



**T.C.
ŞIRNAK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**DİN DERSLERİNİN BELİREN YETİŞKİNLİK DÖNEMİNDEKİ
ROLÜ: BATMAN İLİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Büşra MURATOĞLU

ŞIRNAK, 2024

T.C.
ŞIRNAK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DİN DERSLERİNİN BELİREN YETİŞKİNLİK DÖNEMİNDEKİ
ROLÜ: BATMAN İLİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Büşra MURATOĞLU

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÖZALP

ŞIRNAK, 2024

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu tez çalışmasının Şırnak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırlandığını, bu tez çalışmasında yer alan tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu beyan ederim. Ayrıca, bahse konu bu kural ve ilkelerin gerektirdiği üzere, bu çalışmada özgün olmayan tüm bilimsel içerikleri kurallara uygun biçimde alıntılıyıp kaynak gösterdiğimi beyan ederim. Beyanımınla çelişen herhangi bir delil bulunduğu takdirde tüm sorumluluğu üstleneceğimi kabul ederim.

Büşra MURATOĞLU



TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK

“Din Derslerinin Beliren Yetişkinlik Dönemindeki Rolü: Batman İli Örneği” adlı Yüksek Lisans Tezi, Şırnak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu’na uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Büşra MURATOĞLU

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÖZALP

Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanı

Doç. Dr. İsmet TUNÇ

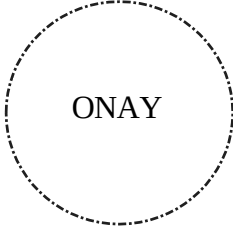
KABUL VE ONAY SAYFASI

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÖZALP danışmanlığında **Büşra MURATOĞLU** tarafından hazırlanan **“Din Derslerinin Beliren Yetişkinlik Dönemindeki Rolü: Batman İli Örneği”** adlı bu çalışma jürimiz tarafından Şırnak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Felsefe ve Din Bilimleri** Ana Bilim Dalı’nda **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Sınav Jürisi	Unvanı, Adı ve Soyadı	İmza
Jüri Başkanı	Doç. Dr. Muhammed Muhdi GÜNDÜZ	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÖZALP	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Cabir ALTINTAŞ	

Savunma Tarihi: 29/07/2024

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun .././.... tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü
Doç. Dr. İbrahim HÜSEYNİ

ÖN SÖZ/TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın hazırlanmasında bilgi ve birikimleriyle bana yol gösterip, yoğun iş temposuna rağmen her zaman vakit ayırarak desteklerini esirgemeyen çok kıymetli danışman ve jüri üyeleri Doç. Dr. Muhammed Muhdi GÜNDÜZ, Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÖZALP ve Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Cabir ALTINTAŞ'a en derin şükranlarımı sunuyorum.

Bu süreçte bana destek olan aileme ve arkadaşlarıma da teşekkürü bir borç bilirim. Her zaman yanımda olan eşim Abdullah MURATOĞLU'na, bana olan inancı ve sürekli desteği için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Üç çocuk annesi olarak, çocuklarımdan aldığım zaman için onlara da teşekkür ederim. Bu süreçte gösterdikleri sabır ve anlayış benim için çok kıymetliydi. Duaları her zaman üzerimde olan anne ve babama, verdikleri emek ve destek için sonsuz minnettarım.

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	vi
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
GİRİŞ	1
Din eğitimi	1
Din öğretimi	2
Din dersleri	3
Beliren yetişkinlik dönemi ve din eğitimi	4
Araştırmanın özgünlüğü	5
Araştırmanın önemi	6
Araştırmanın konusu ve amacı	7
Yöntem ve yaklaşım	7
Tezin yapısı	8
Araştırma soruları	9
1. KURAMSAL ÇERÇEVE	10
1.1. Yetişkinlik	10
1.2. Yetişkin Kuramları	10
1.2.1. Erikson'un psikososyal gelişim kuramı	10
1.2.2. Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramı	12
1.2.3. Levinson'un yaşam yapısı kuramı	13
1.2.4. Bühler'in insan yaşamının akışı kuramı	14
1.2.5. Fowler'in inanç gelişim teorisi	15
1.3. Beliren Yetişkinlik	17
1.3.1. Beliren yetişkinlik döneminin karakteristik özellikleri	18
1.3.2. Beliren yetişkinlikte din	21
1.3.3. Türkiye'de beliren yetişkinlik döneminin özellikleri	23
1.4. Öğretim Programı	27
1.4.1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. sınıflar)	29
1.4.2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9-12. sınıflar)	29
1.4.3. Seçmeli dersler	30
1.5. DKAB Müfredatının Türkiye'de Beliren Yetişkinlere Katkıları	31

1.6.	Literatür Araştırması.....	32
1.6.1.	Beliren yetişkinlik ile ilgili ilk çalışmalar	32
1.6.2.	Türkiye’de beliren yetişkinlik dönemi din eğitimi	33
1.6.3.	Yurt dışı çalışmalar	36
2.	MATERYAL VE METOT	39
2.1.	Araştırmanın Türü (Nitel Araştırma)	39
2.2.	Araştırmanın Örneklemi	40
2.3.	Veri Toplama Yöntemi.....	42
2.4.	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formlarının Oluşturulması	45
2.5.	Etik Kurul İzni.....	46
2.6.	Görüşme Formlarının Uygulanması.....	46
2.7.	Veri Analizi	47
2.8.	MAXQDA Yazılımı	49
2.9.	Araştırmanın Sınırlılıkları.....	49
3.	BULGULAR VE TARTIŞMA	51
3.1.	Din Algısının Oluşum Ortamları	51
3.2.	Din Eğitiminin Karşılama Düzeyi.....	54
3.3.	Ahlaki gelişim.....	58
3.4.	Kişisel İnançlara Etkisi	61
3.5.	Din Bilgisi Üzerindeki Etki	64
3.6.	Din Algısının Boyutları	67
3.7.	Sosyal ve Duygusal Gelişim	69
3.8.	Diğer Dinler Hakkında Bilgi.....	71
3.9.	İnançlara Saygı	73
3.10.	Din Derslerinin Eğitimdeki Yeri	76
	SONUÇ VE ÖNERİLER	79
	KAYNAKÇA.....	83
	EKLER	90
	Ek 1. Katılımcı onam formu	90
	Ek 2. Yarı yapılandırılmış görüşme formu.....	91
	Ek 3. Etik Kurul İzni	92
	Ek 4. Katılımcılara göre din algısına etki eden ortamlar	93
	ÖZGEÇMİŞ	94

ÖZET

DİN DERSLERİNİN BELİREN YETİŞKİNLİK DÖNEMİNDEKİ ROLÜ: BATMAN İLİ ÖRNEĞİ

MURATOĞLU, Büşra

Yüksek Lisans, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÖZALP

Temmuz 2024, 94 sayfa

Beliren yetişkinlik dönemi, bireylerin kimlik gelişimi, inanç ve değerlerin şekillenmesi açısından kritik bir evre olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, bu dönemde verilecek eğitim faaliyetleri, bireylerin dini ve manevi gelişimlerini desteklemek açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin örgün eğitimden aldıkları din eğitimi faaliyetlerinin değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Çalışma, din derslerinin beliren yetişkinlerin din algısı, ahlaki gelişim, kişisel inançlar ve diğer dinlere saygı gibi çeşitli boyutlar üzerindeki etkilerini incelemiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada, Batman ilinde eğitim görmüş ve din dersleri almış, 18-29 yaş aralığındaki 15 kadın ve 15 erkek olmak üzere toplam 30 beliren yetişkin ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, MAXQDA yazılımı kullanılarak betimsel içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, beliren yetişkinlerin din algılarının şekillenmesinde aile, okul, çevre, ibadethaneler ve kişisel araştırmalarının önemli rol oynadığını göstermektedir. Din eğitiminin, ahlaki gelişim, kişisel inançların güçlenmesi, empati ve hoşgörü gibi sosyal ve duygusal yetenekler üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Ancak, müfredatın yetersizliği ve ezbere dayalı eğitimin olumsuz etkileri de eleştirilmiştir. Bazı katılımcılar, daha kapsamlı bir din eğitimi talep etmektedirler. Söz konusu bulgular, din eğitiminin içeriğinin ve yöntemlerinin gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları, beliren yetişkinlik döneminin karakteristik özellikleriyle uyum göstermektedir. Kimlik arayışı, kendine odaklanma, istikrarsızlık, sonsuz olanaklar ve arada kalmışlık hissi gibi bu döneme özgü özellikler, katılımcıların din eğitimi deneyimlerinde belirgin bir şekilde gözlemlenmiştir. Mevcut çalışma, beliren yetişkinlik dönemindeki din ve inanç dinamiklerine odaklanarak, eğitim politikaları, gençlik programları ve dini rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesine yönelik önemli çıkarımlar sunmaktadır. Çalışma, mevcut din eğitimi programlarının bireylerin ihtiyaçlarını ne derece karşıladığını değerlendirmekte ve bu programların geliştirilmesi için öneriler sunmaktadır. Bu tez, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin din eğitimi deneyimlerini çözümlemeye yönelik önemli bir adım olarak alandaki literatüre ve toplumsal anlayışa katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Beliren Yetişkinlik, Din Dersleri, Kişilik, Ahlak

ABSTRACT

THE ROLE OF RELIGIOUS EDUCATION DURING EMERGING ADULTHOOD: A CASE STUDY OF BATMAN PROVINCE

MURATOĞLU, Büşra

Master's Thesis, Department of Philosophy and Religious Studies

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Ahmet ÖZALP

July 2024, 94 pages

The period of emerging adulthood is considered a critical stage for individuals' identity development and the shaping of beliefs and values. Therefore, educational activities provided during this period are of great importance in supporting their religious and spiritual development. This study aims to evaluate the religious education activities that individuals in emerging adulthood receive from formal education. The study examined the effects of religious courses on various dimensions such as emerging adults' perception of religion, moral development, personal beliefs, and respect for other religions. In this study, which used a qualitative research method, semi-structured interviews were conducted with a total of 30 emerging adults (15 women and 15 men) aged 18-29 who had received education and taken religious courses in Batman province. The obtained data were analyzed using descriptive content analysis method with MAXQDA software. Research findings show that family, school, environment, places of worship, and personal research play an important role in shaping emerging adults' perceptions of religion. It has been determined that religious education has positive effects on moral development, strengthening personal beliefs, and social and emotional abilities such as empathy and tolerance. However, the inadequacy of the curriculum and the negative effects of rote learning-based education have also been criticized. Some participants demand a more comprehensive religious education. These findings reveal that the content and methods of religious education need to be reviewed. The research results are consistent with the characteristic features of the emerging adulthood period. Features specific to this period, such as identity search, self-focus, instability, infinite possibilities, and a sense of being in-between, were clearly observed in the participants' religious education experiences. The present study focuses on the dynamics of religion and belief in emerging adulthood, offering important implications for the development of education policies, youth programs, and religious guidance services. The study evaluates the extent to which current religious education programs meet individuals' needs and offers suggestions for improving these programs. This thesis aims to contribute to the literature in the field and societal understanding as an important step towards analyzing the religious education experiences of individuals in emerging adulthood.

Keywords: Religious Education, Emerging Adulthood, Religious Lessons, Personality, Morality

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Beliren yetişkinlerde din algısına etki eden ortamlar	51
Tablo 2. Beliren yetişkinlerde din eğitiminin karşılanma düzeyi	54
Tablo 3. Din derslerinin ahlaki gelişime etkisi	58
Tablo 4. Din derslerinin kişisel inançlara etkisi.....	62
Tablo 5. Din derslerinin din bilgisi üzerindeki etkisi	66
Tablo 6. Din derslerinin din algısının boyutlarına etkisi	67
Tablo 7. Din derslerinin sosyal ve duygusal gelişime etkisi.....	69
Tablo 8. Din derslerinin diğer dinler hakkında verdiği bilgi	71
Tablo 9. Din derslerinin diğer inançlara etkisi.....	74
Tablo 10. Din derslerinin eğitimdeki yeri.....	76



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Türkiye’de belirli yaş gruplarına göre kadın ve erkek nüfusu	24
Şekil 2. Türkiye’de belirli yaş grubu ve nedenlerine göre iç göç istatistikleri.....	25
Şekil 3. Türkiye geneli ve Batman ilinde ortalama ilk evlilik yaşı istatistikleri	26
Şekil 4. Türkiye’de 1982 yılından günümüze DKAB öğretim programının kısa tarihi.....	28
Şekil 5. Nitel araştırmaların ortak süreci.....	40



KISALTMALAR LİSTESİ

DKAB: Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı



GİRİŞ

Din eğitimi

İslam tarihi boyunca eğitim dini bir hüviyete sahip olduğu için tüm uygulamaların temelini oluşturmuştur. İlk eğitim faaliyetlerinin Hz. Muhammed'in (sav) mescidi etrafında şekillenmesinden dolayı, eğitim mekanları da cami çevresinde filizlenmiştir. Söz konusu sistemde din eğitimi, bir ders olmanın ötesinde, eğitim sürecinin tümünü kapsayan ve bireysel ve toplumsal hayat ile iç içe geçmiş bir yapıya sahip idi. Sonraki dönemlerde, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin de dini anlayış doğrultusunda geliştiği görülmüş, eğitim kurumları hem dini hem de fen bilimlerinin öğretildiği merkezler haline gelmiş ve eğitim, dini değerlerle bütünleşmiş olarak toplumun kültürel yapısının şekillenmesine katkıda bulunmuştur.¹

Genel olarak bakıldığında din eğitimi faaliyetleri, tarihsel olarak insanla birlikte var olmuştur; ancak din eğitiminin bilimsel bir disiplin olarak ele alınması, modern anlamda teoloji ve eğitim biliminin gelişmesiyle mümkün olmuştur. Bu gelişme, 18. yüzyılın sonları ve 19. yüzyılın başlarında hız kazanmıştır.²

Din eğitimi, bireylere dini değerlerin, kültürün ve kimliğin kazandırılması sürecidir. Bu süreçteki temel aktörler, ailede anne-baba veya onların yerini tutan yakın kişiler, okullarda din dersi öğretmenleri ve camilerde din görevlileridir.³ Din eğitimi ne sadece din ne de sadece eğitimidir. Aksine, bu iki alanın kesişim noktasında yer alır ve her iki kavramın özelliklerini bünyesinde barındıran faaliyetlerdir. Din eğitimi, dini öğretileri ve eğitim biliminin yöntemlerini bir araya getirerek, bireylere dini bilgi ve değerleri kazandırmayı hedefler. Bu süreçte, din eğitimi hem dini hem de pedagojik unsurları dengeli bir şekilde kullanmaktadır. Dolayısıyla, din eğitimi, din ve eğitimden bağımsız fakat bu iki alandan da beslenen özgün ve kapsamlı bir alan olarak ortaya çıkmaktadır. Din eğitimi, bireylerin manevi ve ahlaki gelişimlerini desteklerken, aynı zamanda eğitim yöntemlerini kullanarak bilgi ve değer aktarımını gerçekleştirir. Bu nedenle, din eğitimi, sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda pedagojik ilkelerle desteklenmiş bir öğrenme ve gelişim süreci olarak anlaşılmaktadır.⁴

¹ Nurullah Altaş, "Türkiye'de Örgün Öğretimde Dinin Yeri (1924-1980 Arası Din Öğretimi Anlayışı Üzerine Bir Değerlendirme)", *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 2/1 (2002), 219.

² Beyza Bilgin, "Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 24/1-2 (1981), 474-475.

³ Bilgin, "Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri", 474-475.

⁴ Şükrü Keyifli, "Eğitim ve Din Eğitimi", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)* 13/2

Din eğitimi faaliyetleri, bireylerin dini inançlarının ve ahlaki değerlerinin şekillenmesinde önemli bir rol oynar. Toplumun kültürel ve manevi dokusunu güçlendiren din eğitimi, genç bireylerin kimlik gelişiminde ve toplumsal rollerini benimsemelerinde kritik bir etkiye sahiptir. Eğitim kurumlarında verilen din dersleri, bireylerin dini bilgilerini, ahlaki değerlerini ve sosyal becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Bu dersler, aynı zamanda, bireylerin farklı inançlara ve kültürel değerlere saygı duymalarını teşvik eder.

Din eğitimi, İslam eğitimi, din öğretimi ve dinî eğitim kavramlarını kapsayan üst bir olgu olarak ele alınmalıdır. Bu eğitim, kişinin Allah'a olan yöneliminde anlam bulur ve bir yönüyle bireyin manevi gelişimine katkıda bulunur. Ayrıca, din eğitimi sadece okul müfredatında yer alan derslerle sınırlı kalmaz, resmî ve gayri resmî kurumlarda yapılan bütün dinî eğitim faaliyetlerini de kapsar.⁵

Din eğitimi coğrafyamızda bilimsel bir alan olarak gelişmekte ve olgunlaşmaktadır. Ancak bu disiplin, Batı'da ortaya çıkan birtakım kavramların da etkisi altındadır. Türkiye'de din eğitimi, Batı'dan ithal edilmiş bir kavram olarak bazen uyumsuzluk yaşamaktadır. Buna rağmen, kutsal ile olan ilişkimiz, geleneğimizdeki bazı inanç ve uygulamalar ile yakından ilişki içerisinde. Bu nedenle, din eğitiminin anlamlandırılmasında ve konumlandırılmasında geleneğin ve insanın kutsal ile olan ilişkisini canlı tutan talim ve terbiye gibi kavramların da göz ardı edilmemesi önerilmektedir.⁶

Din öğretimi

Din öğretimi, dinin öğretilmesi ve anlaşılması sürecini kapsayan bir eğitim alanıdır. Bu süreç, bireylerin dini inançları, değerleri ve pratikleri hakkında bilgi edinmelerini sağlar. Türkiye'de din öğretimi, tarihsel, sosyo-politik ve pedagojik bağlamda çeşitli etkiler altında şekillenmiştir. Türkiye'de din öğretimi, özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersleri aracılığıyla yürütülmektedir. Bu dersler, ilkökul ve ortaokul seviyelerinde zorunlu olarak verilmektedir.⁷ İmam-Hatip okulları da Türkiye'de dini eğitim veren önemli kurumlar arasındadır. 2012 yılında atılan adımlarla birlikte bu okullar ve öğrenci sayıları kayda değer bir şekilde artmıştır.

