= 3,62$), hayır cevabı veren öğrenciler ($\bar{x}= 3,58$), arasında $p<0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F= 15,340$; $p=,000<0.05$). Bunun üzerine yapılan post-hoc Games-Howell testine göre evet cevabı veren öğrencilerle, kısmen veya hayır cevabı veren öğrenciler arasında evet cevabı veren öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($p<0,05$), diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin DKAB dersini sevme durumu değişkenine göre DKAB dersine yönelik tutumlarının farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, DKAB dersini seviyor musunuz? sorusuna evet cevabı veren öğrenciler ($\bar{x}= 2,23$), kısmen cevabı veren öğrenciler ($\bar{x}= 3,03$), hayır cevabı veren öğrenciler ($\bar{x}= 3,83$), arasında $p<0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F= 353,587$; $p=,000<0.05$). Bunun üzerine yapılan post-hoc LSD testine göre hayır cevabı veren öğrencilerle, evet veya kısmen cevabı veren öğrenciler arasında hayır cevabı veren öğrenciler lehine ($p<0,05$), kısmen cevabı veren öğrencilerle, evet cevabı veren öğrenciler arasında kısmen cevabı veren öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($p<0,05$), görülmüştür.

Öğrencilerin DKAB dersini sevme durumu değişkenine göre manevi iyi oluş düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, DKAB dersini seviyor

musunuz? sorusuna evet cevabı veren öğrenciler ($\bar{x}= 3,89$), kısmen cevabı veren öğrenciler ($\bar{x}= 3,60$), hayır cevabı veren öğrenciler ($\bar{x}= 3,41$), arasında $p<0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F= 39,987$; $p=,000<0.05$). Bunun üzerine yapılan post-hoc LSD testine göre evet cevabı veren öğrencilerle, kısmen veya hayır cevabı veren öğrenciler arasında evet cevabı veren öğrenciler lehine ($p<0,05$), kısmen cevabı veren öğrencilerle, hayır cevabı veren öğrenciler arasında kısmen cevabı veren öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($p<0,05$), görülmüştür.

Öğrenci ailelerinin yaşadığı yer değişkenine göre DKAB dersine yönelik tutumlarının farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, ailesi köyde yaşayan öğrenciler ($\bar{x}= 2,49$), kasabada yaşayan öğrenciler ($\bar{x}= 2,63$), ilçede yaşayan öğrenciler ($\bar{x}= 2,65$), ilde yaşayan öğrenciler ($\bar{x}= 2,71$), arasında $p<0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F= 4,163$; $p=,006<0.05$). Bunun üzerine yapılan post-hoc Games-Howell testine göre ailesi ilde yaşayan öğrencilerle, köyde yaşayan öğrenciler arasında ailesi ilde yaşayan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($p<0,05$), diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Öğrenci ailelerinin yaşadığı yer değişkenine göre manevi iyi oluş düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, ailesi köyde yaşayan öğrenciler ($\bar{x}= 3,77$), kasabada yaşayan öğrenciler ($\bar{x}= 3,66$), ilçede yaşayan öğrenciler ($\bar{x}= 3,77$), ilde yaşayan öğrenciler ($\bar{x}= 3,77$), arasında $p<0,05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($F= ,392$; $p=,759>0.05$).

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulardan hareketle:

1. DKAB dersi tutum düzeyi ile manevi iyi oluş düzeyi arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre Dini tutum ile manevi iyi oluş arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olması beklenirken, DKAB dersi tutum düzeyi ile manevi iyi oluş düzeyi arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu durumun temel nedeni DKAB ders müfredatının Caferi mezhebine mensup öğrencilerin dini vecibelerini barındırmıyor olması olabilir. Dolayısıyla bu durumun farklı nedenlerinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla diğer illerde başka araştırmaların yapılması bu konu hakkında daha sağlıklı sonuçlar verebilir.

2. Cinsiyetin öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeyini etkilemede anlamlı bir değişken olmadığı, manevi iyi oluş düzeyini ise etkileyen bir değişken olduğu ortaya konulmuştur. Manevi iyi oluş düzeyi açısından söz konusu anlamlı farklılığın kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında kız öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Kız ve erkek öğrencilerin manevi iyi oluş düzeylerinin farklı göstermesinin temel nedeni ebeveynlerin kız ve erkek çocuklara karşı farklı tutumlar sergilemesi olabilir.
3. Sınıf düzeyinin öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeyini ve manevi iyi oluş düzeyini etkilemede anlamlı bir değişken olmadığı ortaya konulmuştur. Anlamlı farklılığın oluşmamasının nedeni 11. sınıf ve 12. Sınıf öğrencilerinin yaş düzeylerinin birbirine yakın olması olabilir.
4. Okul dışında din eğitimi alma durumunun öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeyini etkileyen bir değişken olduğu ortaya konulmuştur. Okul dışında din eğitimi almayan öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeylerinin dışarıda din eğitimi alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.
5. Okul dışında din eğitimi alma durumunun öğrencilerin manevi iyi oluş düzeyini etkileyen bir değişken olduğu ortaya konulmuştur. Okul dışında din eğitimi alan öğrencilerin manevi iyi oluş düzeylerinin dışarıda din eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin dışarıda din eğitimi alması konusunda desteklenmesi manevi iyi oluşa katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu konuda paydaş kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılabilir, gönüllü aileler eğitici ve öğretici faaliyetlere dahil edilebilir.
6. Okul türünün öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeyini ve manevi iyi oluş düzeyini etkileyen bir değişken olduğu ortaya konulmuştur. Söz konusu anlamlı farklılığın DKAB dersi tutumları açısından fen lisesi öğrencileri ile diğer lise öğrencileri arasında fen lisesi öğrencilerinin lehine olduğu görülmüştür. Fen lisesi öğrencilerinin genel başarı düzeyleri dikkate alınırsa, akademik başarı ile DKAB dersi tutum düzeyi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu söylenebilir. Manevi iyi oluş düzeyi açısından söz konusu anlamlı farklılığın sosyal bilimler lisesi öğrencileri ile anadolu lisesi ve MTAL öğrencileri arasında sosyal bilimler lisesi öğrencileri lehine olduğu görülmüştür.