Din öğretimi, din eğitiminin bir alt dalı olarak, dinî bilgilerin ve pratiklerin

(2013), 117.

⁵ Muhammed Muhdi Gündüz, "Üç Gerilim Ekseninde Din Eğitiminin Neliği Problemi", *Ağrı İslami İlimler Dergisi* 7 (2020), 178-179.

⁶ Ahmet Özalp, *Din Eğitiminde Bilgi Problemi* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2020), 48.

⁷ Turgay Gündüz, "'Religious Education' or 'Teaching about Religion'? A Review of Compulsory Religious Culture and Ethics Lessons in Turkish Primary and Secondary Schools", *Religion & Human Rights*, (2018), 153.

öğrencilere aktarılması amacını taşır. Eğitim genel olarak bireyin dini davranışlarında değişiklik yapma sürecini kapsarken, din öğretimi daha çok bilgi aktarılması suretiyle dinin öğretilmesine dayanır. Modern seküler eğitim sistemlerinde din eğitimi, bilimsel ve pedagojik ilkelere göre ele alınmakta ve din ile ilgili dersler, diğer dersler gibi müfredat içerisinde yer almaktadır. Buna göre, din eğitimi ve öğretiminin farklı şekillerde ele alınması elzemdir.⁸ Din öğretiminde, öğrencilerin kendi inanç ve değerlerini kullanarak başkalarının inançlarını ve İslami referanslarını keşfetmelerine yardımcı olan disiplinler arası bir dünya görüşü modeli önerilmektedir.⁹

Din öğretimi, 19. yüzyıldan itibaren modernleşme reformları ve Cumhuriyet dönemi sekülerleşme programları ile önemli değişiklikler geçirmiştir. Bu süreçte, dini eğitim neredeyse durma noktasına gelmiş, ancak 1950'lerde daha liberal politikalarla yeniden canlanmıştır.¹⁰ Türkiye'nin 20. yüzyılın başlarında ise başlatılan sekülerleşme hareketi eğitim sistemini ve din eğitimini önemli ölçüde dönüştürdü. Bu kapsamda medreselerin kapatılması ve seküler bir hukuk ve eğitim sisteminin kurulması gibi önemli reformlar gerçekleştirildi. Bu bağlamda seküler yasal sistemlerin tanıtılması, Halifelik'in ve dini hiyerarşinin kaldırılması (Şeyhülislam'lık), medreselerin ve dini mahkemelerin kapatılması gibi önlemlerle devlet kontrolü altına alınmaya başlandı.¹¹ Bu bağlamda Türkiye'de zamanın şartlarına bağlı olarak gençlerde dini algılar ve farklı kimlik yapılarına karşı birtakım değişiklikler söz konusu olmuştur.¹²

Din dersleri

Din derslerinin içerik ve yapısının zaman içindeki değişiminin anlaşılması, eğitim sisteminin din eğitimine yaklaşımının analiz edilmesine katkı sağlamaktadır. Buna göre, Türkiye'deki din derslerinin genel tarihçesi aşağıdaki gibi özetlenebilir:¹³

- *Osmanlı Dönemi ve Cumhuriyet'in İlk Yılları (1924-1948):* Bu dönemde din eğitimi, medrese sistemi ve geleneksel yöntemlerle sürdürülmekteydi. 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim laikleştirilmiş ve din dersleri

⁸ Gündüz, "Üç Gerilim Ekseninde Din Eğitiminin Neliği Problemi", 148-177.

⁹ Mualla Selçuk - John Valk, "Knowing Self and Others: A Worldview Model for Religious Education in Turkey", *Religious Education* 107 (2012), 443-454.

¹⁰ Elizabeth Özdalga, "Islamic Education in Turkey", (2017), 593-609.

¹¹ Mustafa Cabir Altıntaş, *The Role of Religious Education in the 21st Century: Worldviews and Identity Discernment of Muslim Youth - Nobel Bilimsel Eserler* (Ankara: Nobel Kitap, 2021), 3.

¹² Mustafa Cabir Altıntaş, "Change of Identities and Religiosities of Muslim Young People across Time and Space: Resilient Youth", *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 31 (Haziran 2023), 24.

¹³ Mehmet Bahçekapılı, *Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri: İmkânlar, Fırsatlar, Aktörler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (İlim Kültür Eğitim Derneği, Yaygın Eğitim ve Kültür Derneği, 2013), 33-66.

müfredattan tamamen çıkarılmıştır.

- *Çok Partili Hayata Geçiş ve 1948-1980 Dönemi:* 1948'de din dersleri isteğe bağlı olarak okullara geri dönmüştür. 1950'lerde İmam Hatip okulları ve Yüksek İslam Enstitüleri açılmıştır.
- *1980 Sonrası:* 1982 Anayasası ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersleri zorunlu hale gelmiştir. 1997'de 28 Şubat süreciyle din eğitimi alanında bazı kısıtlamalar getirilmiştir.
- *2002 ve Sonrası:* Yeni hükümet döneminde din eğitimi politikalarında önemli değişiklikler yapılmıştır. 2012'de 4+4+4 eğitim sistemi ile seçmeli din dersleri (Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in (sav) Hayatı ve Temel Dinî Bilgiler) müfredata dahil edilmiştir.

Türkiye'de din öğretimi, ilkokul dördüncü sınıftan ortaöğretimin sonuna kadar DKAB dersleri vasıtasıyla sürdürülmektedir. DKAB dersleri, yapılandırmacı öğrenme modeli ve çoklu zekâ yaklaşımları ile geliştirilmiştir. İlköğretim seviyesinde, öğrencilerin dinî ve ahlaki kavramları tanımaları, İslam dininin temel ilkelerini anlamaları amaçlanır. Ortaöğretim seviyesinde de benzer bir şekilde öğrencilerin dinî ve ahlaki değerleri derinlemesine anlayarak İslam'ın temel kaynaklarını tanımaları hedeflenmektedir. Ayrıca Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dinî Bilgiler gibi seçmeli dersler de okutulmaktadır. Bu dersler, öğrencilerin dini bilgi ve uygulama becerilerini geliştirmek üzere kurgulanmıştır.

Din dersleri, ilköğretim ve ortaöğretimde DKAB dersleri ve seçmeli dersler olarak verilmektedir. İmam Hatip okullarında ise DKAB dersleri yanı sıra alan dersleri olarak Milli Eğitim müfredatında yer almaktadır. Bu alan dersleri Tefsir, Hadis, Fıkıh, Akaid, Kelam, Arapça, Siyer, İslam Tarihi ve Hitabet gibi meslek derslerinden ibarettir.

Beliren yetişkinlik dönemi ve din eğitimi

Beliren yetişkinlik dönemi, geç ergenlikten genç yetişkinliğe kadar olan dönemi kapsayan yeni bir gelişim aşaması olarak tanımlanmaktadır. Bu dönem genellikle 18-29 yaş aralığını içermekte; demografik, öznel ve kimlik keşfi açısından kritik bir periyot olarak kabul edilmektedir. Özellikle kişi başına düşen milli geliri yüksek olan ülkelerde, eğitim süresinin uzaması ve evlilik ile ebeveynliğe geçiş yaşının gecikmesi gibi demografik

eğilimler nihayetinde ortaya çıkan bir dönemdir.¹⁴

Beliren yetişkinlik, bireylerin kimliklerini keşfetme sürecinde oldukları, aşk ve iş gibi yaşamın farklı alanlarında mevcut seçenekleri değerlendirerek seçim yapmaya hazırlandıkları bir dönemdir. Bu süreçte sık iş değişiklikleri, farklı romantik ilişkiler, uyuşturucu ve alkol bağımlılığı gibi davranışlar gözlemlenir. Bu da dönemin istikrarsız bir yapısı olduğunu ortaya koyar. Beliren yetişkinler, aile, toplum gibi otoriteler tarafından daha az denetlendiği için daha fazla özgürlüğe sahip olmak isterler. Bu da onların kendilerine ve ihtiyaçlarına daha çok odaklanmalarına sebebiyet verir. Aynı zamanda, bu bireyler kendilerini ne tam olarak ergen ne de tam olarak yetişkin gibi hissederler. Bu durum onların kendilerini "arada kalmış" olarak hissetmeleri şeklinde yorumlanır. Hayatın daha iyiye doğru değiştirme olasılığının yüksek olduğu bu dönemde, gençler geleceğe dair yüksek beklentilere ve umutlara sahiptirler. Uzun vadeli sağlık davranışlarının ve psikososyal özelliklerin gelişimi için kritik olan bu dönem, kimlik gelişimi, değişen sosyal etkiler ve sağlık davranışlarının oluşumunda önemli rol oynar. Kültürel değerlere bağlı olarak farklı şekillerde tecrübe edilen bu dönem, genellikle gençlerin bağımsız rol keşfine izin verildiği kültürlerde ortaya çıkar.¹⁵ Bu dönemde kişiler kimliklerini keşfeder, kariyer ve eğitimle ilgili kararlar alır ve bağımsız yaşam kurma girişimlerinde bulunurlar.

Beliren yetişkinlik dönemindeki din eğitimi faaliyetleri gençlerin dini ve manevi kimliklerinin oluşumunda önemli bir rol oynar. Gençlerin okulda aldıkları din dersleri, onların inançlarını ve değerlerini içselleştirmelerine yardımcı olurken ayrıca ahlaki bir temel sunar. Bu da onların kişisel ve sosyal gelişimlerini destekler. Bu bağlamda, din eğitiminin beliren yetişkinlik dönemindeki gençlerin kimlik gelişimi üzerindeki etkisini incelemek ve eğitim süreçlerinin etkinliğini değerlendirmek açısından önemlidir. Bu değerlendirmelerin, din eğitiminin amaçlarına ulaşma düzeyini belirlemek ve gerektiğinde eğitim programlarını geliştirmek için kritik veriler sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmanın özgünlüğü

Beliren yetişkinlik dönemi, literatürde yeni tanımlanan bir dönemdir. Din bilimleri sahasında Türkiye’de özel olarak beliren yetişkinlik dönemini araştıran çalışmaların sayısı oldukça azdır. Beliren yetişkinliğin din sahasına uygulanması ilgili ilk araştırmalar

¹⁴ Jeffrey Jensen Arnett, “Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties.”, *American psychologist* 55/5 (2000), 469; Jeffrey Jensen Arnett vd., “The New Life Stage of Emerging Adulthood at ages 18-29 years: Implications for Mental Health.”, *The lancet. Psychiatry* 1 7 (2014), 569-576.

¹⁵ Arnett, “Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties.”

genellikle yetişkinlik veya ilk yetişkinlik dönemine odaklanmakta; din eğitiminin kalitesini artırmaya yönelik ihtiyaçları belirlemeyi, yetişkin din eğitiminin yöntem ve içeriklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Köylü 'nün¹⁶ yetişkinlik dönemi din eğitimi çalışması, bu dönemin genel özelliklerini ve eğitim metotlarını ele alırken, Süngü¹⁷ ve Köseoğlu'nun¹⁸ araştırmaları Kuran kurslarında yetişkin eğitiminin verimliliğini artırmayı hedeflemektedir. Din bilimleri alanında Türkiye'de beliren yetişkinlik ile ilgili ilk çalışmalardan biri Akçe¹⁹ tarafından yapılmıştır. Söz konusu çalışma, beliren yetişkinlik dönemindeki katılımcıların yetişkinler arasında maneviyat, bilinçli farkındalık ve dua arasındaki ilişkiyi analiz etmektedir. İnce,²⁰ ise 18-29 yaş arasındaki beliren yetişkinlerde dini kimliğin ve Allah tasavvurunun nasıl şekillendiğini incelemektedir.

Türkiye'deki akademik literatürde, beliren yetişkinlik döneminde din ve inanç olgusunu ele alan araştırmalara duyulan ihtiyaç büyüktür.²¹ Beliren yetişkinlik dönemi, bireylerin kimlik gelişimi, inanç ve değerlerin şekillenmesi açısından kritik bir evre olduğundan, bu alanda yapılacak çalışmalar hem akademik literatüre hem de toplumsal anlayışa kayda değer katkılarda bulunacaktır. Beliren yetişkinlerin aldıkları din derslerinin bu bireylerin dini algı ve inanç gelişimi üzerindeki etkilerini araştıran herhangi bir kapsamlı çalışmaya rastlanılmamıştır.

Araştırmanın önemi

Literatürdeki çalışmalara göre, yetişkinlik döneminde din eğitimi, bireylerin kimlik gelişimi, davranışları ve genel yaşam memnuniyeti üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Dini inançlara sahip olmak, genç yetişkinler için hem zorluklar hem de faydalar barındırır. Bu inançlar, bireylerin moral değerlerinin ve davranışlarının şekillendirilmesinde önemli bir rol oynar.²²

Beliren yetişkinlik dönemi, kişinin dini ihtiyaç ve doyumunun başlangıç dönemi olduğu için bu dönemde verilecek eğitim faaliyetleri dikkatle kurgulanmalıdır. Bu dönem,

¹⁶ Mustafa Köylü, *Yetişkinlik Dönemi Din Eğitimi* (İstanbul: Dem yayınları, 2020).

¹⁷ Safiye Süngü, *Kur'an Kurslarında Yetişkin Kadınların Din Eğitimi* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2011).

¹⁸ Sıdika Köseoğlu, *Kadın Yetişkinlerin Din Eğitiminde Değerler Eğitimi: Kur'an Kursları Örneği* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2018).

¹⁹ Havagül Akçe, *The Relationship between Spirituality, Mindfulness and Prayer among Turkish Emerging Adults* (Sakarya Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2021).

²⁰ Abdullah İnce, "Beliren Yetişkinlerde Din ve Allah Tasavvuru", *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/3 (2022), 885.

²¹ İnce, "Beliren Yetişkinlerde Din ve Allah Tasavvuru", 888.

²² Jeffrey Jensen Arnett - Lene Arnett Jensen, "A Congregation of One: Individualized Religious Beliefs among Emerging Adults", *Journal of Adolescent Research* 17/5 (2002), 451-467.

ergenlik döneminden farklı olarak, bireylerin karşılaştıkları seçenekler arasında mantıksal karar verme ve bu düşüncelerini hayata geçirme potansiyelinin yüksek olması açısından dikkat çekicidir. Din ve inancın, beliren yetişkinlerin yaşamlarında merkezi bir rol oynama potansiyelleri vardır. Bu nedenle, bu dönemin din bilimleri bağlamında detaylı bir şekilde incelenmesi, gençlerin dini ve manevi gelişimlerinin daha iyi anlaşılmasını mümkün kılacaktır. Böylelikle, eğitim politikaları, gençlik programları ve dini rehberlik hizmetleri de daha kapsamlı bir şekilde geliştirilecektir.

Araştırmanın konusu ve amacı

Bu çalışmanın temel amacı, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin örgün eğitimden aldıkları din eğitimi faaliyetlerinin değerlendirilmesidir. Bu bağlamda, 18-29 yaş aralığında olup Batman ilinde yaşayan beliren yetişkinlerin resmi eğitim kurumlarından aldıkları din eğitimi faaliyetleri nitel araştırma yöntemleriyle analize tabi tutulmuştur. Bu tez, Batman ilindeki beliren yetişkinlerin aldıkları din derslerinin dini algı ve inanç gelişimindeki rolünü inceleyerek, literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Bu araştırma kapsamında nitel araştırma yöntemleri kullanılarak, beliren yetişkinlik dönemi boyunca din eğitiminin bireyler üzerindeki etkileri derinlemesine incelenmekte ve bu sürecin dini algıların şekillenmesindeki özgün katkıları ortaya konulmaktadır. Bu çalışma, beliren yetişkinlik döneminde din eğitimi dinamiklerinin daha iyi anlaşılmasını ve bu alandaki eğitim politikaları, gençlik programları ve dini rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesine yönelik değerli bilgiler sunmayı hedeflemektedir. Ayrıca, bu tez, beliren yetişkinlik dönemindeki kişilerin hem geçmiş din derslerine karşı tutumları hem de bu dönemdeki ileriye dönük ihtiyaçlarını ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır.

Yöntem ve yaklaşım

Bu araştırma nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, bireylerin kişisel deneyimlerini, düşüncelerini ve duygularını ayrıntılı bir şekilde incelemeyi amaçladığı için bu çalışmada uygun bir yöntem olduğu varsayılmıştır.

Mevcut araştırmanın odak noktası olan din algısının oluşumu, belirli eğitim kademelerinde alınan din dersleriyle doğrudan ilişkili olduğundan, örneklem olarak 19-29 yaş aralığında örgün eğitim kurumlarında din dersleri almış bireyler seçilmiştir. Örneklem belirlenirken amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada, belirli bir yaş aralığında olan bireyler, din eğitimi deneyimlerinin din algıları üzerindeki etkilerini en iyi yansıtabilecek katılımcılar olarak belirlenmiştir. Örneklem, beliren yetişkinlik döneminin temel özelliklerini taşıyan kişilerden seçilen, cinsiyet eşitliği gözetilerek 15 kadın ve 15

erkek olmak üzere toplam 30 kişiden oluşmaktadır.

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacının belirli bir soru seti ile başladığı, ancak görüşme sırasında yeni sorular ekleyebildiği, mevcut soruları çıkarabildiği ve soru sıralamasını değiştirebildiği bir görüşme türüdür. Bu esneklik, katılımcıların din eğitimi süreçleri hakkındaki düşüncelerini ve deneyimlerini daha ayrıntılı ve anlamlı bir şekilde ortaya koymalarını mümkün kılmaktadır. Görüşmeler, katılımcıların kişisel deneyimlerini, din dersleri hakkındaki görüşlerini, bu derslerin dini algılarını nasıl şekillendirdiğini ve bu sürecin yaşamlarına nasıl yansıdığını derinlemesine araştırma amaçlanarak gerçekleştirilmiştir.

Toplanan veriler, MAXQDA yazılımı kullanılarak betimsel içerik analizine tabi tutulmuştur. Betimsel analiz, verilerin daha önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda özetlenip yorumlanmasını amaçlamaktadır. Elde edilen veriler, araştırma soruları ve görüşme sırasında kullanılan sorular çerçevesinde düzenlenmiş ve anlamlı bir şekilde gruplandırılmıştır. Bu suretle verilerin sistematik bir şekilde incelenmesi ve bulguların açık ve anlaşılır bir biçimde raporlanması sağlanmıştır.

Araştırma boyunca etik kurallara uyulmuştur. Veri toplama sürecine başlamadan önce, Şırnak Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığı'ndan ilgili izinler alınmış ve katılımcıların hakları, mahremiyeti ve güvenliği korunmuştur. Görüşme öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı, süresi ve elde edilen bilgilerin nasıl kullanılacağı hakkında bilgilendirme yapılmış, gönüllülük esasına dayalı katılım sağlanmış ve gizlilik güvencesi verilmiştir.

Tezin yapısı

Giriş bölümünde, çalışmanın amacı, önemi ve genel çerçevesi sunulmaktadır. Birinci bölümde, kuramsal çerçeve verilmiş ve yetişkinlik dönemi ile ilgili çeşitli kuramlar detaylandırılmıştır. Ayrıca, beliren yetişkinlik döneminin karakteristik özellikleri ve demografik özellikler açısından Türkiye'deki durum incelenmiştir. İkinci bölümde, araştırmanın yöntemi, örnekleme, veri toplama yöntemi, yarı yapılandırılmış görüşme formlarının oluşturulması, etik kurul izni ve veri analizi süreci raporlanmıştır. Üçüncü bölümde ise bulgular ve tartışma sunulmuştur. Akabinde, sonuç ve öneriler yer almaktadır. Son olarak, katılımcı onam formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve etik kurul izni ekler kısmında sunulmuştur.

Araştırma soruları

Araştırma soruları, bir çalışmanın temel yönünü ve odak noktasını belirleyen önemli unsurlardır. Bu sorular, araştırmanın amacını netleştirmekte ve veri toplama sürecine rehberlik etmektedir. Çalışmanın teorik çerçevesi ve literatür taraması sonucunda şekillendirilmiştir. Her bir soru, beliren yetişkinlik döneminin kendine özgü özelliklerini ve din eğitiminin bu dönemdeki rolünü anlamaya yönelik tasarlanmıştır. Araştırma soruları, veri toplama sürecinde kullanılacak yarı yapılandırılmış görüşme formunun temelini oluşturmakta ve bulguların analizi ve yorumlanması aşamasında yol gösterici olmaktadır.

Aşağıda sunulan araştırma soruları, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin din eğitimi deneyimlerini ve bu eğitimin onların din algıları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Bu tezin araştırma soruları aşağıdaki gibi gruplandırılabilir:

1. Türkiye’de beliren yetişkinlik dönemindeki kişilerin din algılarının oluşmasında hangi ortamlar etkilidir?
2. Din derslerinin toplumsal ve ahlaki boyutları, kişisel inançlar üzerindeki etkileri nelerdir?
3. Din derslerinin daha verimli olması için geleceğe yönelik neler yapılmalıdır?

Bu araştırma sorularına verilen yanıtlar, din eğitiminin beliren yetişkinlik dönemindeki etkilerini daha iyi anlamamıza ve gelecekteki eğitim politikalarına ve uygulamalarına ışık tutmamıza yardımcı olacaktır. Ayrıca, bu sorular aracılığıyla elde edilecek bulgular, din eğitimi alanında yeni perspektifler sunma ve mevcut uygulamaları geliştirme potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir.

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Yetişkinlik

Yetişkinlik kavramı, farklı toplumlarda ve disiplinlerde çeşitli ölçütlerle ele alınmaktadır. Bu ölçütler toplumdan topluma değişiklik gösterebilmektedir. Yetişkinlikle ilgili tanımlar çeşitli açılardan değerlendirilebilir. Bunlardan bazıları kök özelliğine göre tanım, biyolojik tanım, psikolojik tanım, sosyal tanım, hukuki tanım, dini ve kültürel tanımdır. Biyolojik açıdan yetişkinliğin, kişinin üreme olgunluğuna ulaşmasıyla başladığı kabul edilir. Psikolojik tanıma göre ise birey kendini psikolojik olarak sorumluluk almaya hazır hissettiğinde ve kendi hayatını idame ettirebildiğinde yetişkin sayılır. Sosyal açıdan yetişkinlik kişinin toplum içinde belirli rolleri üstlendiği, evlenip çocuk sahibi olduğu ve ekonomik bağımsızlığa eriştiği dönemi ifade eder. Hukuki açıdan yetişkinlik, kişinin belirli bir yaşı doldurmasıyla yasal olarak yetişkin kabul edilmesidir. Dini ve kültürel bakış açısına göre ise, bireyin Tanrı ile ilişki kurması ve dini sorumluluklarını üstlenmesi yetişkinlik olarak değerlendirilir. Yetişkinliğin başlangıcı ve bitişi, kesin çizgilerle belirlenememektedir. Kimi toplumlarda evlenmek ve çocuk sahibi olmak yetişkinlik göstergesi sayılırken, kimi toplumlarda işe başlamak ve ekonomik bağımsızlığı kazanmak daha belirleyici olmaktadır. Bu nedenle, yetişkinlik bireyin hem biyolojik yaşı hem psikolojik olgunluğu hem de toplumsal rollerini üstlendiği dönemde başlar ve bu süreç her birey ve toplum için farklılık gösterebilir. Yetişkinliğin tam anlamıyla anlaşılması için biyolojik, psikolojik, sosyal, hukuki ve kültürel boyutların bütüncül bir şekilde ele alınmasını gerektirmektedir.²³ Buna göre, farklı yetişkinlik kuramlarının getirdiği açıklamalar önemli görülmektedir.

1.2. Yetişkin Kuramları

Gelişimin farklı boyutları ile ilgili birçok kuram ileri sürülmüştür. Kimi kuramlar bebeklikten başlayıp ergenlikle sonlanırken kimi ise gelişim olarak insanı bir bütün olarak ele almaktadır. Biz burada kuramların tamamını değil de yetişkinlik dönemini ele alan kuramları kısaca ele alacağız.

1.2.1. Erikson'un psikososyal gelişim kuramı

Erikson'un kuramı, beliren yetişkinlik döneminde bireylerin karşılaştığı gelişimsel zorlukları anlamak için önemli bir araçtır. Bu kuram, bireylerin kimlik ve yakınlık konularında yaşadıkları çatışmaları ve bu çatışmaların çözümünün, bireyin genel

²³ Köylü, *Yetişkinlik Dönemi Din Eğitimi*, 48-52.

psikososyal sağlığı üzerindeki etkilerini açıklamaktadır.²⁴ Ayrıca, Erikson'un kuramı, bireylerin yaşam boyu gelişim süreçlerini ve bu süreçlerin sonraki yaşam evrelerindeki etkilerini de anlamamıza yardımcı olur.²⁵

Erikson kişilik gelişimini sekiz dönem olarak ele almıştır. Bu dönemlerin her birinde atlatılması gereken bir kriz vardır. Erikson'un gelişim aşamaları birbiriyle bağlantılıdır; her aşama bir öncekinin üzerine inşa edilir ve her aşamadaki krizin çözümü, sağlıklı kişilik gelişimi için çok önemlidir.²⁶ Atlatılamayan krizler insanın kişiliğinin sağlıklı olmasına neden olmaktadır. Kişi bir dönemde atlatamadığı kriz diğer dönemlerde sorun olarak karşısına çıkar. Sağlıklı bir kişilik için kişinin içinde olduğu dönemdeki problemi başarıyla atlatması ve bir sonraki döneme hazırlıklı geçmesi gerekmektedir. Bu kuramda Erikson insan yaşamını bir bütün olarak ele almış ve psikoseksüel gelişim kuramı Freud'dan farklı olarak ergenlikle sonlandırmayıp yaşam boyu olduğunu savunmuştur. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramına göre insanın gelişim evreleri şunlardır:

- Temel güvene karşı güvensizlik
- Özerkliğe karşı kuşku utanç
- Girişkenliğe karşı suçluluk
- Başarıya karşı aşağılık
- Kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası
- Yakınlığa karşı yalıtılmışlık
- Üretkenliğe karşı durgunluk
- Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk

Erikson'a göre, yetişkinlik dönemi için bireyin ergenlik dönemi krizi olan kimlik bunalımını atlatmış olması ve genç yetişkinlik döneminde yakın ilişkiler kurmaya başlaması gerekmektedir. Bu yakın ilişkiler hem arkadaşlık dostluk hem de evlilik için olabilmektedir.²⁷ Bu dönem 18-26 yaş aralığını kapsamaktadır. Günümüzde değişen şartlar ile bu dönemin krizi ötelenebilmektedir. Eğitime devam etme yaşı ve işe girme yaşının yükselmesi gibi sebeplerden dolayı evlilik yaşı da yükselmektedir.

²⁴ Michael W. Pratt - M. Kyle Matsuba, "Personality Development in Emerging Adulthood", *Oxford Scholarship Online*, (2018), 1-3.

²⁵ Johanna C. Malone vd., "Midlife Eriksonian Psychosocial Development: Setting the Stage for Late-Life Cognitive and Emotional Health.", *Developmental psychology* 52/3 (2016), 496-508.

²⁶ Carol E. Franz - Kathleen M. White, "Individuation and Attachment in Personality Development: Extending Erikson's Theory", *Journal of Personality* 53/2 (1985), 224-256.

²⁷ Senemoğlu, Nuray, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya* (Ankara: Anı Yayınları, 2020), 80.

Beliren yetişkinlik dönemindeki bireyler, Erikson'un kuramına göre, ayrıca yakınlık ve bağlanma konularında da önemli adımlar atarlar. Bu, Erikson'un altıncı aşaması olan "Yakınlığa karşı yalıtılmışlık" aşamasında gerçekleşir. Bu aşamada bireyler, derin ve anlamlı ilişkiler kurma yeteneğini geliştirirler. Bu aşamayı başarılı bir şekilde tamamlayan bireyler, sağlıklı ve tatmin edici ilişkiler kurabilirken, başarısız olanlar yalnızlık ve izolasyon yaşayabilirler.²⁸

1.2.2. Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramı

Kohlberg'in kuramı, eğitim alanında geniş bir uygulama alanı bulmuştur. Eğitimciler, öğrencilerin ahlaki gelişimlerini desteklemek için bu kuramdan yararlanabilirler. Özellikle okul döneminde, öğrencilerin ahlaki muhakeme yeteneklerini geliştirmek için uygun eğitim programları oluşturulabilir.²⁹

Kohlberg, kuramını Piaget'in kuramını izleyerek yeniden anlamlandırmıştır. Kohlberg araştırmasında çocuk ya da yetişkinlere ahlaki ikilem oluşturan durumları verip bunlara verdikleri tepkiye göre araştırmasını yürütmüştür.³⁰ Kişi karşılaştığı ahlaki ikileme verdiği tepkiler sonucunda kendi ahlak anlayışını oluşturmaya başlamıştır.³¹ Çalışmasının sonucunda insanların ahlaki gelişimini üç düzeyde ele almış ve her düzeyi de iki aşamaya bölmüştür. Her düzey kendinden öncekine temel arz etmektedir.

Gelenek öncesi düzey:

- Aşama 1: Ceza ve itaat eğilimi
- Aşama 2: Araçsal ilişkiler eğilim

Geleneksel düzey:

- Aşama 3: Kişilerarası uyum eğilimi
- Aşama 4: Kanun ve düzen eğilimi

Gelenek sonrası düzey:

- Aşama 5: Sosyal sözleşme eğilimi
- Aşama 6: Evrensel ahlak ilkeleri eğilimi

Kohlberg'in kuramının aşamalar halinde ilerlediği söylene de aynı yaştaki bireylerin aynı düzey ahlaki yargıda olması kesin değildir. Kişi biyoloji itibarıyla ileri yaşta olsa da

²⁸ James Marcia - Ruthellen Josselson, "Eriksonian Personality Research and its Implications for Psychotherapy", *Journal of personality* 81 6 (2013), 617-629.

²⁹ Andri Isaksson, "Kohlberg's Theory of Moral Development and Its Relevance to Education", *Scandinavian Journal of Educational Research* 23 (1979), 1.

³⁰ Senemoğlu, Nuray, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*, 68-72.

³¹ Yeşilyaprak, Binnur, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim* (Ankara: Pegem, 2012), 142.

gelenek öncesi dönemin ahlaki yapısını gösteriyor olabilir.³²

Gelenek öncesi dönemde otoritenin varlığına göre hareket etme ve kişisel menfaat gütmeye gibi hususlar ön plandadır. Geleneksel düzeyde ise sosyal kurallar doğru kabul edilir ve bu kurallara sıkı sıkıya bağlılık ve koruma davranışı gösterilir. Gelenek sonrası düzeyde kişi ahlaki yargılarını kendi oluşturmakta ve yasaların değişebileceğini savunmaktadır.³³

Kohlberg'in kuramı üzerinde yapılan bir araştırmaya göre yetişkinler, etik algıları açısından en muhafazakâr grup olarak belirlenmiş ve çocuklar ve gençlerin doğruluk ve bütünlük yönünde davranışlarını şekillendirmede rol model olarak hizmet edebilecekleri ifade edilmiştir.³⁴

1.2.3. Levinson'un yaşam yapısı kuramı

Levinson, ilk olarak orta yetişkin erkekleri incelemiş daha sonra çalışmasına ilk yetişkin döneminde olan bayanları da ekleyip kuramını oluşturmuştur. Kuramını oluştururken yetişkinlerin gelişimini biyoloji, psikoloji, sosyoloji gibi alanların iç içe geçtiği bir dönüm noktası olarak ele almaktadır.³⁵ Bebeklik çocukluk ve ergenliği kapsayan döneme ön yetişkinlik adını vermiştir. Yetişkinliği ise üç bölüme ayırmıştır.

- **İlk Yetişkinlik dönemi**
 - İlk yetişkinliğe geçiş (17-22 yaşlar)
 - İlk yetişkinlik için yaşam yapısı girişi (22-28 yaşlar)
 - 30 yaş geçişi (28-33 yaşlar)
 - İlk yetişkinliğin yaşam yapısını sonuçlandırma (33-40 yaşlar)
- **Orta yetişkinlik dönemi**
 - Orta yaş geçiş (40-45 yaş)
 - Orta yetişkinlik için yaşam yapısına giriş (45-50 yaşlar)
 - 50 yaş geçişi (50-55 yaşlar)
 - Orta yetişkinlik yaşam yapısını sonlandırma (55-60 yaşlar)
- **İleri yetişkinlik (60 yaş sonrası)**³⁶

³² Muhammed Muhdi Gündüz, *İslam Düşüncesinde Çocukluk Dönemi Ahlak Eğitimi* (Ankara: Eski Yeni Yayınları, 2022), 41-44.

³³ Mehmet Zeki Aydın, *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi* (Ankara: Nobel yayınları, 2011), 50-55.

³⁴ Mohammed Y.A. Rawwas - Anusorn Singhapakdi, "Do Consumers' Ethical Beliefs Vary with Age? A Substantiation of Kohlberg's Typology in Marketing", *Journal of Marketing Theory and Practice* 6/2 (1998), 26-38.

³⁵ Yahya Aktu, *Levinson'un Kuramı Açısından İlk Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerin Yaşam Yapılarının İncelenmesi* (Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2015), 22-24.