7. DKAB dersi başarı düzeyinin öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeyi etkileyen bir değişken olduğu ortaya konulmuştur. DKAB dersi tutum düzeyi açısından söz konusu anlamlı farklılığın akademik başarı düzeyi çok kötü olan öğrencilerle, akademik başarı düzeyi orta, iyi ve çok iyi olan öğrenciler arasında DKAB dersi akademik başarı düzeyi çok kötü olan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Ders başarı düzeyi artıkça DKAB dersi tutum düzeyi azalırken, DKAB dersi başarısı azaldıkça DKAB dersi tutum düzeyinin artıyor olması bulgular bakımından çok ilginçtir. Bu durumun temel nedeni şunlar olabilir; Genel başarıyı artırmak isteyen öğrenciler DKAB dersine çalıştığı için ders başarıları genel olarak yüksektir ama bu dersin içeriği ile ilgili bilgi sahibi olduktan sonra dersi dikkat çekici veya işe yarar bulmayabilirler. Bundan dolayı bu öğrencilerin ders başarıları yüksekken derse karşı tutum düzeyleri düşük olabilir. Öte yandan dersi kolay olarak nitelendiren ve bu yüzden derse çalışmayan öğrencilerin DKAB dersi bilgileri sınırlı olduğundan genel olarak ders başarıları düşüktür. Bu öğrenciler dersi gereksiz, basit ve kolay olarak niteledikleri içinde derse karşı tutum düzeyleri yüksek olabilir.
8. DKAB dersi başarı düzeyinin öğrencilerin manevi iyi oluş düzeyini etkileyen bir değişken olduğu ortaya konulmuştur. Söz konusu anlamlılığın DKAB dersi akademik başarı düzeyi çok iyi olan öğrencilerle, akademik başarı düzeyi iyi, orta, kötü ve çok kötü, olan öğrenciler arasında DKAB dersi akademik başarı düzeyi çok iyi olan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür.
9. Sosyoekonomik durumun öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeyini etkileyen bir değişken olduğu ortaya konulmuştur. DKAB dersine yönelik tutumu açısından söz konusu anlamlı farklılığın gelir düzeyi yüksek öğrencilerle, gelir düzeyi orta veya düşük öğrenciler arasında gelir düzeyi yüksek öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Sosyoekonomik durum değişkenine bağlı olarak manevi iyi oluş düzeyinde herhangi bir anlamı farklılık oluşmadığı görülmüştür.
10. Yaşın öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeylerini etkileyen bir değişken olduğu ortaya konulmuştur. Söz konusu anlamlı farklılığın 16 yaşında olan öğrenciler ile diğer yaş gurubundaki (17-18-19 yaş) öğrenciler arasında 16 yaşındaki öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Yaş değişkenine bağlı olarak

öğrencilerin manevi iyi oluş düzeylerinde herhangi bir anlamı farklılık oluşmadığı görülmüştür.

11. Baba eğitim düzeyinin öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeyini etkilemede anlamlı bir değişken olduğu ortaya konulmuştur. Söz konusu anlamlı farklılığın babası lisans mezunu olan öğrenciler ile babası okur-yazar olmayan, ilkokul veya ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında babası lisans mezunu olan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Baba eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak öğrencilerin manevi iyi oluş düzeylerinde herhangi bir anlamı farklılık oluşmadığı görülmüştür.
12. Anne eğitim durumunun öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeyini etkilemede anlamlı bir değişken olduğu ortaya konulmuştur. DKAB dersi tutumları açısından söz konusu anlamlı farklılığın annesi lisans mezunu olan öğrenciler ile annesi okur-yazar olmayan öğrenciler, annesi ortaokul veya lise mezunu olan öğrenciler arasında annesi lisans mezunu olan öğrenciler lehine, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerle, annesi lisans mezunu olan öğrenciler arasında annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler lehine, annesi lise mezunu olan öğrencilerle, annesi lisans mezunu olan öğrenciler arasında annesi lise mezunu olan öğrenciler lehine, annesi yüksek lisans mezunu olan öğrencilerle, annesi lisans mezunu olan öğrenciler arasında annesi yüksek lisans mezunu olan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür.
13. Anne eğitim durumunun öğrencilerin manevi iyi oluş düzeyini etkilemede anlamlı bir değişken olduğu ortaya konulmuştur. Manevi iyi oluş düzeyin açısından söz konusu anlamı farklılığın annesi okur-yazar olmayan öğrencilerle, annesi ortaokul, lise veya lisans mezunu olan öğrenciler arasında annesi okur-yazar olmayan öğrenciler lehine, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerle, annesi lisans mezunu olan öğrenciler arasında annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler lehine, annesi lise mezunu olan öğrencilerle, annesi lisans mezunu olan öğrenciler arasında annesi lise mezunu olan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Dolayısıyla anne eğitim düzeyi artıkça Öğrencilerin manevi iyi oluş düzeyleri azalmıştır.