³⁶ Aktu, *Levinson'un Kuramı Açısından İlk Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerin Yaşam Yapılarının*

Levinson kuramında yaşam akışı, yaşam döngüsü, bireysel yaşam yapısı ve yetişkin gelişimi kavramları önemlidir. Yaşam akışı, bir insanın yaşamında doğumdan ölüme kadar geçen sürede kişinin geçirdiği evrelerin somut özelliklerini ifade eder. Kişilerin sosyal hayat içindeki ilişkileri, kişisel istek ve beklentileri biyolojik ve psikolojik değişimleri yaşam akışını ifade etmektedir.³⁷ Yaşam döngüsü kavramı ile insanın yaşam akışında bir düzenin olduğunu söylenmektedir. Bu düzen belirli aşamalar halinde gerçekleşmektedir. Bu aşamalar bir sıralamadan ibaret olup birinden diğerine geçişte önemli değişimler gözlenmektedir.³⁸ Her dönem ortalama yirmi yıl sürmektedir. Bir önceki dönem ile bir sonraki dönemin özelliklerini içine alan geçiş dönemleri de bulunmaktadır. Bireysel yaşam yapısı bireyin yaşam akışı ve döngüsünde kişiyi etkileyen bütün etmenler kişisel süreçlerin tamamıdır.³⁹

Beliren yetişkinlik dönemi, Levinson'un kuramında önemli bir yer tutar. Bu dönemde bireyler, çocukluktan yetişkinliğe geçiş yaparken, kariyer, ilişkiler ve kişisel hedefler gibi konularda önemli kararlar alırlar. Levinson, bu dönemi "yaşam yapısının inşa edilmesi"⁴⁰ olarak tanımlar ve bireylerin bu süreçte karşılaştıkları zorlukları ve değişimleri vurgular.

Aktu ve İlhan, Levinson'un yaşam yapısı kuramının Türk toplumunda geçerliliği incelemiştir. Bu çalışmada, katılımcıların yaşam yapılarının geçiş dönemlerinde değişim odaklı metaforlar, inşa dönemlerinde ise istikrar odaklı metaforlar oluşturdukları görülmüştür. Bu bulgular, Levinson'un kuramının beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin yaşam yapılarının şekillenmesinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.⁴¹

1.2.4. Bühler'in insan yaşamının akışı kuramı

Charlotte Bühler, Viyana'da kişilerin yaşam öykülerinin ve otobiyografilerinin incelenmesiyle insanın yaşam döngüsünde gerçekleşen olayları ele almıştır. Buna göre, insanın yaşam akışı beş biyolojik dönemde incelenip beş yaşam dönemi önerilmiştir. Bunlar;

- İlerleyici Büyüme (0-15 yaş arası)

İncelenmesi, 20.

³⁷ Aktu, *Levinson'un Kuramı Açısından İlk Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerin Yaşam Yapılarının İncelenmesi*, 22-24.

³⁸ Hasan Atak vd., "Yetişkinliğe Geçiş: Türkiye'de Demografik Ölçütler Bağlamında Kuramsal Bir Gözden Geçirme- Transition to Adulthood: A Theoretical Review in the Context of Demographic Criteria in Turkey", (ts.), 24.

³⁹ Aktu, *Levinson'un Kuramı Açısından İlk Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerin Yaşam Yapılarının İncelenmesi*, 22-24.

⁴⁰ Aktu, *Levinson'un Kuramı Açısından İlk Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerin Yaşam Yapılarının İncelenmesi*, 22-24.

⁴¹ Yahya Aktu - Tahsin İlhan, "Individuals' Life Structures in the Early Adulthood Period Based on Levinson's Theory.", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 17 (2017), 1386.

- Büyümenin cinsel üretme yeteneğiyle birlikte sürmesi (15-25 yaşlar)
- Büyümede kararlılık (25-45 yaşlar)
- Cinsel üretme yeteneğinin yitirilmesi (45-65 yaşlar)
- Gerileyen büyüme ve biyolojik iniş (65 yaş ve sonrası)⁴²

İlerleyici büyüme evresi bebeklik, çocukluk ve ergenliğin bir kısmını kapsamaktadır. Bu evrede ailede yetişen çocuk kendi belirlediği hedefleri ortaya koymada eksiktir. İkinci evre olan büyümenin cinsel üretme yeteneğiyle birleşmesi ergenlik dönemi ile ilk yetişkinliğin bir kısmını içine almaktadır. Bu dönemde kişi kendisi için belirlediği hedefleri sınımayla uğraşmaktadır. Üçüncü evre büyümede kararlılık dönemi ilk yetişkinliğin ve orta yetişkinliğin yaş aralığındaki dönemdir. Kişi bu evrede karşılaşacağı zorlukları kendine duyduğu inançla yani kendi öz yeterliliği ile ilgili hedefleri belirleyip aşmaktadır. Cinsel üretme yeteneğinin yitirildiği dönem, orta yetişkinlik ve ileri yetişkinliğin altmış beş yaşına kadar olan kısmıdır. Bu dönemde kişi fiziksel rahatsızlıklarla baş etmektedir. Kişi bu dönemde geçmiş hedeflerini sorgulayıp kendini değerlendirmektedir. Son dönem olan altmış beş yaş sonrası dönemde ise kişi ölüm korkusuyla yüzleşmektedir. Yakın arkadaş ve eş kaybıyla beraber hastalıklarla uğraşmaktadır.⁴³

1.2.5. Fowler'in inanç gelişim teorisi

James Fowler tarafından ileri sürülen inanç gelişim teorisi 1970'li yılların sonlarında ortaya çıkmıştır. Bu teori, psikolojideki yapısalcı gelenek ile teolojik hipotezlerin birleştirilmesi sonucuna Kuzey Amerika'da yeni bir inanç modeli olarak gün yüzüne çıkmıştır.⁴⁴ Fowler, inanç gelişimini altı aşamada ele alır ve bir sonraki aşamaya geçmek için içinde bulunduğu dönemin tecrübe edilmesi gerekmektedir. Buna göre, inanç aşamalarını şu şekilde ele alınmaktadır.

- Aşama öncesi dönem veya temel inanç dönemi (0-3/4 yaşlar arası)
- Aşama 1. Sezgisel-yansıtıcı inanç (3/4-7/8 yaşlar arası)
- Aşama 2.Öyküsel Lafzi İnanç (6/7-11/12 yaşlar arası)
- Aşama 3. Yapay geleneksel inanç (11/12-17/18 yaşlar arası)
- Aşama 4. Bireysel -Düşünceye dayalı inanç (17/18 yaş ve üzeri)
- Aşama 5. Birleştirici İnanç (30 yaş sonrası)
- Aşama 6. Evrensel İnanç (belirli bir yaşı yok nadiren 30 yaş öncesi)

Bireysel düşünceye dayalı inanç evresinde kişi ilk üç aşamayı tecrübe etmiş ve yetişkinlik başlangıcı olan dördüncü aşamaya gelmiştir. Bu aşamada kişi artık hayatına şekil

⁴² Bekir Onur, *Gelişim Psikolojisi: Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm* (Ankara: İmge Kitapevi Yayınları, 2014).

⁴³ Onur, *Gelişim Psikolojisi: Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm*.

⁴⁴ Üzeyir Ok, "Bir Aktivite Sistemi Olarak 'İnanç': İnanç Gelişimine Sosyo-Kültürel Bir Yaklaşım", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 5/1 (2005), 111-134.

veren değer ve inançları sorgulayıp, deneyimleyip yeniden oluşturmalıdır. İlk olarak kişi bu dönemde inanç ve değerlerini yeniden sorgulayıp içselleştirip yeniden oluşturmaktadır.⁴⁵ İkinci olarak bu evrede kişi 'ben kimim?' sorusuna dışsal uyarıcılardan farklı olarak cevap verdiği ve bu sorularla yüzleştiği evrededir. Bu evrede kişi özerk inanç geliştirmeye başlamaktadır.⁴⁶ Bu evrede birey orijinal bir 'beni' oluşmaktadır. Dışsal otoriteden içsel otoriteye geçiş vardır.⁴⁷ Bu dönemde mitsel düşünceler akıl yoluyla açıklanmaya çalışılmaktadır. Kişi kendi içselleştirdiği düşünce sistemi ile olaylara anlam vermektedir.⁴⁸

Bireysel inanç evresinde kişi beliren yetişkinlik döneminde olduğu yaş aralığındadır. Bu aşamada kişi kendi dini inançlarını belirlemektedir. Yetişkinliğe adım atmadan önce bireyler, kendi yaşamında hangi değerlerin daha anlamlı olduğunu belirlemektedirler.⁴⁹

Yetişkinlik kuramları, bireylerin gelişim süreçlerini anlamamıza yardımcı olurken, beliren yetişkinlik dönemi bu kuramlarla sıkı bir ilişki içerisinde. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin kimlik ve yakınlık konularında yaşadıkları çatışmaları anlamak için kritik bir çerçeve sunar. Bu dönemde bireyler, Erikson'un altıncı aşaması olan "Yakınlığa karşı yalıtılmışlık" aşamasında derin ve anlamlı ilişkiler kurma yeteneği geliştirirler. Levinson'un Yaşam Yapısı Kuramı da beliren yetişkinlik dönemini "yaşam yapısının inşa edilmesi" olarak tanımlar ve bireylerin kariyer, ilişkiler ve kişisel hedefler konularında önemli kararlar aldıkları bir dönem olarak vurgulanır. Ayrıca, Bühler'in İnsan Yaşamının Akışı Kuramı, bu dönemin biyolojik ve psikolojik değişimlerle nasıl şekillendiğini açıklayarak, bireylerin öz yeterliliklerini geliştirdikleri ve geleceğe yönelik hedefler belirledikleri bir evre olduğunu belirtir. Bu kuramlar, beliren yetişkinlik döneminin sadece bir geçiş dönemi olmadığını, aynı zamanda bireylerin kimliklerini ve yaşam yapısını şekillendirdiği karmaşık ve dinamik bir süreç olduğunu gösterir. Bu nedenle, beliren yetişkinlik dönemi, gelişim psikolojisi ve ilgili kuramlar bağlamında önemli bir yer tutmakta ve modern toplumlarda giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

⁴⁵ Hökelekli, Hayati, *Din Psikolojisi* (Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2010), 152-155.

⁴⁶ James Fowler, "İman Bilincinin Evreleri", çev. Ali Ulvi Mehmedoğlu, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 19 (2014), 99.

⁴⁷ Adem Aygün - Ali Ulvi Mehmedoğlu, "James W. Fowler ve İnanç Gelişim Teorisi", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)* 6/1 (2006), 118-140.

⁴⁸ Üzeyir Ok, "Biyografik Anlatıya Dayalı İnanç Gelişimi Biçimleri ve Nicel Ölçümler", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)* 12/2 (2012), 121-155.

⁴⁹ Laura Upenieks, "Changes in Religious Doubt and Physical and Mental Health in Emerging Adulthood", *Journal for the Scientific Study of Religion* 60/2 (2021), 332-361.

1.3. Beliren Yetişkinlik

Gelişim, kişinin anne rahmine düşmesiyle başlayan ve yaşamın sonuna kadar devam eden bir süreçtir. Bu süreç belli aşamalara bölünmüştür. Genel kabule göre gelişim bebeklik, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerine ayrılmıştır. Ancak, son yıllarda özellikle endüstriyelleşmiş toplumlarda ergenlik ve yetişkinlik dönemi arasına yeni bir dönem girdiği ve zamanla bu dönemin uzadığı tartışılmaktadır. Bu dönemdeki bireyler ile ilgili gelişim kuramlarının yetersiz kaldığı ve bunların günümüze uyarlanamadığı ifade edilmiştir. Bu dönem bir geçiş dönemi olmakla beraber kendine has özellikleri olduğu düşünülmektedir. Bu dönem ilk olarak gelişim psikoloğu olan Jeffrey Jensen Arnett tarafından ortaya atılmıştır. Söz konusu dönem, literatürde ‘Emerging Adulthood’ olarak ifade edilmiş ve ‘Beliren Yetişkinlik’ olarak Türkçe ‘ye tercüme edilmiştir. Bu dönemde bireyler ergenliğin fiziksel değişimlerine uyum sağlamaya başlamış olmakla beraber yasal olarak da yetişkin sayılmaktadır. Fakat bu dönemde kişi yetişkinliğin getirmiş olduğu sorumlulukları tam olarak yüklenememiştir. Yetişkin olarak kişiye verilen sorumluluklar kültürden kültüre farklılık göstermektedir. Bu dönemde kişi yetişkinlik kriterlerine cevap vermeye çalışmaktadır.⁵⁰

Beliren yetişkinlik kuramı, ileri sürülmesinden bu yana birçok çalışmaya konu olmuştur. Bu dönemin varlığı, temel özellikleri ve bu dönemdeki kişilerin karakteristik özellikleri gibi konular araştırılmaya başlanmıştır. Bu dönemin isimlendirilmesinde geç ergenlik, erken yetişkinlik, gençlik yetişkinliğe geçiş gibi kavramlar incelenip bu kavramların beliren yetişkinliği tanımlamada yetersiz olduğu öne sürülmüştür.⁵¹ Nihai olarak bu dönemin kendine has özellikleri olmasından dolayı ayrı bir tanım yapılma ihtiyacı hasıl olmuştur.

Beliren yetişkinlik döneminin şekillenmesinin endüstri ve modernleşme ile sıkı bir ilişki içerisinde olduğu belirtilmektedir. 1970’li yıllardan 1996’lı yıllara doğru Amerika’da endüstrileşmenin bir sonucu olarak demografik yapının değişmesiyle beraber evlilik, çocuk sahibi olma ve eğitim yaşlarında değişimler yaşanmıştır. Bu değişimler yeni bir gelişim dönemine kapı aralamıştır. Bu yeni dönem kişinin birçok konuda karar verme ve önündeki seçenekler arasında bir seçim yapma konusunda potansiyele sahip olduğu bir dönemdir.⁵²

⁵⁰ Demet Vural Yüzbaşı, *Türkiye’de Beliren Yetişkinlik: Yetişkinlik Kriterlerinin ve Yetişkinlik Statülerinin İncelenmesi* (İzmir: Ege Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2012), 13-15.

⁵¹ Aysun Doğan - Senay Çebioğlu, “Beliren Yetişkinlik : Ergenlikten Yetişkinliğe Uzanan Bir Dönem”, *Türk Psikoloji Yazıları - TPD* 14/28 (2011), 11-23.

⁵² Arnett, “Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties.”, 469.

Bu dönem kimlik keşfi demografik yapı ve kendine has özellikleri olan özgün bir dönemdir.⁵³ Beliren yetişkinlik dönemi evrensel bir dönem olmayıp kültürden kültüre farklılık gösterebilir. Bunun temel nedeni olarak yetişkinlik kriterlerinin toplumlara has bir yapıya sahip olmasıdır. Gelişim ve refah seviyesi artan toplumlarda daha yoğun bir şekilde göze çarpmaktadır. Aynı toplumda da herkesin bu dönemi kesin olarak yaşayacağı da söylenemez. Bazı insanlar farkına varmadan bu dönemi atlatabilirler.⁵⁴

Beliren yetişkinlik döneminde kişi hayatında yeni tecrübeler yaşayıp kendi kararlarını özgürce vermektedir. Bu dönem bireyin bir yandan ergenliğin özellikleri sergilediği, öte yandan yetişkinliğin vermiş olduğu sorumluluklarını üzerine alamadığı bir dönemdir.⁵⁵ Beliren yetişkinlik döneminde insanı kendi hayatında aşk, iş, kalacak yer ve geleceğe yönelik planlar ile ilgili birçok konuda karar verme eğilimindedir. Birey tarafından verilen bu kararların gerçekleşme potansiyeli diğer gelişim periyotlarından daha fazladır.⁵⁶ Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin gelecek ile fikirleri araştırıldığında kendi geleceklerine pozitif baktıkları kişisel ilişkilerine ve hayat kalitelerinin anne ve babalarınınkinden daha ileri bir seviyede olacağına inanmaktadırlar.⁵⁷ Bu yaşlardaki insanlar için bunun olanaklar dönemi olduğu düşünüldüğünde, bireylerin gelecekle ilgili fikirleri önem taşımaktadır.

1.3.1. Beliren yetişkinlik döneminin karakteristik özellikleri

Arnett'in "beliren yetişkinlik" teorisi, ergenlik ile tam yetişkinlik arasındaki geçiş dönemini tanımlayan bir kavramdır. Bu dönem, genellikle 18-29 yaş aralığını kapsar ve bireylerin kimlik keşfi, olasılıkları deneme, belirsizlik, kendine odaklanma ve arada kalmışlık hissi gibi beş temel özelliği içerir. Bu özellikler aşağıda detaylandırılmıştır.

Kimlik arayışı

Beliren yetişkinlik döneminde kimlik arayışı, bireylerin kim olduklarını ve toplumda nasıl bir rol oynayacaklarını belirlemeleri açısından kritik bir süreçtir. Bu dönem, gençlerin ergenlikten çıkıp yetişkinliğe adım attıkları, kimliklerini keşfettikleri ve gelecekteki yaşamlarını şekillendirdikleri bir geçiş dönemidir. Bireylerdeki kimlik arayışı ergenlikle

⁵³ Arnett, "Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties.", 470-471.

⁵⁴ Arnett, "Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties.", 477-478.

⁵⁵ Doğan - Çebioğlu, "Beliren Yetişkinlik", 12.

⁵⁶ Arnett, "Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties."

⁵⁷ Jeffrey Jensen Arnett, "High Hopes in a Grim World: Emerging adults' Views of Their Futures and 'Generation X'", *Youth & Society* 31/3 (2000), 267-286.

başlayıp bu dönemde devam etmektedir. Bu kimlik arayışı çok boyutludur. Birey kendini tanımakta; ben kimim, nasıl bir yaşam sürmeliyim gibi sorulara cevap aramaktadır. Bir yandan romantik ilişki kurmada ergenlik dönemindeki gibi kısa süreli değil uzun süreli ilişki içine girmeye çalışmaktadır. Kimlik arayışının başka bir boyutu ise, siyasi ve dini alanda yaşanmaktadır. Üniversiteye başlayan bireyler aileden uzaklaşıp farklı düşüncelerle karşılaşır ve bunlarla fikir alışverişinde bulunurlar.⁵⁸ Bireylerin bu dönemde aldığı kararlar ergenliğin verdiği ani seçimler gibi değil daha çok geleceğe yönelik ve daha detaylı düşünülmüştür.⁵⁹

Beliren yetişkinlikte kişi, aileden ayrılarak üniversiteye başladığı için farklı sosyal gruplarla karşılaşır. Kişi aileden ve çevreden edindiği bilgileri yeni girdiği ortamda ya içselleştirir ya da değiştirerek yeni bir düşünme sistemi oluşturur.

Kendine odaklanma

Kimlik keşfi ve önemli yaşam geçişleriyle karakterize edilen bir dönem olan beliren yetişkinlik döneminde kendine odaklanma, psikolojik ve davranışsal gelişimde çeşitli sonuçlara yol açabilir. Beliren yetişkinlikte kendine odaklanma dönemini ben-merkezcilik veya bencillik kavramları ile karıştırılmamalıdır. Bireyler bu dönemde kendilerinin üzerinde düşündükleri ve kendilerini anlamlandırmaya çalıştıklarından kendine odaklanmaktadırlar. Kendine odaklanma sayesinde kimlik keşfini daha başarılı bir şekilde sağlamaktadırlar.⁶⁰ Bu dönemde birey yetişkinliğe giriş adına aldığı kararları uygulamada sorumluluk üstlenmektedir. Ergenlikten farklı olarak aile bu dönemde danışılan ya da görüşü alınan konumdadır. Bu dönemde kişi ergenlikte olduğu gibi aileye bağlı olmayıp ve yetişkin gibi belli sorumlulukları olmadığından yaşamının en özgür dönemindedir.⁶¹

İstikrarsızlık

Beliren yetişkinlik döneminde istikrarsızlık, günümüz geç-modern toplumlarında geç gençlik ve yirmili yaşlar boyunca karakterize edilen gelişimsel bir özellik bildirir. Araştırmalar, bu dönemde yaşanan aile yapısındaki değişiklikler, çocukluk ve ergenlik boyunca biriken bilişsel ve davranışsal farklılıklar, bireylerin yetişkinliğe geçişi etkileyerek bu dönemde yaşadıkları sosyal problemleri gelecek hayatlarında da devam ettirebileceğini göstermektedir.⁶² Özellikle, aile yapısındaki erken ve sonraki dönem istikrarsızlıkları,

⁵⁸ Doğan - Çebioğlu, “Beliren Yetişkinlik”, 15-16.

⁵⁹ Hatun Yalın Sevgi, *Beliren Yetişkinlikte Özerklik Olgusunun Aile Sistemi ve Bireysel Psikolojik etkiler Bağlamında İncelenmesi* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2022).

⁶⁰ Doğan - Çebioğlu, “Beliren Yetişkinlik”, 15.

⁶¹ Doğan - Çebioğlu, “Beliren Yetişkinlik”, 16.

⁶² Paula Fomby - Stacey J. Bosick, “Family Instability and the Transition to Adulthood”, *Journal of Marriage*

üniversite tamamlama oranlarının düşük olması, erken birliktelik ve çocuk sahibi olma, iş gücüne erken giriş gibi yetişkinliğe geçiş olaylarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur.⁶³ Arkadaşlık ilişkilerindeki istikrarsızlık da, özellikle yükseköğrenim gören kadınlar arasında, beliren yetişkinlikte depresif belirtilerle ilişkilendirilmiştir. Bu, arkadaşlıkların sürdürülmesinin bu dönemdeki bireyler için önemli olduğunu gösterir.⁶⁴ Ayrıca, beliren yetişkinlerin kendi ilişkilerinde ebeveynlerin yaşadıkları belirsizliklere benzer durumlar yaşama olasılığını var olduğu öne sürülmüştür.⁶⁵ Yapılan bir araştırmada bu dönemdeki bireyler, özellikle düşük öz-yetişkinlik algısı olduğunda iş ve kişisel yaşamda olumsuz sonuçlarla karşılaşabilirler. Ancak yüksek öz-yetişkinlik algısı bu olumsuz etkileri azaltabilmektedir.⁶⁶

Sonsuz olanaklar dönemi

"Sonsuz olanaklar" kavramı, genç yetişkinlerin hayatlarının bu evresinde karşılaştıkları geniş seçenek yelpazesini vurgular. Bu, bireylerin kendilerini ifade etme, kariyerlerini şekillendirme ve kişisel ilişkilerini derinleştirme konusunda önceki yaşam evrelerine kıyasla daha fazla fırsata sahip oldukları anlamına gelir. Bu dönemde birçok olasılık olduğundan bireyler gelecek adına yüksek ümit taşımaktadır. Ayrıca, beliren yetişkinlik dönemindeki birey yükseköğrenim için ya da başka sebeplerden dolayı evden ayrıldığı için farklı olanaklarla karşı karşıya kalır.⁶⁷ Dolayısıyla bu dönemdeki bireyler yaşamlarında yüksek beklentilere sahiptir. Karşılarına çıkan yeni fırsatlardan dolayı iş, meslek edinme ve eş seçimi gibi hususlarda özgür olduklarını düşünürler. Bu özgürlük onlara yaşama daha pozitif bakmayı ve başarıya ulaşabilme inancını vermektedir.⁶⁸

Arada kalmışlık hissi

Bu dönemde birey kendini ne ergenlik döneminde görmekte ne de yetişkinlik dönemine tam anlamıyla giriş yapmaktadır. Birey, kendini tam anlamıyla yetişkin olarak görmemekle birlikte yetişkinliğe uzanan yola adım atmış olarak tanımlanmaktadır.⁶⁹

Dengesizlik ve kimlik sıkıntısı gibi olumsuz deneyimler, beliren yetişkinlik

and Family 75/5 (2013), 1.

⁶³ Fomby - Bosick, "Family Instability and the Transition to Adulthood", 1.

⁶⁴ Simon Lapierre - François Poulin, "Friendship Instability and Depressive Symptoms in Emerging Adulthood", *Journal of American College Health: J of ACH* 70/5 (2022), 1.

⁶⁵ Emily J. Charvat vd., "The Intergenerational Transmission of Relationship Instability: A Focus on Emerging Adult on-off Relationships", *Family Process* 62/1 (2023), 1.

⁶⁶ Koen Luyckx vd., "Perceived Instability in Emerging Adulthood: The Protective Role of Identity Capital", *Journal of Applied Developmental Psychology* 32/3 (2011), 137-145.

⁶⁷ Hasan Atak, "Yetişkinliğe Aşamalı Geçiş: Beliren Yetişkinlik Tek Bir Ana Yol Mu", 2011 10/1 (2011).

⁶⁸ Doğan - Çebioğlu, "Beliren Yetişkinlik", 17.

⁶⁹ Doğan - Çebioğlu, "Beliren Yetişkinlik", 16.

dönemindeki arada kalmışlık hissiyle doğrudan ilişkilidir. Bu duygusal ve psikolojik zorluklar, genç yetişkinlerin hem kimliklerini şekillendirme sürecinde hem de toplumsal beklentilerle bireysel arzuları arasındaki dengeyi kurma çabalarında önemli engeller oluşturabilir. Bu tür stres kaynakları, depresyon ve anksiyete gibi zihinsel sağlık sorunlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilir. Araştırmalar, kimlik bunalımı yaşayan ve kendilerini toplumsal normlar ile kişisel beklentiler arasında sıkışmış hisseden bireylerde bu tür sağlık sorunlarının daha sık görüldüğünü ortaya çıkarmaktadır.⁷⁰

Arada kalmışlık hissi, aynı zamanda madde kullanım sorunlarıyla da bağlantılıdır. Bu durum, bireylerin yaşadıkları duygusal baskı ve belirsizlikleri hafifletme yolunda sağlıklı mekanizmalara başvurmalarını açıklamaktadır. Özellikle kendilerini aşırı bir şekilde arada kalmış olarak hisseden yetişkinler, bu duygusal gerilimi azaltmak için alkol, uyuşturucu gibi maddelere yönelebilmektedirler. Madde kullanımı, geçici bir rahatlama sağlasa da uzun vadede bireyin hem zihinsel hem de fiziksel sağlığı üzerinde ciddi olumsuz etkilere neden olabilir. Bu durum, yaşanan psikolojik sıkıntıları daha da derinleştirebilir. Bu nedenle, arada kalmışlık hissi yaşayan bireylerin bu duygularını sağlıklı yollarla ifade etmeleri ve profesyonel destek almaları büyük önem taşımaktadır.⁷¹

1.3.2. Beliren yetişkinlikte din

Arnett beliren yetişkinlik dönemindeki insanların dini inanç ve uygulamalarını incelemiştir. Yaptığı çalışmalarda beliren yetişkinlikte dönemde kişilerin dini kurumlara şüpheyile yaklaştığı, çocuklukta dini ilişkilerle mevcut inançlar arasında çok az etkileşim olduğunu ifade etmiştir. Bu dönemde kişinin inançlarını kendisinin oluşturduğu ve daha bireysel olduğunu vurgulamıştır.⁷² Amerika’da yapılan bir araştırmada beliren yetişkinlik döneminde kişisel inançların dini etkinliklere katılmaktan daha önemli bir yere sahip olduğu ve bu bireylerin dini kurumların değeri konusunda tereddütleri olduğu ifade edilmiştir. Buna göre, beliren yetişkinlerin, dini bir kuruma katılmayı bireyselliklerinden taviz olarak gördükleri düşünülmektedir.⁷³

Beliren yetişkinlik döneminde bulunan üniversite öğrencilerinin din ve Allah tasavvurunun incelendiği başka bir çalışmada kişilerin bir değişim içinde bulunduğu bunun

⁷⁰ Eva Papazova - Anna Alexandrova-Karamanova, “Rumination and Mental Health in Emerging Adulthood”, *Psychological Thought* 12 (2019), 12; Eva Papazova - Anna Alexandrova-Karamanova, “Dimensions of Emerging Adulthood and Identity Distress”, *Psychological Thought* 11 (2018), 12.

⁷¹ Douglas C. Smith vd., “Self-Perceived Emerging Adult Status and Substance Use”, *Journal of the Society of Psychologists in Addictive Behaviors* 28 3 (2014), 935.

⁷² Arnett - Jensen, “A Congregation of One”, 462-463.

⁷³ Arnett - Jensen, “A Congregation of One”, 463.

nedeninin inançsızlıktan değil şüphe ve ilgisizlikten olabileceği belirtilmiştir.⁷⁴ Dönemin karakteristik özelliklerinin bilinmesi ve yapılan çalışmaların bu özelliklerin dikkate alınarak yorumlanması önemlidir.

Sonuç olarak, beliren yetişkinlik döneminde din, bireylerin kişisel ve bağımsız inanç sistemi geliştirme süreci ile yakından ilişkilidir. Bu süreç, geleneksel dini yapılardan ve ailelerin dini etkilerinden uzaklaşma, kişisel inanç ve değerler üzerine yoğun bir sorgulama ve keşif dönemi olarak karakterize edilir. Bu, aynı zamanda, beliren yetişkinlerin kendi kimliklerini ve inançlarını şekillendirirken yaşadıkları bireysel deneyimlerin, geniş kültürel etkileşimlerin ve toplumsal değişimlerin bir yansımasıdır.

Gençlik döneminin de beliren yetişkinlerin din anlayışının oluşmasında kayda değer bir önem taşıdığı görülmüştür. Bu dönem, çocukluk ve yetişkinlik dönemleri arasında bir köprü görevi görmektedir.⁷⁵ Beliren yetişkinlerin örgün eğitiminde aldıkları din derslerinin çoğu bu dönemde yer almaktadır. Gençlik dönemi, çocukluk ile yetişkinlik arasında fırsatlar ve krizler içeren kritik bir süreçtir. Bu dönemde gençler, dini uyanış ve şüpheler yaşar, kimliklerini inşa ederler. Araştırmalar, gençlerin bu dönemde dine mesafeli olma eğiliminde olabildiğini ortaya koymuştur. Bunun nedeni, gençlerin gelişim özelliklerine uygun olmayan dini eğitim ve çevreye verdikleri olumsuz tepkileridir. Gençlerin bireyselleşme arayışında olduğu bu dönemde, onların kişisel ihtiyaçlarına hitap eden bir din anlayışı elzemdir. Sağlıklı bir dini eğitim, gençlerin kimlik gelişimine olumlu katkı sağlayarak onları topluma kazandırır. Yetişkinlerin görevi ise gençlerin dini öğrenmelerine uygun bir ortam hazırlamaktır.⁷⁶ Bir çalışmada, gençlerin karşılaştığı çeşitli problemler incelenmiş ve bu problemlerin üstesinden gelmede din eğitiminin rolü araştırılmıştır. Araştırmada, kişilik sorunları, çevrenin ve arkadaş çevresinin etkileri, iletişim ve medyanın yol açtığı problemler, psiko-sosyal sorunlar, eğitim sorunları ve inanç/manevi problemler olmak üzere altı temel problem kategorisi değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, üniversite öğrencilerinde çevre ve arkadaş etkisi, iletişim ve medya ile ilgili problemler ve psiko-sosyal problemler yaygın bir şekilde gözlemlenmiştir. Bu bulgular, gençlerin yaşadığı sorunlarla başa çıkmada din eğitiminin önemli bir destek sunabileceğini göstermektedir.⁷⁷ Gençlik döneminin, bireyin anlam ve kimlik arayışında olduğu bir süreç olduğu söylenebilir. Bu

⁷⁴ İnce, “Beliren Yetişkinlerde Din ve Allah Tasavvuru”, 912.

⁷⁵ Salih Aybey, “Gençlik Dönemi Problemleri Karşısında Din Eğitimi”, *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/3 (2022), 959.

⁷⁶ Muhammed Muhdi Gündüz, “Gelişim Özellikleri Doğrultusunda Gençliğin Din Eğitimi”, *Şarkiyat* 12/4 (2020), 1114-1115.

⁷⁷ Aybey, “Gençlik Dönemi Problemleri Karşısında Din Eğitimi”, 959.

dönemde, gençler kendilerini keşfetme ve kimliklerini şekillendirme çabası içerisindeyler. Gençlik döneminde soyut düşünmenin etkisiyle öğrenciler, daha önceden sorgusuz sualsiz kabul ettikleri dini ve ahlaki değerleri sorgulamaya başlamakta; onların iman konusundaki şüpheleri artmaktadır. Bu süreçte, tatmin edici cevaplar bulan bireyler dine daha sıkı bir şekilde bağlanabilirken, diğerleri ise dine karşı mesafeli olabilmektedirler. Bu etkiden dolayı, din öğretiminde öğrencilerin ilah hususlara saygı göstererek dini esasları sorgulamalarına ve cevap bulmalarına imkân tanınmalı ve bu suretle onların şüpheleri giderilmelidir.⁷⁸

Gençlik döneminin gelişim özellikleri ile din öğretiminin hedefleri arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Ancak, geleneksel yaklaşımlarda olduğu gibi öğrencilere sadece bilgi yüklemek, günümüz gençlerinin ilgisini çekmekte oldukça yetersiz kalmaktadır. Bu bağlamda, din öğretiminde başarılı olmak için öğrencilerin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıkları dikkate alınarak ilgi çekici yöntemler kullanılmalıdır. Öğretmenler, farklı öğrenme stillerine hitap eden etkinliklerle desteklenen ders kitapları ve materyallerle yeteri kadar desteklenmelidir.⁷⁹

1.3.3. Türkiye’de beliren yetişkinlik döneminin özellikleri

Yetişkinlik, genellikle evlenme, iş bulma, çocuk sahibi olma ve aileden bağımsız bir hayat tarzı edinme gibi özelliklerle tanımlanır. Ancak, beliren yetişkinlik döneminde bireyler, bu yetişkinlik kriterlerini tam olarak karşılamamaktadır. Beliren yetişkinlik kavramını ortaya atan Arnett, sanayileşmekte olan toplumlarda bu dönemi 18-29 yaş aralığında sınıflandırmıştır.⁸⁰

Türkiye’deki beliren yetişkinlik dönemi, uluslararası çalışmalar ve Türkiye’ye özgü araştırmalar incelendiğinde, artan evlilik yaşı ve uzayan eğitim süresi ile belirginleşmiştir. Sanayileşmiş ülkelerde olduğu gibi, Türkiye’de de gençler, evlilik ve ebeveynlik gibi yetişkin rollerine geçişi geciktirerek, bu dönemi kendilerini keşfetmek ve çeşitli kimlik seçeneklerini denemekle geçirmektedirler. Türkiye’de son verilere göre, evlilik yaşının artması ve eğitim süresinin uzaması, beliren yetişkinlik döneminin 18-29 yaşlarında olduğu kabul edilmektedir.⁸¹

⁷⁸ Yasin Yiğit, “Modern Çağda Gençlik ve Din Eğitimi”, *The Journal of Social Sciences* 41 (2020), 129-130.

⁷⁹ Yiğit, “Modern Çağda Gençlik ve Din Eğitimi”, 130.