14. DKAB dersi öğretmenini sevme durumunun öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeyini etkilemede anlamlı bir değişken olduğu ortaya konulmuştur. DKAB dersi tutumları açısından söz konusu anlamlı farklılığın öğretmeni sevmeyen öğrenciler ile seven veya kısmen seven öğrenciler arasında öğretmeni sevmeyen öğrenciler lehine, kısmen seven öğrenciler ile seven öğrenciler arasında kısmen seven öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Dolayısıyla DKAB dersi öğretmenini sevmeyen öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.
15. DKAB dersi öğretmenini sevme durumunun öğrencilerin manevi iyi oluş düzeyini etkilemede anlamlı bir değişken olduğu ortaya konulmuştur. Manevi iyi oluş düzeyi açısından söz konusu anlamlı farklılığın öğretmeni seven öğrenciler ile sevmeyen veya kısmen seven öğrenciler arasında öğretmeni seven öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Dolayısıyla DKAB dersi öğretmenini seven öğrencilerin manevi iyi oluş düzeyleri daha yüksektir.
16. DKAB dersini sevme durumunun öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeyini etkilemede anlamlı bir değişken olduğu ortaya konulmuştur. DKAB dersi tutumları açısından söz konusu anlamlı farklılığın dersi sevmeyen öğrenciler ile seven veya kısmen seven öğrenciler arasında dersi sevmeyen öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Dolayısıyla DKAB dersini sevmeyen öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeyleri daha yüksektir.
17. DKAB dersini sevme durumunun öğrencilerin manevi iyi oluş düzeyini etkilemede anlamlı bir değişken olduğu ortaya konulmuştur. Manevi iyi oluş düzeyi açısından söz konusu anlamlı farklılığın dersi seven öğrenciler ile sevmeyen veya kısmen seven öğrenciler arasında dersi seven öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Dolayısıyla DKAB dersini seven öğrencilerin manevi iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.
18. Ailenin yaşadığı yerin öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeyini etkilemede anlamlı bir değişken olduğu ortaya konulmuştur. DKAB dersi tutumları açısından söz konusu anlamlı farklılığın ailesi ilde yaşayan öğrenciler ile köyde yaşayan öğrenciler arasında ailesi ilde yaşayan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür.

Ailenin yaşadığı yerin öğrencilerin manevi iyi oluş düzeylerini etkilemede anlamlı bir değişken olmadığı görülmüştür.

Araştırma sonuçları doğrultusunda ileride bu konuyla ilgili yapılacak çalışmalar için şu önerilerde bulunulabilir:

- Araştırmada öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeyi ile manevi iyi oluş düzeyi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda farklı illerde ve farklı kademelerde araştırmalar yapılarak bu durumun nedenleri tespit edilebilir.
- Araştırmada cinsiyetin öğrencilerin manevi iyi oluş düzeyini etkileyen bir değişken olduğu ve kız öğrencilerin manevi iyi oluş düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklı şehir ve okul kademelerinde araştırmalar yapılarak bu farklılığın temel nedenleri araştırılabilir.
- Araştırmada okul dışında din eğitimi almayan öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeylerinin okul dışında din eğitimi alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul dışında din eğitimi almanın DKAB dersi tutumunu neden olumsuz etkilediği ve bu durumun nedenleri farklı araştırmalar yapılarak tespit edilebilir.
- Araştırmada DKAB dersi öğretmenini sevmeyen öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada öğretmene karşı tutum ile derse karşı tutum düzeyinin ters orantılı olması oldukça düşündürücüdür. Oysaki genel olarak öğretmene karşı tutumun derse karşı tutumu etkilediği kabul gören bir realitedir. Dolayısıyla bu konuda başka illerde araştırmaların yapılması konu ile ilgili daha sağlıklı sonuçlara sunabilir.
- Araştırmada DKAB dersini sevmeyen öğrencilerin DKAB dersi tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Normal olan ise dersi sevme ile derse karşı tutumun aynı doğrultuda olmasıdır. Bu durumun İğdır il merkezinde öğrenim gören öğrencilere özgü olduğu düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgunun doğru olup olmadığını tespit etmek amacıyla diğer illerde farklı okul kademelerinde öğrenim gören öğrencilere yönelik çalışmalar yapılabilir.

- Araştırmada kullanılan form ve ölçekler farklı ilerde öğrenim gören öğrencilere farklı demografik değişkenler kullanılarak uygulanabilir. Elde edilen bulgular ile bu araştırma sonuçları karşılaştırılabilir.
- Araştırma örneklemini Iğdır ili merkez ilçede öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Dolayısıyla elde edilen bulguların Iğdır ili özelinde sonuçları ortaya koyduğu söylenebilir. Elde edilen bulgular üzerinde mezhepsel (şafi ve caferi mezhebine mensup olan öğrenciler çoğunlukta) farklılıkların ve ders müfredatının etkili (Caferi mezhebine uygun müfredatın olmayışı olabilir) olduğu söylenebilir. Bu bilgilerden hareketle farklı ilerde ve farklı demografik özelliklere sahip olan öğrencilere yönelik araştırmalar yapılarak elde edilen bulgular karşılaştırılabilir.
- Araştırmanın örneklem grubunu İHAL hariç diğer lise öğrencileri oluşturmaktadır. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar sadece diğer lise öğrencilerinin tutum ve manevi iyi oluş düzeyleriyle alakalı bilgiler sunmaktadır. Aynı konuda İHAL öğrencilerine yönelik yapılabilecek farklı bir araştırma konuya daha geniş bir bakış açısı kazandırabilir.
- Beklenenin aksine DKAB dersi tutum düzeyi ile manevi iyi oluş düzeyi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durumun temel nedeninin mezhepsel farklılık olabileceği vurgulanmıştır. Dolayısıyla araştırmacılara mezheplere dayalı olarak DKAB dersi tutum düzeyi ve manevi iyi oluş düzeyi veya psikoloji sağlamlık düzeyi/psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki üzerine çalışma yapmaları tavsiye edilebilir.
- DKAB dersinin manevi iyi oluşa olan katkısını artırmak amacıyla ders müfredatında dini ve ailevi değerlere daha fazla yer verilebilir. Dini ve ailevi değerleri öğrenen, benimseyen ve hayatına tatbik eden bireylerin manevi yönden daha güçlü olabilecekleri göz önünde bulundurularak tüm öğrencilere hitap edecek bir DKAB dersi içeriği hazırlanabilir.
- Mezhepsel farklılıklar dikkatte alınarak manevi iyi oluşa katkı sağlayacak yeni seçmeli dersler MEB müfredatına eklenebilir.

- DKAB dersi öğretmeni öğrencilerin derse ilgisini çekmek adına çeşitli sınıf içi etkinlikler yapabilir. Bunu yaparken mevcut müfredata bağlı kalmak yerine öğrencilerin manevi iyi oluşlarına katkı sağlayacak farklı kitap ve görsel materyalden faydalanabilir.
- Öğrencilerin DKAB dersine karşı ön yargılı olmamaları adına yeteri dini bilgiye sahip olmaları gerekebilir. Bu yüzden aileler çocuklara ev ortamında çocukların yaşına uygun ve doğru dini bilgiler sunabilir. Ebeveynler bunu yaparken baskıcı-zorlayıcı davranışlardan kaçınmalı, çocuklarına karşı merhametli, şefkatli ve anlayışlı olmalıdır. Bu şekilde çocukların DKAB dersine karşı ilgileri artırılabilir ve manevi iyi oluşlarına katkı sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Abdel-Khalek, A. M., (2007). *Religiosity, Happiness, Health, and Psychopathology in a Probability Sample of Muslim Adolescents*. Mental Health, Religion & Culture, 10(6), 571-583.
- Ajzen, I., (2005). *Attitudes, Personality and Behaviour*. McGraw-Hill Education, 125.
- Akyürek, S., (2021). “İlk ve Orta Öğretimde Din Öğretimi: Kuramsal Çerçeve”. *Din Eğitimi El Kitabı*. ed. Recai Doğan- Remziye Ege. Ankara, Grafiker Yayınları, 94-105.
- Albarracin, D., & Shavitt, S., (2018). *Attitudes and Attitude Change*. Annual Review of Psychology, 69(1), 299-327.
- Allport, G.W., (1935). *Attitudes' in Murchison, C (ed.) Handbook of Social Psychology*. Clark University Press, Worcester, 810.
- Apaydın, H., (2001). *Kişilik Özelliklerinin Dini Tutum ve Davranışlara Etkisi*. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, 139.
- Arıcı, İ. (2008)., *Öğrencilerin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları*. Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 13(1), 161-175.
- Ay, M., (2009). *Tanrı Tasavvurlarının Politik Tasarımlara Yansıması*. Kader Kelam Araştırmaları Dergisi, 6(2), 47-68.
- Aydın, O., (2008). *Davranış Bilimlerine Giriş*. Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, 281.
- Bayraktar, G. M., (2019). *Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ve DKAB Dersine Yönelik Tutumları (Rize İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, 91.
- Bilgin, M., (2023). *Özel Eğitim Gereksinimli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Yaşama Anlam Verme Düzeylerinin, Manevi İyi Oluş ve Sabır Düzeyleri Açısından İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi, 67.

- Bloom, B. S., (2016). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Çev., Durmuş Ali Özçelik, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 74-107.
- Bohner, G., & Dickel, N., (2011). *Attitudes and Attitude Change. Annual Review of Psychology*, 62(1), 391-417.
- Boyar, G. (2012)., *Aileye ve Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Dini Tutumu ve Gelişimi Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, 141.
- Brown, I. T., Chen, T., Gehlert, N. C., & Piedmont, R. L., (2013). *Age and Gender Effects on the Assessment of Spirituality and Religious Sentiments (aspires) Scale: A Cross-Sectional Analysis*. *Psychology of Religion and Spirituality*, 5(2), 90-98.
- Bulut, S., & Ersoy, Y., (1995). *Olasılık Tutum Ölçeği*. Eğitim ve Bilim Dergisi, 19(95), 35-44.
- Büyüköztürk, Ş., (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Pegem Akademi Yayınevi, Ankara, 40.
- Certel, H., (2014). *Din Psikolojisi*. Berikan Yayınevi, Ankara, 182-200.
- Cılacı, O., (1990). *Günümüzde Din İhtiyacı ve Din Eğitimi*. Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 3, 190-212.
- Coppola, İ., Rania, N., Parisi, R., & Lagomarsino, F., (2021). *Spiritual Well-Being and Mental Health During the Covid-19 Pandemic in Italy*. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 1-15.
- Çakmak, F., (2018). *Lise Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programına Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler*. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 1019-1069.
- Çekin, A., (2019). *Dindarlık Boyutları ve Din Öğretimi: İlk ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programları (2010) Çerçevesinde Bir Analiz*. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4), 246.

- Çelik, A. S., Özdemir, F., Durmaz, H., & Pasinlioğlu, T., (2014). *Hemşirelerin Maneviyat ve Manevi Bakımı Algılama Düzeyleri ve Etkileyen Bazı Faktörlerin Belirlenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 1(3), 1-12.
- Daniels, C., & Fitzpatrick, M., (2013). *Integrating Spirituality in Counselling and Psychotherapy: Theoretical and Clinical Perspectives*. Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy, 47(3), 315-341.
- Demirel, Ö., (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem Akademi, Ankara, 6.
- Doğru, Ç., (2016) *Mezhepsel Çoğulculuk Bağlamında Caferilerin Din Eğitimi ve Öğretimi ile İlgili Beklenti ve Önerileri Üzerine Bir Araştırma (İğdır Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, 125-126.
- Edmondson, D., Park, C.L., Blank, T. O., Fenster, J. R., & Mills, M. A., (2008). *Deconstructing Spiritual Well-Being: Existential Well-Being and Hrql in Cancer Survivors*. Psycho-Oncology, 17(2), 161-169.
- Eğlence, R., & Şimşek, N., (2014). *Hemşirelerin Maneviyat ve Manevi Bakım Hakkındaki Bilgilerinin Değerlendirilmesi*. Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 1, 48-53.
- Ekşi, H., & Kardaş, S., (2017). *Spiritual Well-Being: Scale Development and Validation*. Spiritual Psychology and Counseling, 2(1), 73-82.
- Elkins, D. N., Hedstrom, L. J., Hughes, L. L., Leaf, J. A., & Saunders, C., (1988). *Toward a Humanistic-Phenomenological Spirituality: Definition, Description, and Measurement*. Journal of Humanistic Psychology, 28(4), 10.
- Ellison, C. W., (1983). *Spiritual Well-Being: Conceptualization and Measurement*. Journal of Psychology and Theology, 11(4), 330-338.
- Ellor, J. W., & McGregor, J. A., (2011). *Reflections on the Words "Religion," "Spiritual Well-Being," and "Spirituality"*. Journal of Religion, Spirituality & Aging, 23(4), 275-278.
- Erkuş, A., (2003). *Psikometri Üzerine Yazılar*. Türk Psikologları Derneği Yayınları, Ankara, 158.