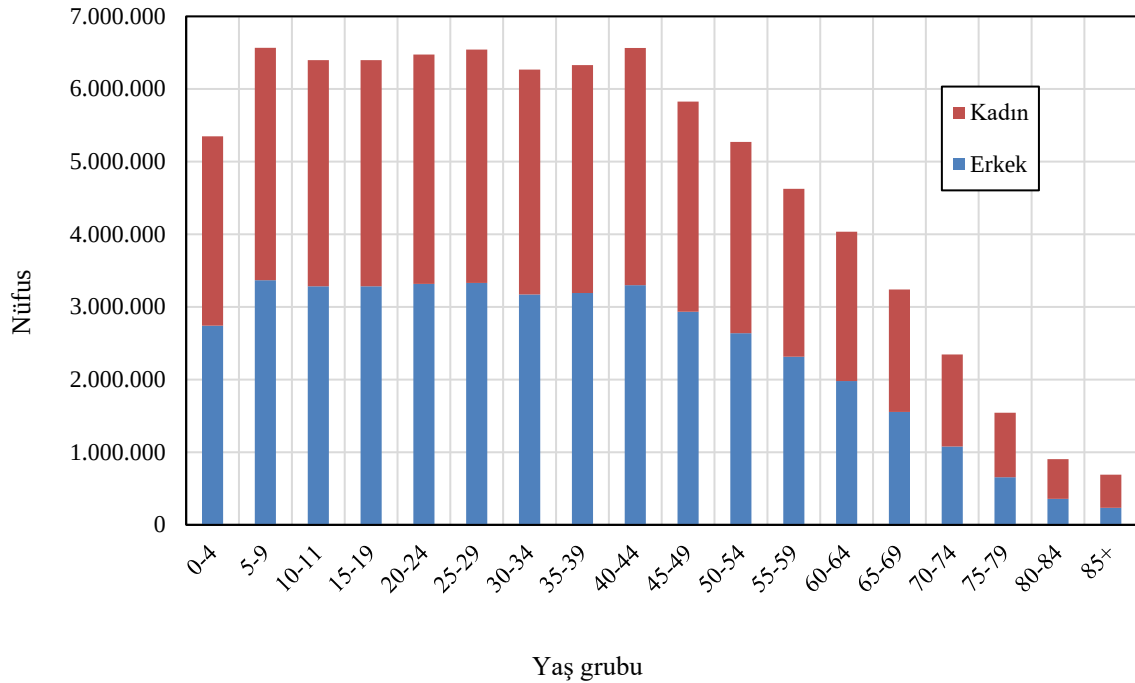
⁸⁰ Arnett vd., “The New Life Stage of Emerging Adulthood at ages 18-29 years: Implications for Mental Health.”, 569.

⁸¹ Atak vd., “Yetişkinliğe Geçiş: Türkiye’de Demografik Ölçütler Bağlamında Kuramsal Bir Gözden Geçirme- Transition to Adulthood: A Theoretical Review in the Context of Demographic Criteria in Turkey”, 39.

Bu dönemde gençler, eğitimlerini tamamlama, kariyerlerini belirleme ve kişisel kimliklerini keşfetme süreçlerinde önemli deneyimler yaşarlar. Ayrıca, bu yaş aralığında gençler, ailelerinden bağımsız olarak yaşamaya başlama, sorumluluk alma ve bağımsız kararlar verme gibi yetişkinlik becerilerini geliştirirler. Türkiye’de bu yaş grubundaki bireyler, evlilik ve çocuk sahibi olma gibi geleneksel yetişkin rollerine geçişi erteleyerek, daha fazla eğitim alma ve kariyer geliştirme fırsatlarına odaklanmaktadır.

Demografik özellikler

Türkiye özelinde, beliren yetişkinlik döneminin niteliklerini barındıran 18-29 yaş aralığındaki nüfus, genel nüfus içinde kayda değer bir yere sahiptir. Bu yaş grubundaki bireyler, eğitimlerini tamamlama, iş hayatına atılma ve bağımsız yaşam kurma gibi kritik adımlar atmaktadır. Aynı zamanda, sosyal ve ekonomik etkileri büyük olan bu grup, iş gücü piyasasına katılım oranları, tüketim alışkanlıkları ve yenilikçi fikirleriyle toplumsal dinamizmi artırmaktadır. Bu nedenlerle, 18-29 yaş aralığındaki nüfus, demografik analizlerde ve politika oluşturma süreçlerinde kritik bir öneme sahiptir. Söz konusu demografik yapı, sosyal politika ve hizmet planlamalarında genç nesillere yönelik eğitim ve istihdam programlarının daha hassa bir şekilde kurgulanmasının önemini vurgulamaktadır.⁸²



Şekil 1. Türkiye’de belirli yaş gruplarına göre kadın ve erkek nüfusu
(Türkiye İstatistik Kurumu⁸³ 2023 verileri baz alınarak çizilmiştir)

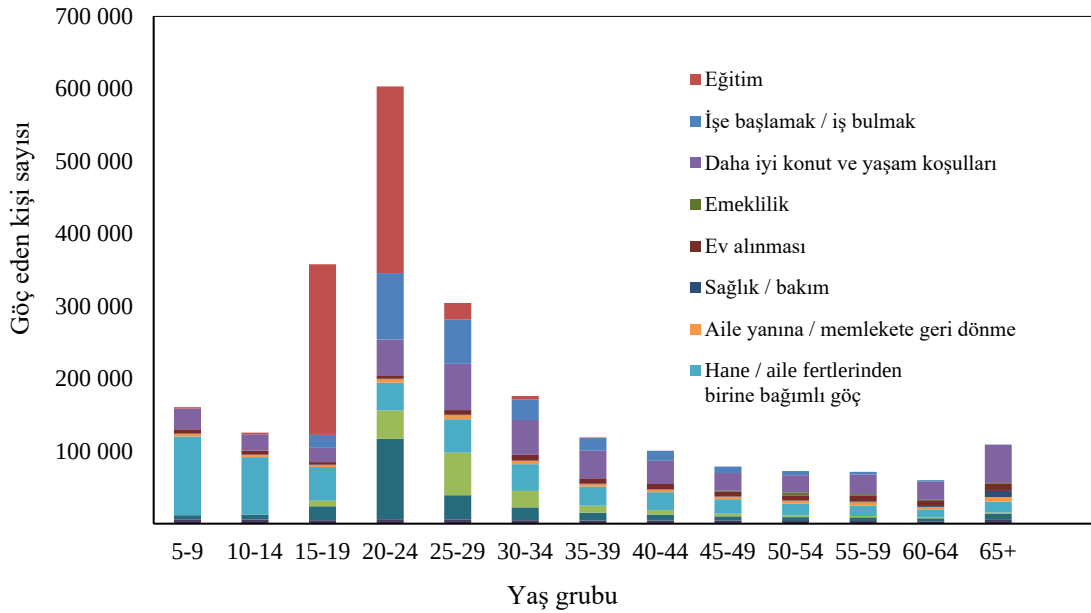
⁸² TÜİK, “Yaş Grubuna Göre Nüfus” (2023).

⁸³ TÜİK, “Türkiye İstatistik Kurumu” (2023).

Türkiye’de belirli yaş gruplarına göre kadın ve erkek nüfusu Şekil 1’de verilmiştir. Buna göre, Türkiye'deki 18-29 yaş aralığındaki nüfus verilerine bakıldığında, bu yaş grubundaki erkek ve kadın nüfusu 20-24 yaş aralığı sırasıyla 3.317.007 ve 3.158.513; 25-29 yaş aralığı için ise 3.330.851 ve 3.212.210 kişi olmak üzere oldukça yüksek sayılara ulaşmaktadır.⁸⁴

Göç

Türkiye’de 2022 yılı için belirli yaş grubu ve nedenlerine göre iç göç istatistikleri Şekil 2’de verilmiştir. Buna göre, Türkiye'deki demografik yapıyı ele aldığımızda, özellikle 18-29 yaş grubu iç göç hareketlerinde kayda değer bir yer barındırır. 2021 yılında göç hareketinin en çok eğitim alma ile ilişkili olduğu görülmekte ve en fazla göç hareketliliğinin olduğu yaş grubunun bu döneme gelen 20-24 yaş aralığında olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu minvalde, söz konusu yaş grubunda, üniversite eğitimi için şehir değiştiren gençlerin sayısı oldukça yüksektir. Eğitim, bu dönemdeki gençler için en önemli göç nedeni olarak öne çıkar. Gençlerin, üniversite eğitimi amacıyla ailelerinden ayrılıp farklı şehirlere yerleşmesi, onların farklı kültürlerden insanlarla tanışmasını ve yeni fırsatlarla karşılaşmasını sağlar.



Şekil 2. Türkiye’de belirli yaş grubu ve nedenlerine göre iç göç istatistikleri
(Türkiye İstatistik Kurumu⁸⁵ 2022 verileri baz alınarak çizilmiştir.)

Ayrıca, 25-29 yaş aralığında ise iş bulma ve işe başlama gibi ekonomik nedenler göçü tetiklemektedir. Üniversite eğitimlerini tamamlayan gençler, genellikle daha iyi iş olanakları

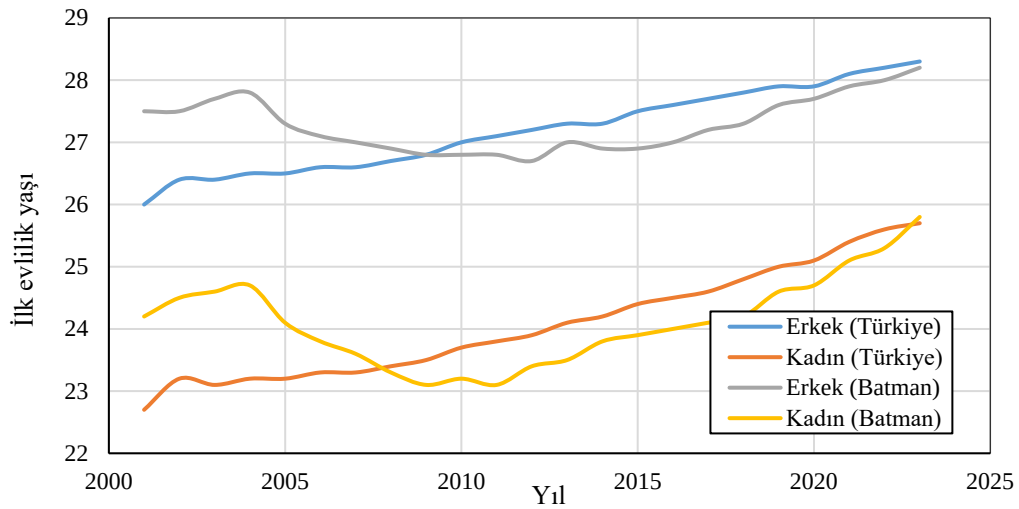
⁸⁴ TÜİK, “Türkiye İstatistik Kurumu” (2023).

⁸⁵ TÜİK, “İç Göç İstatistikleri” (2022).

sunan büyük şehirlere yönelmektedirler. Bu yaş grubuna özgü göç nedenleri arasında, daha iyi konut ve yaşam koşulları arayışı da mevcuttur. Dolayısıyla, Türkiye'de iç göçün en yoğun yaşandığı dönemin 19-29 yaş grubu olduğu söylenebilir. Genç nüfusun eğitim ve kariyer hedefleri doğrultusunda yer değiştirmesi, büyük şehirlerin yoğun göç almasına sebep olmaktadır. Nihai bağlamda, bu süreç, gençlerin hem kişisel hem de profesyonel gelişimlerini destekleyen kritik bir periyottur.

Evlilik yaşı

Şekil 3, Türkiye geneli ve Batman ilindeki ortalama ilk evlenme yaşları üzerine bir zaman serisi analizi sunmaktadır. Buna göre, Türkiye genelinde, 2001 yılından 2023 yılına kadar erkeklerin ortalama ilk evlenme yaşı 26'dan 28,3'e, kadınların ise 22,7'den 25,7'ye yükseldiği görülmektedir. Buna göre, her iki cinsiyet için de evlenme yaşının yavaş yavaş arttığı görülmekte, bu da toplumda evlilik yaşının giderek ileriye kaydığını göstermektedir. Bu artış, büyük olasılıkla eğitim seviyesindeki yükseliş, kariyer odaklı yaşam tarzları ve ekonomik koşullardaki değişiklikler gibi etmenler ile ilişkilidir.



Şekil 3. Türkiye geneli ve Batman ilinde ortalama ilk evlilik yaşı istatistikleri⁸⁶

Batman iline özgü verilerde ise, zaman içinde daha dalgalı bir eğilim göze çarpmaktadır. 2001 yılında erkekler için ortalama ilk evlenme yaşı 27,50 iken, bu sayı 2023 yılında 28,2'ye çıkmıştır. Kadınlar için ise 2001 yılında 24,2 olan ortalama ilk evlenme yaşı, 2023 yılında 25,8'e yükselmiştir. 2007-2012 yılları arasında bir düşüş yaşanmış, ancak sonrasında tekrar bir artış trendine girilmiştir. Batman'daki bu dalgalanma, yerel ekonomik koşullar, sosyo-kültürel etkenler ve belki de bölgesel politikalar gibi faktörlerden etkilenmiş

⁸⁶ TÜİK, “Evlenme ve Boşanma İstatistikleri” (2023).

olabilir.

Genel olarak, ilk evlenme yaşının yıllar içinde artış gösterdiği açıkça görülmektedir. Bu eğilim, Türkiye genelinde sosyo-ekonomik değişimlerin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Evlilik yaşının artması, gençlerin yaşam planlamalarında daha fazla esneklik gösterdiği ve belki de bireysel gelişimlerine daha fazla zaman ayırdığı anlamına gelebilir. Bu durum, toplumsal değer yargılarında ve beklentilerde önemli değişiklikler olduğu sonucuna işaret etmektedir.

Türkiye ve Batman ilinde gözlemlenen ilk evlenme yaşındaki artış, genişleyen yetişkinlik dönemi kavramı ile açıklanabilir. Modern toplumlardaki bireyler, özellikle eğitim düzeyi yükselip ve kariyer fırsatları genişledikçe yetişkinlik dönemlerine daha geç adım atmaktadırlar. Bu, genç yetişkinlerin 20'li ve 30'lu yaşlardaki dönemlerini daha uzun ve farklı bir takım yaşam deneyimleri ile dolu geçirmelerine sebep olur. Geleneksel olarak, bu yaş grubu evlilik ve aile kurma ile ilişkilendirilmiş olsa da günümüzde eğitim ve kariyer hedefleri bu dönemin önceliklerini belirlemekte büyük rol oynamaktadır.

Eğitim süresinin uzaması, daha iyi bir kariyer için gereken zaman ve kaynaklar, ekonomik bağımsızlığın daha geç yaşlarda elde edilmesi gibi faktörler, evlenme yaşının artmasına neden olmaktadır. Örneğin, yükseköğrenim gören bir bireyin eğitimini tamamlayıp iş hayatına atılması, ekonomik olarak istikrar sağlaması ve ardından evlilik gibi ciddi bir adımı düşünmesi için geçen süre, evlenme yaşının artmasına katkıda bulunur. Ayrıca, bireysel gelişimine ve kişisel hedeflerine daha fazla zaman ayırma isteği de evlilik kararını ertelemek için bir sebep olabilir. Bahse konu eğilimler, Türkiye genelinde ve özellikle değişken sosyoekonomik koşullara sahip Batman gibi yerlerde, toplumun sosyal yapısındaki ve bireylerin yaşam tercihlerindeki değişiklikleri yansıtmaktadır. Bu durum, genç yetişkinlerin toplum içindeki rollerini ve beklentilerini değiştirmekte, geleneksel yaşam evrelerinin yeniden şekillenmesine neden olmaktadır.

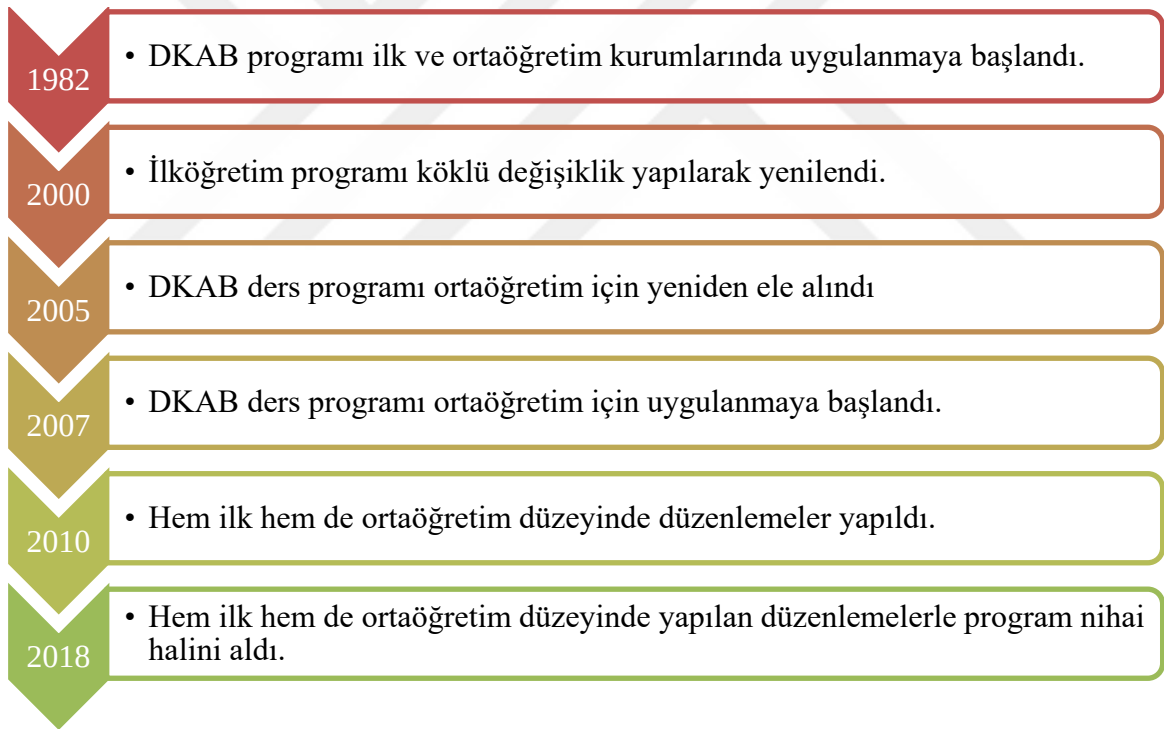
1.4. Öğretim Programı

Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin din algısının oluşumunda din öğretimi önemli bir rol oynar. Özellikle okulda alınan din öğretimi, bu dönemdeki bireylerin dini ve ahlaki değerleri anlamaları ve içselleştirmeleri açısından kritik bir süreç barındırır. Bu süreç, beliren yetişkinlerin dini inançları ve pratikleri hakkında bilgi edinmelerini, dini ve ahlaki konularda düşünmelerini ve kendi değer sistemlerini oluşturmalarına katkıda bulunur. Beliren yetişkinlerin aldıkları din öğretiminin daha iyi anlaşılabilmesi için din öğretimi programının geçirdiği evreler ve bunların amaçlarının verilmesi mevcut çalışmanın konusu

bağlamında önemli görülmektedir.