- Eryılmaz, R., (2020). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları*. International Peer-Reviewed Journal of Scientific Research, 34(1), 40-61.
- Feuerbach, L., (2008). *Hristiyanlığın Özü*. çev., Oğuz Özügül, Say Yayınları, İstanbul, 65-67.
- Fehring, R. J., Miller, C. f., & Shaw, C., (1997). “Spiritual Well-Being, Religiosity, Hope, Depression, and Other Mood States in Elderly People Coping with Cancer”. *Oncology Nursing Forum* 24/4, 663-671.
- Fisher, J., & Ng, D., (2017). *Presenting a 4-Item Spiritual Well-Being Index (4-Isawi)*. Religions, 8(9), 1-13.
- Fisher, J. W., (1998). *Spiritual Health: Its Nature and Place in the School Curriculum. Phd Thesis*, Australia University of Melbourne, 146-148.
- Fisher, J. W., (2007). *It’s Time to Wake up and Stem the Decline in Spiritual Well-Being in Victorian Schools*. International Journal of Children’s Spirituality, 12(2), 165-177.
- Fisher, J. W., (2015). *From the Beginning to Spiritual Well-Being. İçinde E. C. Roberts (Ed.), Religion and Spirituality, Spirituality Global Practices, Societal Attitudes and Effects on Health*. Nova Publishers. New York, 155-172.
- Fisher, J. W., (2016). *Assessing Adolescent Spiritual Health and Well-Being (Commentary Related to Social Science & Medicine – Population Health, Ref: Ssmph-D-15-00089)*. SSM - Population Health, 2, 304-305.
- Freud, S., (2011). *Bir Yanılsamanın Geleceği*. Çev., Aziz Yardımlı, İdea Yayınları, İstanbul, 11-96.
- Frey, B. B., Daaleman, T. P., & Peyton, V., (2005). *Measuring a Dimension of Spirituality for Health Research: Validity of the Spirituality Index of Well-Being*. Research on Aging, 27(5), 556-577.

- Gencer, N., (2019). *Dindarlık Öznel İyi Oluşu Etkiler Mi? Hemodiyaliz (HD) Hastaları Üzerinde Kesitsel Bir Çalışma*. Cumhuriyet İlahiyat Dergisi, 23(3), 1419-1444.
- Gencer, N., (2020). *Alevi Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları Üzerine Bir Değerlendirme*. Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 19(1), 85-118.
- Gencer, N., Obuz, A. T., & Babahanoğlu, R., (2021). *Üniversite Öğrencilerinde Spiritüel İyi Oluş ve Toplumsal Cinsiyet Algısı*. Hitit İlahiyat Dergisi, 20(2), 717-750.
- George, L. K., Larson, D. B., Koenig, H. G., & McCullough, M. E., (2000). *Spirituality and Health: What We Know, What We Need to Know*. Journal of Social and Clinical Psychology, 19(1), 102-116.
- Gow, A. J., Watson, R., Whiteman, M., & Deary, I. J., (2011). *A Stairway to Heaven? Structure of the Religious Involvement Inventory and Spiritual Well-Being Scale*. Journal of Religion and Health, 50(1), 5-19.
- Güler, Ö., (2007). *Tanrı'ya Yönelik Atıflar, Benlik Algısı ve Günahkarlık Duygusu*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 148-152.
- Güneş, A., (2022). *Şiddet Din Eğitimi ve Değerler*. Arı Sanat Yayıncılık, İstanbul, 208.
- Güney, S., (2016). *Davranış Bilimleri*. Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara, 229-232.
- Gürsu, O., (2018). *Manevi İyi Oluş ve Yaşlılık*. Türk Akademik Araştırmalar Dergisi Uluslararası Multidisipliner Kongresi, 198-207.
- Hasan Bacanlı, H., (1999). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, Nobel Yayınları, Ankara, 7.
- Haq, A., (2012). *Psikoloji ve Dinin Etkileşimi: Trendler ve Gelişmeler*. çev., Nuran Erdoğan Korkmaz, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 53(1), 149-166.

- Hoshi, M., (2008). *Self-Transcendence, Vulnerability, and Well-Being in Hospitalized Japanese Elders*, Doktora Tezi, The University of Arizona, Arizona, 26-27.
- Hökelekli, H., (2010). *Din Psikolojisi*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 250.
- İnceoğlu, M., (2010). *Tutum Algı İletişim*. Beykent Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, 9.
- İpek, Y., (2016). *Fen Lisesi Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutumları ve Değer Alguları (Diyarbakır İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır, 113.
- Jr, R. W. H., Hill, P. C., & Spilka, B., (2009). *The Psychology of Religion*. The Guilford Press, New York, 520-521.
- Katz, D., (1966). *“Attitude Formation and Public Opinion”*. The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 367/1, 150-162.
- Karasar, N., (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Karslı, N., (2021). *İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinde Psikolojik İyi Oluş ve Dindarlık*. Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, (53), 165-194.
- Kaya, F., (2014). *Öğretmen, İdareci ve Öğrencilerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi: Tunceli Örneği*. Munzur Üniversitesi, Tunceli, 60.
- Kaya, M., (2001). *İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 12(12-13), 43-78.
- Kaya, M., & Küçük, N., (2017). *İbadetler ile Hayatın Anlamı ve Psikolojik İyi Olma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 42, 17-43.
- Kaymakcan, R., (2009). *Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri*. Dem Yayınları, İstanbul, 33.
- Kısa, C., (2005). *Carl Gustav Jung’da Din ve Bireyleşme Süreci*. İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları, İzmir, 80-81.