Ülkemizde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi, ilköğretim dördüncü sınıftan ortaöğretimin son sınıfına kadar devlet gözetimi ve denetimi altında yapılır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 12. Maddesi⁸⁷ gereği Din Kültürü ve Ahlak öğretimi, ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında bulunmaktadır.⁸⁸

Türkiye'de 1982 yılından günümüze DKAB öğretim programının kısa tarihi Şekil 4'te verilmiştir. Buna göre DKAB öğretim programları ülkemizde 1982 yılından itibaren ilk ve ortaöğretim kurumlarında uygulanmaya başlanmıştır. İlköğretim programı, 2000 yılında köklü bir değişiklik yapılarak yenilenmiştir. 2005 yılında ise DKAB ders programı ortaöğretim kurumları için yeniden ele alınarak geliştirilmiş ve 2007 yılında uygulanmaya başlanmıştır. 2010 ve 2018 yıllarında hem ilköğretim hem de ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirilen düzenlemelerle program nihai halini almıştır.⁸⁹



Şekil 4. Türkiye’de 1982 yılından günümüze DKAB öğretim programının kısa tarihi

⁸⁷ İlgili Kanun maddesi: “Türk Millî Eğitiminde lâiklik esastır. Din Kültürü ve Ahlâk Öğretimi ilköğretim ilköğretim ve ortaokullar ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.”

⁸⁸ Hayati Tetik, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 2010-2018 Öğretim Programı Ünite ve Kazanımları Üzerine Bir Değerlendirme”, *Universal Journal of Theology* 3/1 (2018), 66-67.

⁸⁹ Mehmet Bahçekapılı - Ahmet Ali Çanakçı, *Din Eğitiminde Ana Konular* (Ankara: Eski Yeni Yayınları, 2021), 319.

1.4.1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. sınıflar)

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) öğretim programı, yapılandırmacı öğrenme modelini destekleyen çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme ve beceri temelli öğrenme gibi yaklaşımlarla geliştirilmiştir. Bu program, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını ve öğretmen rehberliğini ön plana çıkararak, öğrencilerin araştırma yapabilecekleri, yeni şeyler keşfedebilecekleri ve problem çözebilecekleri ortamlar sağlamayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin dinî ve ahlaki normları tanımaları, bunların kavramsal temellerini oluşturmaları ve bunlar arasında ilişkilendirmeler yapabilmeleri hedeflenmiştir. Program, dinleri betimleyici yaklaşımla öğretmeyi amaçlarken, İslam dinini Kur'an ve sünnetin temel ilkeleri çerçevesinde ele almakta ve farklı dinleri bilimsel bir metotla öğretime konu etmektedir. Öğrencilerin din ve ahlakla ilgili temel kavramları tanımaları, dinin sosyal hayat üzerindeki etkilerini kavramaları, farklı inanç ve yorumlara saygı duymaları, ahlaki değerleri içselleştirmeleri ve İslam dininin ana kaynaklarını tanımaları amaçlanmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin Hz. Muhammed'in (s.a.v.) hayatını ve örnek ahlakını tanımaları, İslam dininin inanç, ibadet ve ahlak ilkelerini açıklayabilmeleri, bazı dua ve surelerin muhtevasını tanımaları ve inanç ve ibadetlerin davranışlarını geliştirmedeki olumlu etkilerini fark etmeleri amaçlanmaktadır. Nihai bağlamda bu program, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na uygun olarak, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve ilkeleri doğrultusunda öğrencilere dinî ve ahlaki bir bilinç kazandırmayı amaçlamaktadır.⁹⁰

1.4.2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9-12. sınıflar)

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9-12. sınıflar) öğretim programı, yapılandırmacı öğrenme modelini ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarını destekleyecek şekilde oluşturulmuştur. Program, öğrencilerin aktif katılımını teşvik ederken, onların araştırma yapabilecekleri, problem çözebilecekleri ve çözümlerini tartışabilecekleri ortamların oluşturulmasını amaçlar. Bu doğrultuda, öğrencilerin adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi değerlere sahip olmaları hedeflenir. Din ve ahlakla ilgili temel kavramların öğretiminin yanında, bunların kavramsal temellerinin oluşturulmasını ve bunlar arasındaki ilişkilendirmelerin yapılması hedeflenmiştir. Bu sayede, öğrencilerin dinî ve ahlaki kavramları yorumlama ve temel becerileri (araştırma, sorgulama, problem çözme, iletişim) geliştirme yetkinliği kazanmaları

⁹⁰ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5,6,7 ve 8. sınıflar)* (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018), 7.

amaçlanır. Programın genel amaçları arasında, dinî ve ahlaki kavramları tanıma, millî, ahlaki, insani ve kültürel değerleri benimseme, İslam dininin temel kaynaklarını ve Hz. Muhammed'in (s.a.v.) İslam dinindeki konumunu tanıma, İslam'ın iman, ibadet ve ahlak esasları arasındaki ilişkiyi anlama ve İslam'ın kültürel etkilerini fark etme gibi amaçlar vardır. Ayrıca, Türk-İslam kültürünün oluşumuna katkıda bulunan önemli şahsiyetleri tanıma, İslam düşüncesinin farklı yorumlarına haiz olma, dünya dinlerini tanıma ve farklı din, inanç ve yorumlara saygı duyma gibi amaçlar da programın hedefleri arasındadır. Bu bağlamda bireylerin; dinin insan, toplum ve milletlerarası ilişkilerdeki önemini fark etmeleri hedeflenmektedir.⁹¹

1.4.3. Seçmeli dersler

İlköğretim ve ortaöğretim programlarında zorunlu olarak okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin yanı sıra, seçmeli olarak sunulan üç farklı dersin öğretim amaçları da burada önemli görülmektedir. Bu dersler, öğrencilerin dinî bilgilerini derinleştirmek, ahlaki değerlerini geliştirmek ve tarihsel-dinî şahsiyetleri tanımalarına yardımcı olmak amacıyla tasarlanmıştır.

Peygamberimizin Hayatı dersi, öğrencilere Hz. Muhammed'in (s.a.v.) hayatını ve onun ahlaki, beşerî ve nebevi yönlerini tanıtmayı amaçlamaktadır. Bu sayede öğrenciler, Peygamberimizi model almanın önemini algılar ve sünnetin bağlayıcılığını içselleştirirler. Ayrıca, İslam'ın yayılmasında sahabenin rolünü ve kültürümüzde Peygamberimize duyulan sevginin çeşitli tezahürlerini tanırlar. Program, dini ve ahlaki bilgilerin derinlemesine öğretilmesini ve bu bilgilerin günlük yaşamda uygulanmasını hedeflerken farklı inançlara saygı göstermeyi de teşvik eder.⁹²

Ortaöğretimde seçmeli olarak okutulan Temel Dinî Bilgiler (İslam 1-2) dersi, öğrencilerin İslam dininin inanç ve ibadet esaslarını temel kaynaklarından öğrenmeleri, ibadetlerle ilgili uygulama becerileri kazanmaları ve güncel dinî meseleler hakkında bilgi sahibi olmaları gibi hedefler barındırır. Bu ders, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda; dinin temel özelliklerini kavrayarak bireylerin İslam'ın hayata bakışı hakkında bilgi sahibi olmalarını, İslam dininin iman ve ibadet esaslarını içselleştirmelerini ve toplumsal hayata

⁹¹ MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9,10,11 ve 12. sınıflar)* (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018), 7-8.

⁹² MEB, *Ortaöğretim Peygamberimizin Hayatı Dersi Öğretim Programı* (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018), 1-15.

yön veren temel ilkeleri öğrenmelerini amaçlamaktadır.⁹³

Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programının genel amaçları arasında ise; öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'in hayatlarındaki yerini fark etmeleri, doğru ve güzel okumaları, sure ve ayetleri kurallarına uygun ezberlemeleri, içeriği hakkında bilgi sahibi olmaları ve sevak okumaları yer almaktadır. Bu bağlamda öğrenciler hem lafız yönüyle hem de anlam bakımından Kur'ân-ı Kerim'i öğrenip uygulama becerileri kazanmaktadırlar.⁹⁴

1.5. DKAB Müfredatının Türkiye’de Beliren Yetişkinlere Katkıları

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersleri, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin kimlik, ahlaki ve manevi gelişimlerinde önemlidir. DKAB müfredatı, öğrencilerin İslam dininin temel ilkelerini, ahlaki değerleri ve sosyal becerileri kazanmalarını hedefler. Bu müfredat, yapılandırmacı öğrenme modeli ve çoklu zekâ yaklaşımlarıyla geliştirilmiş olup, öğrencilerin dini ve ahlaki normları anlamalarına, empati ve hoşgörü gibi sosyal becerilerini pekiştirmelerine olanak tanır.

DKAB dersleri, öğrencilerin dini kimliklerini keşfetmelerine ve dini değerlerini içselleştirmelerine yardımcı olurken, eleştirel düşünme ve etik değerlendirme yeteneklerini de geliştirir. 4-8. sınıflarda İslam dininin temel öğretilerine odaklanan müfredat, öğrencilerin dini bilgilerini derinleştirir ve ahlaki muhakeme yeteneklerini güçlendirir. 9-12. sınıflarda ise daha kapsamlı ve derinlemesine konular işlenerek, gençlerin dini inançlarını sorgulamalarına ve anlamlandırmalarına rehberlik eder.

DKAB dersleri, bireylerin kimlik arayışı ve kendine odaklanma süreçlerinde destek sunar. Özellikle, öğrencilerin dini ve ahlaki değerlerini pekiştirmelerine, sosyal becerilerini geliştirmelerine ve farklı inançlara saygı duymalarına katkıda bulunur. Müfredat, gençlerin empati, hoşgörü ve sosyal adalet gibi değerleri benimsemelerini sağlamakta, bu da onların toplumsal rollerini daha bilinçli ve sorumlu bir şekilde üstlenmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, DKAB dersleri, öğrencilerin özgüvenlerini artırma, onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirme ve toplumsal uyumlarını destekleme konusunda katkı sunmaktadır.

Beliren yetişkinlik döneminde, bireylerin eğitimden aldıkları bu kazanımlar, onların gelecekteki yaşamlarını şekillendirmelerine ve sağlıklı bir kimlik geliştirmelerine etki etmektedir. Bu dönemde verilen din eğitimi, gençlerin kişisel ve sosyal gelişimlerini

⁹³ MEB, *Ortaöğretim Temel Dinî Bilgiler (İslam 1-2) Dersi Öğretim Programı* (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018), 8.

⁹⁴ MEB, *Ortaöğretim Kur'ân-ı Kerim Dersi (9,10,11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programı* (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2012), 1.

desteklerken, onların manevi ve ahlaki değerlerini güçlendirmektedir. DKAB derslerinin bu çok yönlü etkileri, bireylerin yalnızca dini ve ahlaki anlamda değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal açıdan da güçlü ve dengeli bireyler olarak yetişmelerine olanak tanır.

1.6. Literatür Araştırması

Bu bölümde, Türkiye’de ve yurt dışında beliren yetişkinlik dönemi üzerine yapılan ilgili çalışmalar ve din eğitimi alanındaki araştırmaların bulguları ele alınmaktadır. Türkiye’de yapılan çalışmalar, beliren yetişkinlik döneminin yerel kültürel ve sosyo-ekonomik koşullar doğrultusunda nasıl şekillendiğini incelemektedir. Yurt dışındaki araştırmalar ise, bu dönemdeki dini uygulamaların ve eğitimin genç yetişkinlerin davranışları, ruh sağlığı ve benlik algıları üzerindeki etkilerini araştırmaktadır. Din eğitimi yapılan çalışmalar, genç yetişkinlerin dini kimlik gelişimini ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukları ele almaktadır.

1.6.1. Beliren yetişkinlik ile ilgili ilk çalışmalar

Atak⁹⁵ Türkiye özelinde beliren yetişkinliği yeni bir yaşam dönemi olarak ortaya çıkıp çıkmadığını analiz etmiştir. Söz konusu çalışma, 15-34 yaşlar arasındaki kişilerden oluşan toplam 673 katılımcıyla yürütülmüştür. Katılımcılar seçilirken heterojen grup oluşturulmaya özen gösterilmiştir. Çalışmada Yaşam Görüşü Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre Türkiye’de beliren yetişkinlik 19-26 yaşlar arasında yaşanmaktadır. Söz konusu çalışmanın temel bulgularına göre kadınların 26 yaşına kadar beliren yetişkinlik döneminde oldukları söylenebilir. Erkeklerde ise bu 25-26 aralığında değişmektedir.⁹⁶

Yüzbaşı⁹⁷, Türkiye’de beliren yetişkinlik kriterlerinin ve statülerini incelemek üzere bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada Türkiye toplumundaki kişilerin yetişkinliğe dair fikir ve kriterleri, bulundukları gelişim döneminin karakteristik özellikleri ve demografik değişkenlerin nasıl etkilendiğini araştırılmıştır. Söz konusu araştırmanın sonucuna göre üniversite öğrencilerinin beliren yetişkinlik dönemin özelliklerini barındıran diğer kişilere göre daha fazla taşıdığı belirtilmiştir.⁹⁸

Diğer bir çalışmada, Morsümbül,⁹⁹ lise/üniversite öğrencileri ve öğrenci olmayan

⁹⁵ Hasan Atak, *Beliren Yetişkinlik: Yeni Bir Yaşam Döneminin Türkiye’de İncelenmesi* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2005).

⁹⁶ Atak, *Beliren Yetişkinlik: Yeni Bir Yaşam Döneminin Türkiye’de İncelenmesi*, 79.

⁹⁷ Yüzbaşı, *Türkiye’de Beliren Yetişkinlik: Yetişkinlik Kriterlerinin ve Yetişkinlik Statülerinin İncelenmesi*.

⁹⁸ Yüzbaşı, *Türkiye’de Beliren Yetişkinlik: Yetişkinlik Kriterlerinin ve Yetişkinlik Statülerinin İncelenmesi*, 99-103.

⁹⁹ Ümit Morsümbül, “Beliren Yetişkinler mi, Beliren Üniversiteli Yetişkinler mi? Risk Alma ve Kimlik

kişilerin kendilerini yetişkin olarak değerlendirmelerini risk alma ve kimlik biçimlenmesi bağlamında incelemiştir. Öğrenci olan ve olmayan iki grubun beliren yetişkinlik dönemindeki özellikleri detaylı karşılaştırılmıştır. Söz konusu araştırma grubu toplam 506 kişiden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak; kişisel bilgi formu, kimlik gelişiminin boyutları ölçeği, ergenlerde risk alma ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonunda öğrenci olmayan grubun kendilerini yetişkin olarak hissettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Üniversite okuyan kişiler ise arada kalmış olarak beliren yetişkinlik dönemi özellikleri gösterdiği görülmüştür.¹⁰⁰

İlhan ve Özdemir, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin kimlik statüleri üzerinden yaş, cinsiyet ve bağlanma yollarını incelenmiştir. 406 üniversite öğrencisine İlişki ölçekleri anketi ve Genişletilmiş Objektif ego kimlik statüleri ölçeği uygulanmıştır. Bağlanma stilleri ve kimlik statüleri arasındaki ilişki ortaya koyulmaya çalışılmıştır.¹⁰¹

Atak ve Eryılmaz ise, beliren yetişkinlik dönemindeki kişilerin romantik yakınlığı başlatmada benlik saygısı, cinsiyet ve toplumsal cinsiyet rollerini incelemiştir. 256 kişiye Cinsiyet Rollerı envanteri, Rosenberg Özsaygı ölçeği ve Romantik Yakınlığı Başlatmanın Belirleyicileri Ölçeği uygulanmıştır.¹⁰²

1.6.2. Türkiye’de beliren yetişkinlik dönemi din eğitimi

Alan ile ilgili Türkiye’deki literatüre bakıldığında, din eğitimi alanında beliren yetişkinliği kuram olarak ele alan çalışmaların henüz mevcut olmadığı görülmektedir. Ancak, bu özel gelişim dönemi yerine ilk yetişkinlik veya yetişkinlik dönemini konu edinen araştırmalar bulunmaktadır. Mevcut çalışmalar, genellikle yetişkin dönemi yaygın din eğitim faaliyetlerini incelemeye yöneliktir. Bu çalışmalar ilk olarak vaiz, imam ve Kur’ân kursu öğreticilerinin yeterlilikleri ve mesleki doyumları ile ilgi olmuştur. Daha sonraki çalışmalar ise verilen din eğitiminin kalitesini artırmak amacıyla yetişkinlerin ihtiyaçlarını belirleyip ona göre eğitim verilmesi amaçlanmıştır. Köylü ’nün “*Yetişkinlik Dönemi Din Eğitimi*” isimli çalışması,¹⁰³ müstakil bir eser olarak yetişkinlik dönemindeki din eğitimi ele alması açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmada, yetişkin eğitiminin ortaya çıkışı, tarihi ve

Bicimlenmesi Üzerinden Bir İnceleme”, *İlköğretim Online* 12/3 (2013), 873-885.