- Kirkpatrick, L. A., (2006). *Din Psikolojisinde Bağlanma Teorisi*. Çev., Mustafa Koç, Bilimname, 4(10), 133-172.
- Koç, M., (2005). *Ruh Sağlığı ile Dinî Başa Çıkma Metodu Olarak Dua ve İbadet Fenomeni Arasındaki İlişki Üzerine Psikolojik Bir Yaklaşım*. Ekev Akademi Dergisi, 9(24), 11-32.
- Koenig, H. G., (2004). *Religion, Spirituality, and Medicine: Research Findings and Implications for Clinical Practice*. Southern Medical Journal, 97(12), 1194-1200.
- Köylü, M., (2007). *Ruh Sağlığı ve Din: Batı Toplumu Açısından Bir Değerlendirme*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 23(23), 69-92.
- Köylü, M., (Ed.). (2020). *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*. Dem Yayınları, İstanbul, 369-392.
- Kuşat, A., (2006). *Ergenlerde Allah Tasavvuru. Dindarlığın Sosyo-Psikolojisi*. Karahan Kitabevi, Adana, 113-157.
- Kutlu, Ö., Ermin, C., & Aygin, D., (2020). *Yoğun Bakım Hemşirelerinin Spiritüel İyi Oluşları ile Manevi Bakım Algılarının Değerlendirilmesi*. Sakarya Üniversitesi Holistik Sağlık Dergisi, 3(3), 130-142.
- Kuzgun, Y., (2000). *Meslek Danışmanlığı Kuramlar ve Uygulamalar*. Nobel Yayınları, Ankara, 65.
- Lambert, W.E., (1972). *Language, Psychology and Culture*. Palo Alto, CA, US: Stanford University Press, 251.
- Lee, E. T., Welty, T. K., Fabsitz, R., Cowan, L. D., Le, N.-A., Oopik, A. J., Cucchiara, A. J., Savage, P. J., & Howard, B. V., (1990). *The Strong Heart Study a Study of Cardiovascular Disease in American Indians: Design and Methods*. American Journal of Epidemiology, 132(6), 1141-1155.
- MEB., (2018). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*. MEB Yayınları, Ankara, 9-11.
- Mehmedoğlu, A. U., (2011). *Tanrıyı Tasavvur Etmek*. Çamlıca Yayınları, İstanbul, 288.

- Meinefeld, W., (1977). *Einstellung Und Soziales Handeln*. Rowohlt-Taschenbuch Verl, Hamburg, 12.
- Miller, W. R., & Thoresen, C. E., (2003). *Spirituality, Religion, and Health: An Emerging Research Field*. American Psychologist, 58(1), 24-35.
- MEB., (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. Talim ve Terbiye Kurulu, 15.
- Myers, D. G., (2010). *Social Psychology*, McGraw-Hill, New York, 125.
- Najarkolaei, F. R., Haghighi, M., Heydarabadi, A. B., Ansarian, A., & Mesri, M., (2015). *Investigation of Spiritual Health in Staff of One Medical Sciences University in Tehran*. Journal of Pizhūhish Dar Dīn Va Salāmat, 1(1), 13-20.
- Odabaş, B., Tekin, U., & Sözen, D., (2014). *Eğitimde Program Geliştirme*. Çizgi Yayınları, Konya, 22-24.
- Okumuşlar, M., (2021). “İlk ve Orta Öğretimde Din Öğretimi: Kuramsal Çerçeve”. *Din Eğitimi El Kitabı*. ed. Recai Doğan- Remziye Ege. Ankara, Grafiker Yayınları, 59
- Öz, A., (2018). *Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin DKAB Dersine Karşı Tutumları*. Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 17(33), 181-208.
- Özçelik, D. A., (1989). *Eğitim Programları ve Öğretim*, ÖSYM Eğitim Yayınları, Ankara, 109.
- Özdamar, K., (2003). *Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Kaan Kitabevi, Eskişehir, 32.
- Özdemir, Ş., & Çelik, R., (2017). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 8, 10-16.
- Özdoğan, Ö., (2005). *İnsan Allah İlişkisi*. Dini Araştırmalar, 7(21), 135-162.
- Özdoğan, Ö., (2009). *Aşkın Yanımız Maneviyatımız*. Özdenöze Yayınları, Ankara, 20-70.

- Özgen, G., & Eminoğlu, Z., (2022). *Dini Gelenekler, İnançlar ve Manevi Yönelimli Danışmanlık. İçinde H. Ekşi (Ed.), Manevi Yönelimli Psikolojik Danışma.* Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara, 91-109.
- Özgüven, İ. E., (1974). *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler.* Hacettepe Üniversitesi Basımevi, Ankara, 84-89.
- Özkalp, E. (Ed.), (2008). *Davranış Bilimlerine Giriş.* Açıköğretim Fakültesi Yayınları. Eskişehir, 281.
- Öztürk, H., (1992). *Ergenlerde Din Duygusu ve Allah İnancının Boyutları.* MEB Din Öğretimi Dergisi, 32, 44-55.
- Öztürk, Y., (2017). *Ergenlerde Dindarlık ile Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Çarşamba Örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum, 75.
- Ülgen, G., (1997). *Eğitim Psikolojisi,* Alkım Yayın Evi, Ankara, 81.
- Paloutzian, R. F., & Ellison, C. W., (1988). *Loneliness, Spiritual Well-Being and the Quality of Life." Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy.* Wiley Interscience, 1(1), 224-237.
- Pargament, K. I., (2001). *The Psychology of Religion and Coping: Theory, Research, Practice.* Guilford Press, New York, 163-197.
- Pargament, K. I., (2005). *Acı ve Tatlı: Dindarlığın Bedelleri ve Faydaları Üzerine Bir Değerlendirme.* Çev., Ali Ulvi Mehmetoğlu, Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 5(1), 279-313.
- Pehlivan, A., (2018). *Manevi Bakım ve Danışmanlığın İmam Hatip Ortaokul Öğrencilerinin Ruh Sağlığı ve Manevi İyi Oluşlarına Etkisi,* Yüksek Lisans Tezi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, 38.
- Pehlivan, Z., (1997). *Eğitim Bilimine Giriş Dersine Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Erişi Düzeyi.* Çağdaş Eğitim Dergisi, 22(229), 32-33.
- Peker, H., (2022). *Din Psikolojisi.* Çamlıca Yayınları, İstanbul, 65.

- Peterman, A. H., Fitchett, G., Brady, M. J., Hernandez, L., & Cella, D., (2002). *Measuring Spiritual Well-Being in People with Cancer: The Functional Assessment of Chronic Illness Therapy—Spiritual Well-Being Scale*. Annals of Behavioral Medicine, 24(1), 49-58.
- Petty, R. E., (2018). *Attitudes and Persuasion: Classic and Contemporary Approaches*. Routledge, New York, 33.
- Pür, İ., (2022). *Üniversite Öğrencilerinde Dindarlık ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 9(1), 327-353.
- Rohde, G. E., Young, T., Winstanley, J., Arraras, J. I., Black, K., Boyle, F., Bredart, A., Costantini, A., Guo, J., Irarrazaval, M. E., Kobayashi, K., Kruizinga, R., Navarro, M., Omidvari, S., Serpentine, S., Spry, N., van Laarhoven, H., Yang, G., & Vivat, B., (2019). *Associations Between Sex, Age and Spiritual Well-Being Scores on the Eortc Qlq-Swb32 for Patients Receiving Palliative Care for Cancer: A Further Analysis of Data from an International Validation Study*. European Journal of Cancer Care, 28(6), e13145.
- Schwarz, N., (2008). *Attitude Measurement*. Attitudes and Attitude Change, 3, 41-60.
- Scott, E. L., Agresti, A. A., & Fitchett, G., (1998). *Factor Analysis of The'spiritual Well-Being Scale'and Its Clinical Utility with Psychiatric Inpatients*. Journal for the Scientific Study of Religion, 37(2), 314-321.
- Semerci, A. B., & Ergeneli, A., (2019). *Davranış Bilimleri II* (L. Bilgin & A. A. Cengiz, Ed.). Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, 157-158.
- Sönmez, V., (2016). *Sevgi Eğitimi*. Anı Yayınları, Ankara, 136.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G., (2015). *Örnekleriyle Eğitimde Program Değerlendirme*. Anı Yayınları, Ankara, 64.
- Sullins, D. P., (2006). *Gender and Religion: Deconstructing Universality, Constructing Complexity*. American Journal of Sociology, 112(3), 838-880.
- Şirin, T., (2018). *Maneviyat Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*. Electronic Turkish Studies, 13(18), 1283-1309.

- Tan, H. N., & Yıldız, M., (2022). *Maneviyat ile İlişkisi Çerçevesinde “Manevi İyi Oluş” Kavramının Ortaya Çıkışı ve Tanımlanması*. Dini Araştırmalar, 25(63), 447-476.
- Tavşancıl, E., (2019). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 67-68.
- TDK Sözlük Anlamı.** (t.y.). Geliş tarihi 20 Kasım 2023, gönderen <https://sozluk.gov.tr/>
- Tosun, C., (2021). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 23.
- Tunç, M. F., (2023). *Yaşam Sevgisi ve Genel Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişkide Manevi İyi Oluşun Aracı Rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, 37.
- Turgut, M.F., & Baykul, Y., (2021). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*, Pegem Akademi, Ankara, 155.
- Wahrig, G., (1987). *Fremdwörter Lexikon*. Orbis Verlag, München, 83.
- Walsh, F., (2009). *Integrating Spirituality in Family Therapy*. Guilford Publications, New York, 61.
- Yalın, H. S., Türk, T., & Yabanigül, A., (2022). *İslam Geleneğinde Manevi Danışma. İçinde H. Ekşi (Ed.), Manevi Yönelimli Psikolojik Danışma*. Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara, 115-154.
- Yapıcı, A., (2009). *Modernleşme-Sekülerleşme Sürecinde Türk Gençliğinin Anlam Dünyasında Dinin Yeri (Çukurova Üniversitesi Örneği)*. Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 9(2), 1-37.
- Yeni, B., (2016). *Dini Musikinin İlköğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumlarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, 55.
- Yılmaz, Ö., (2019). *Farklı Okul Türlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Spiritüel İyi Oluş Düzeyleri ile Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, 38.

- Yiğit, Y., (2021). *Öğrencilerin Dijital Ortamlar Üzerinden Yapılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları*. Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, (17), 187-204.
- Yiğit, Y., (2022). *Maneviyat Eğitimi*. Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara, 62.
- Yuen, C. Y. M., (2015). *Gender Differences in Life Satisfaction and Spiritual Health Among the Junior Immigrant and Local Hong Kong Secondary Students*. International Journal of Children's Spirituality, 20(2), 139-154.
- Zengin, M., (2013). *Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Değerler Eğitimi Dergisi, 11(25), 271-301.
- Zengin, M., (2020). *Din Eğitiminde Çağdaş Konular (M. Köylü, Ed.)*. Dem Yayınları, İstanbul, 103.
- Ziapour, A., (2017). *Prediction of the Dimensions of the Spiritual Well-Being of Students at Kermanshah University of Medical Sciences, Iran: The Roles of Demographic Variables*. Journal of Clinical and Diagnostic Research, VC05–VC09

EK-5: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenciler,

Bu anket formu bir araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Anket sorularına vereceğiniz cevaplar tamamen bilimsel bir amaç için kullanılacak olup başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Bu anket formunda kimliğinizi belirtecek herhangi bir ifadeye yer vermeden soruları cevaplayabilirsiniz. Araştırma sonuçlarının sağlıklı ve güvenilir olması anket sorularına vereceğiniz samimi cevaplarınızla doğrudan ilişkilidir.

Çalışmaya yapacağınız değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Tahir AKIŞ

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman katılımımı sonlandırabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı kullanımını kabul ediyorum.

1. Cinsiyetiniz?

Kız () Erkek ()

2. Yaşınız?

14 () 15 () 16 () 17 () 18 () Diğer(Belirtiniz):.....

3. Öğrenim gördüğünüz okul türü hangisidir?

Anadolu Lisesi () Sosyal Bilimler Lisesi () Fen Lisesi ()

Mesleki Teknik Anadolu Lisesi ()

Diğer(Belirtiniz):.....

4. Sınıfınız?

9. Sınıf () 10. Sınıf () 11. Sınıf () 12. Sınıf ()

5. Annenizin eğitim durumu belirtiniz.

Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise ()
Üniversite/Lisans () Yüksek lisans ()

6. Babanızın eğitim durumu belirtiniz.

Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise ()
Üniversite/Lisans () Yüksek lisans ()

7. Ailenizin ortalama aylık gelirini belirtiniz.

Düşük () Orta () Yüksek ()

8. Aileniz nerede yaşıyor?

Köy () Kasaba () İlçe () İl ()

9. DKAB dersi başarı durumunuz nasıl buluyorsunuz?

Kötü () Çok kötü () Orta () İyi () Çok iyi ()

10. DKAB dersini seviyor musunuz?

Evet () Kısmen () Hayır ()

11. DKAB dersi öğretmenini seviyor musunuz?

Evet () Kısmen () Hayır ()

12. Okul dışında din eğitimi alıyor musunuz?

Evet () Hayır ()

EK-6: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği						
1. Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirip sizin için en uygun seçenek kutusuna X işareti koyunuz. 2. Lütfen her ifadeye sadece <u>BİR</u> yanıt veriniz ve kesinlikle <u>BOS</u> bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederiz.		Kesinlikle Katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	DKAB dersini severim					
2.	DKAB dersindeki konulara merak duyarım					
3.	DKAB dersinde mutlu olmam					
4.	DKAB dersi ile ilgili ödev yapmaktan hoşlanmam					
5.	DKAB dersi zorunlu ders olmasa almak istemem					
6.	DKAB dersinde kendimi gergin hissedirim					
7.	DKAB dersinin başlamasını hiç istemem					
8.	DKAB dersinden zevk almam					
9.	DKAB dersinin bir an önce bitmesini isterim					
10.	DKAB dersinde öğretmenin anlattıklarını can kulağıyla dinlerim					
11.	DKAB ders kitaplarını ilgiyle okurum					
12.	DKAB dersi ile ilgili daha çok şey öğrenmeye çabalarım					
13.	Boş zamanlarımda DKAB dersine ilişkin bir şeyler okurum					
14.	DKAB dersinde etkinliklere katılırım					
15.	DKAB dersinde öğrendiklerimi günlük hayatta uygularım					
16.	DKAB dersinin ödevlerini yaparım					
17.	DKAB dersinin benim için sıkıcı bir ders olduğunu düşünmem					
18.	DKAB dersinin önemli bir ders olduğunu düşünürüm					
19.	DKAB dersinde kendimi güvende hissedirim					
20.	DKAB dersinde zorlandığımı düşünürüm					
21.	DKAB dersini diğer derslere göre daha fazla çalışırım					
22.	DKAB dersini diğer derslerden daha çok severim					
23.	DKAB dersinin başlamasını heyecanla beklerim					
24.	DKAB dersinin bitmesini istemem					
25.	DKAB dersinde öğrendiklerimi günlük hayatta kullanabileceğimi düşünmem					
26.	Gelecekteki hayatımda DKAB dersine ihtiyaç duyacağıma inanmam					
27.	DKAB dersinin gereksiz bir ders olduğuna inanırım					

EK-7: Manevi İyi Oluş Ölçeği

Manevi İyi Oluş Ölçeği						
Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirip sizin için en uygun seçeneğin numarasını işaretleyiniz. Numaraların anlamları: (1) Bana Hiç Uygun Değil (2) Bana Uygun Değil (3) Bana Biraz Uygun (4) Bana Oldukça Uygun (5) Bana Tamamen Uygun Lütfen her ifadeye sadece BİR yanıt veriniz ve kesinlikle BOS bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederiz.		Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Bana Biraz Uygun	Bana Oldukça Uygun	Bana Tamamen Uygun
1.	İlahi bir güce bağlı olmak bana güven verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Doğaya saygı duyulması gerektiğini düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Hayata dair bir hoşnutsuzluk duygusu hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Bir problemle karşılaştığımda Allah'ın yardımını hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Allah'ın gizli ve açık tüm duygu ve düşüncelerimi bildiğine inanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Bütün canlıların saygısı hak ettiğini düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Hayatımda büyük bir boşluk var.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Günlük hayatta Allah'ın kudretine şahit olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Allah'ın beni sevdiğine ve önemseddiğine inanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Yeryüzündeki tüm canlılara iyi davranırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Hayattan zevk almam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	Hayatımın her anında Allah'ın varlığını hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Daha güçlü bir varlığa sığınma duygusu beni rahatlatır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Kendimi doğanın bir parçası olarak görürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Hayatımın amacını halen bulabilmiş değilim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Yaşadığım her olayda bir hayır olduğuna inanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	İnancım, nasıl bir hayat süreceğime dair bana yol gösterir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	Yeryüzündeki bütün canlıların hakları benim için önemlidir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	Sorunlarımı çözmeye nereden başlayacağımı bilemem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	Yalnız kaldığımda Allah'ı ve yaratıklarını düşünürüm (tefekkür ederim).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.	İnanç ve değerlerim, zorluklar karşısında dayanabilme gücümü artırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22.	Doğayla uyum içinde yaşarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23.	Zorluklar yaşadığımda bunalmış hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24.	İnancım, yaşadığım sıkıntılarda dahi olumlu tarafların olabileceğini görmemi sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25.	Hayatta hiçbir şey sebepsiz değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26.	Hayatın beni mutsuz eden olaylardan ibaret olduğunu düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27.	Her şeyin elimde olmadığını bilmek üzüldüğüm olaylar karşısında bir teselli kaynağıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28.	Yeryüzündeki her doğal varlığın eşsiz olduğuna inanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29.	Dünya hayatının geçici olduğuna inanmak beni hırslarımdan arındırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)