¹⁰⁰ Morsünbül, “Beliren Yetişkinler mi, Beliren Üniversiteli Yetişkinler mi?”

¹⁰¹ Tahsin İlhan - Yalçın Özdemir, “Beliren Yetişkinlerde Yaş, Cinsiyet Ve Bağlanma Stillerinin Kimlik Statüleri Üzerindeki Yordayıcı Rolü”, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 19 (2012), 227-241.

¹⁰² Hasan Atak - Ali Eryılmaz, “Beliren Yetişkinlik Döneminde Özsaygı, Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Rollerine Göre Romantik Yakınlığı Başlatmanın İncelenmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 11/2 (2011), 587-600.

¹⁰³ Köylü, *Yetişkinlik Dönemi Din Eğitimi*.

gelişimi incelenmiş, yetişkinlik kavramı açıklanarak bu dönemin genel özellikleri hakkında bilgi verilmiş, yetişkin eğitiminde metotlar, plan program ve değerlendirmeler incelemiş ve ülkemizdeki yetişkin din eğitimi ilgili araştırmalar ve öneriler ele alınmıştır.

Altıntaş,¹⁰⁴ gençlerin dini ve sosyal değişimlere karşı tutumlarını araştırmıştır. İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin Batı ve İslam kültürleri arasındaki değişimleri sorgulayan çalışmada, Dünya Görüşü Teorisi Türk ve Müslüman bir ülke bağlamında uygulanarak, gençlerin dini ve kültürel kimliklerini anlamada yeni bir perspektif sunulmaktadır. Bursa'daki iki Anadolu İmam-Hatip Lisesi'nden 17-19 yaş aralığındaki 30 öğrenci yapılan yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşme sonucunda, gençlerin Batı ve İslam kültürleri arasındaki geçişlerini incelemektedir.

Kaymakcan,¹⁰⁵ Türkiye’de din eğitimi ve gençlerin dine bakış açılarını, Avrupa ile karşılaştırmalı olarak inceleyerek, yapılandırmacı ve çoğulculuk perspektiflerini değerlendiren kapsamlı bir çalışma yapmıştır.

Dodurgalı,¹⁰⁶ peygamberimizin davet metodunu yetişkin eğitimi açısından ele almıştır. Yetişkin din eğitiminin önemini ele alan diğer bir çalışmada ise, Kılavuz,¹⁰⁷ yaşam boyu öğrenme hususunu ön plana çıkararak yetişkinlerin ihtiyaçlarına ve onların dini değerlerine göre din eğitimi hizmetinin verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Demir,¹⁰⁸ ise yetişkinlerin din eğitiminde iletişimin rolünü incelemiştir. Yetişkin din eğitiminde görev alan din görevlileri ve yetişkin din eğitimini katılan diğer kişilere anket yapılarak, iletişimin rolü üzerinde durulmuştur.

Dam, yetişkin bireylere verilen eğitiminin daha nitelikli olmasını hedeflemiştir. Yetişkinlik döneminin din eğitimi programlarının hazırlanmasında belirleyici konumda olduğunu belirterek bunun program açısından önemini ele almıştır. Yetişkinlerin biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişiminin özelliklerinin farkında olunması ve bunların düzenli bir programa yansıtılması önerilmiştir.¹⁰⁹

Kuran kurslarından yaygın eğitim kapsamında verilen din eğitim faaliyetlerini ele

¹⁰⁴ Altıntaş, *The Role of Religious Education in the 21st Century: Worldviews and Identity Discernment of Muslim Youth - Nobel Bilimsel Eserler*, v,59.

¹⁰⁵ Recep Kaymakcan, *Gençlerin Dine Bakışı ve Okullarda Din-Değerler Öğretimi* (İstanbul: (DEM) Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2021).

¹⁰⁶ Abdurrahman Dodurgalı, *Sevgi Peygamberi ve Yetişkin Din Eğitimi* (İstanbul: Rağbet Yayınları, 2020).

¹⁰⁷ M. Akif Kılavuz, “Yetişkinlik ve Yaşlılık Döneminde Eğitim ve Din Eğitiminin Önemi”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/2 (2002), 59-72.

¹⁰⁸ Muhammed Hüseyin Demir, *Yetişkin Din Eğitiminde İletişim* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2021).

¹⁰⁹ Hasan Dam, *Yetişkinlerin Din Eğitimi* (Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Doktora Tezi, 2002).

alan yüksek lisans tezleri mevcuttur. Süngü,¹¹⁰ kuran kurslarında yetişkin kadınların din eğitimini engelleyen durumları belirleyip kursa geliş sebepleri belirlemeyi amaçlamıştır. Benzer bir şekilde, Köseoğlu,¹¹¹ Kuran kurslarının ğretim programında bulunan hedeflerin bu kursa devam eden kişilerin değerlerinin karşılaştırılmasıyla daha verimli bir ğretim programı için değerler eğitimi boyutuna katkı sağlamayı hedeflemiştir. Turan,¹¹² Dini içerikli televizyon programlarının belli açılardan yetişkinler üzerinde etkisini araştırmış, yetişkinlerin isteklerine ve ihtiyaçlarına uygun dini televizyon programlarının düzenlenmesinin önemine vurgu yapmıştır.

Söylemez, James W. Fowler'ın inanç gelişimi teorisine göre 31-40 yaş arasındaki bireylerin inanç gelişimi ve eğitimini incelediği çalışmasında, nitel araştırma yöntemlerinden mülakat tekniğini kullanılmıştır. Bu yaşlardaki kişilerin inançlarının geçirdiği aşamaları inceleyerek, inanç gelişiminin toplumda var olan dine ve sosyo-kültürel yapılarına göre teoriye yeni eklemeler yapılabileceğini raporlamıştır. Aldıkları din eğitimini yeterli bulmayanların mevcut olduğu örneklemede, ilgili kurumlara önerilerde bulunulmuştur.¹¹³

İnce,¹¹⁴ beliren yetişkinliklerde din ve Allah tasavvurunun incelendiği çalışmasında bu tasavvurların bir değişim içinde olduğu ama bu durumun inansızlıktan değil şüphe ve konuya ilgili olmamaktan kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Sakarya niversitesi'nden 1950 ğrenci ile yapılan araştırmada, katılımcılara demografik bilgiler ve din tasavvurunu ölçmek üzere dört, Allah tasavvurunu ölçmek üzere iki soru sorulmuştur. Nicel yaklaşımla betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın sonuçları, beliren yetişkinlerin din ve Allah tasavvurunda "değişim" ve "ilgisizlik" unsurlarının ön plana çıktığını göstermektedir. Ancak, yazara göre, bu durum genellenmemelidir ve kişinin kimlik gelişimi devam etmektedir.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören 410 ğrenci üzerinde yapılan araştırmada, beliren yetişkinlik dönemi ile dini kimlik gelişimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular, beliren yetişkinlik özelliklerinin başarılı dini kimlik ile anlamlı bir ilişkisi olmadığını, ancak moratoryum dini kimlik ile pozitif, ipotekli ve dağınık dini

¹¹⁰ Süngü, *Kur'an Kurslarında Yetişkin Kadınların Din Eğitimi*.

¹¹¹ Köseoğlu, *Kadın Yetişkinlerin Din Eğitiminde Değerler Eğitimi: Kur'an Kursları rneği*.

¹¹² İbrahim Turan, *Dini İçerikli Televizyon Programlarının Yetişkinler zerine Etkisi* (Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2005).

¹¹³ Erdoğan Söylemez, *31-40 Yaşları Arasında İnanç Gelişimi ve Eğitimi (James W. Fowler'a Göre İnanç Gelişimi)* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2009).

¹¹⁴ İnce, "Beliren Yetişkinlerde Din ve Allah Tasavvuru".

kimlik ile negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ayrıca, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dini kimlik gelişiminde farklılıklar bulunmuştur; kadın öğrenciler daha fazla ipotekli dini kimlik, erkek öğrenciler ise daha fazla dağınık dini kimlik özellikleri göstermiştir. Bu sonuçlar, beliren yetişkinlik dönemindeki gençlerin dini kimliklerini tam olarak şekillendirmediklerini ve daha çok kimlik arayışında olduklarını ortaya koymaktadır.¹¹⁵

Ülkemizde yükseköğrenimdeki gençlerin İslam dinine inanma düzeylerine yönelik yapılan literatür araştırmasında ise ağırlıklı olarak din psikolojisini konu alan çalışmalar mevcuttur. Oysa gençlerin din ile olan ilişkisinde değişkenlerin belirlenmesi ve ortaya çıkarılmasında farklı disiplinlerde yapılacak çalışmalarla mümkündür.¹¹⁶

Din eğitimi alanında lisansüstü çalışmalar incelendiğinde ise en çok tercih edilen yöntem nitel araştırmadır. Nitel araştırmadan sonra literatür taraması, nicel araştırma ve karma yöntem gelmektedir.¹¹⁷

Türkiye’de beliren yetişkinlik dönemi din eğitimi üzerine yapılan araştırmalar, bu dönemin özel gelişim evresine yönelik kapsamlı çalışmaların eksikliğini ortaya koymaktadır. Mevcut literatür, genellikle yetişkin dönemi din eğitimi faaliyetlerine odaklanmakta ve vaiz, imam, Kur’an kursu öğretmenleri gibi din görevlilerinin yeterlilikleri ile mesleki doyumlarını incelemektedir. Dolayısıyla mevcut çalışmalar, daha çok, din görevlilerinin verdikleri din eğitiminin kalitesini artırmaya yönelik stratejiler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Gençlerin dini kimlik gelişimi ve algıları üzerine yapılan araştırmalar ise, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin kimlik arayışında olduklarını ve dini kimliklerini tam olarak şekillendirmediklerini göstermektedir.

1.6.3. Yurt dışı çalışmalar

Yabancı araştırmacılar, dini uygulamalar ve eğitimin bu kritik dönemde yetişkinlik kriterlerini, davranışları, ruh sağlığını ve benlik algılarını nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Din eğitimi ve bunun genellikle 18 ile 29 yaş arası bir dönem olan beliren yetişkinlik üzerindeki etkisi, yurt dışındaki çeşitli uluslararası çalışmalarda da dikkat çeken çok yönlü bir konudur. Bu gelişim aşaması, bireylerin kendi dini inanç ve uygulamalarını yeniden

¹¹⁵ Hemn Salih Ahmed, *Beliren Yetişkinlerde Dini Kimlik Gelişim* (Ankara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019), 67-77.

¹¹⁶ Ayşe Elmalı Karakaya vd., “Türkiye’de Üniversite Gençliğinin İslam Dinine İnanma Düzeylerine Bakış: Literatür Taraması”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (2023), 294-295.

¹¹⁷ Zeynep Uğurlu, “2015-2021 Yılları Arasında Din Eğitimi Alanına Dair Lisansüstü Tezleri Üzerine Bir Analiz”, *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* 12/2 (2022), 1319-1338.

değerlendirdiği ve sıklıkla yeniden tanımladığı keşif ile irtibatlandırılır. Dravitzki'ye göre, dini inançlara sahip olmak, genç yetişkinler için çeşitli zorluklar ve faydalar sunar. Dini inançlar, bireylerin yaşam amacını ve kimliğini tanımlamada yardımcı olurken, bireyler aynı zamanda sosyal çevrelerinden gelen zorluklarla da karşılaşabilirler.¹¹⁸

Barry ve Nelson'a¹¹⁹ göre, din kültürü, gençlerin yetişkinlik için gerekli gördükleri kriterleri, onların manevi uygulamalarını ve inançlarını ve beliren yetişkinlik dönemindeki davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Aynı yazarların bir diğer çalışmasına göre, dini inançlar ve uygulamalar, cinsiyete dayalı dikkate değer farklılıklarla birlikte, beliren yetişkinlik döneminde öz algı, yeterlilik ve küresel öz değerinin gelişiminde önemli rol oynar.¹²⁰

Setran ve Kiesling, beliren yetişkinler arasında dini inancın azalmasını ele almışlardır. Yazarlar, bu yaş grubunda dini inançların kişisel öneminin düştüğünü ve inancın hayatın arka planına itildiğini belirtmektedir. Bu azalmanın nedenleri arasında yeni dikkat dağıtıcılar ve yetişkinlik öncesi eğlenme isteği yer almaktadır.¹²¹ Uecker vd'ye göre de yetişkinliğe geçişte dini katılımı belirgin bir azalma gözlemlenir. Ancak, bu azalma üniversiteye gitmeyen genç yetişkinlerde daha belirgindir. Buna göre, dini katılımın azalması, evlilik dışı cinsel ilişki, madde kullanımı ve alkol tüketimi gibi davranışlarla hızlanmaktadır.¹²² Başka bir çalışmada, dini aktivitelerde bulunan genç yetişkinler, daha düşük madde kullanımı, daha az cinsel davranış ve daha yüksek yaşam memnuniyeti ile ilişkilendirilmiştir.¹²³

Thanissaro,¹²⁴ tutum ölçeği kullanarak, gençlerin din eğitime yönelik tavırlarını kantitatif (nicel) olarak analiz etmiştir. Londra'da meskûn, 13-15 yaşlarında bulunan 369

¹¹⁸ Thomas Dravitzki, "An interpretative phenomenological analysis of 'being religious' in emerging adults within a tertiary education setting", (2015), 1.

¹¹⁹ Carolyn McNamara Barry - Larry J. Nelson, "The Role of Religion in the Transition to Adulthood for Young Emerging Adults", *Journal of Youth and Adolescence* 34 (2005), 245-255.

¹²⁰ Carolyn McNamara Barry - Larry J. Nelson, "The role of religious beliefs and practices on emerging adults' perceived competencies, perceived importance ratings, and global self-worth", *International Journal of Behavioral Development* 32 (2008), 509-521.

¹²¹ David P. Setran - Chris A. Kiesling, *Spiritual Formation in Emerging Adulthood: A Practical Theology for College and Young Adult Ministry* (Baker Academic, 2013); Sheila Lanky, "Book Review: Spiritual Formation in Emerging Adulthood: A Practical Theology for College and young Adult Ministry", *Christian Education Journal: Research on Educational Ministry* 13 (2016), 197-201.

¹²² Jeremy E. Uecker vd., "Losing My Religion: The Social Sources of Religious Decline in Early Adulthood", *Social Forces* 85 (2007), 1.

¹²³ Chris Michael Kirk - Rhonda K. Lewis, "The Impact of Religious Behaviours on the Health and Well-Being of Emerging Adults", *Mental Health, Religion & Culture* 16 (2013), 1.

¹²⁴ Pahra Nicholas Thanissaro, *Religious Education and Attitudes to Buddhism & Sikhism* (University of Warwick, Doktora Tezi, 2010).

gencin, yaş, cinsiyet, dini katılım, aidiyet, sınıf faktörleri, eğitim tarzı gibi parametreler arasında korelasyon analiz edilerek kısa bir din eğitimi tutum ölçeği geliştirilmiştir. Thanissaro tarafından ScAttRE-s olarak adlandırılan bu anket vasıtasıyla, okulda verilen din eğitimi detaylı bir şekilde istatistiksel metotlarla analiz edilmiştir. Kızların din eğitimini kendi dindarlıkları için uygulamaya daha hazır oldukları ve özellikle dini geçmişi olmayan öğrencilerin din eğitimi alan öğrencilerine karşı olumsuz tutumlar ortaya koyduğu raporlanmıştır.¹²⁵

¹²⁵ Phra Nicholas Thanissaro, “Measuring Attitude towards RE: Factoring Pupil Experience and Home Faith Background into Assessment”, *British Journal of Religious Education* 34/2 (2012), 195-212.

2. MATERYAL VE METOT

Bilimsel araştırmalar genellikle iki ana kategoriye ayrılabilir: nitel ve nicel. Araştırmanın nitel veya nicel olarak sınıflandırılması, araştırma soruları ve hipotezlerin belirlenmesi aşamasında şekillenir. Nicel araştırmalarda kullanılan veriler genellikle istatistiksel analizler kullanılarak incelenir. Eğer araştırmada kullanılan veriler sayısal ise veya nitel veriler sayısal verilere dönüştürülebiliyorsa, bu araştırma nicel araştırma olarak adlandırılır. Nicel araştırmalar, sayısal verilerle çalıştıkları için sonuçlar genellikle istatistiksel olarak test edilerek genellenebilir. Nitel araştırmalarda ise, veriler genellikle sözel veya betimsel olup, derinlemesine ve bütüncül bir şekilde analiz edilir. Eğer araştırma, nitel verilere dayanıyorsa ve bu veriler istatistiksel testler kullanılmadan, daha çok anlamlı ilişkiler ve temalar ortaya çıkarmak amacıyla inceleniyorsa, nitel araştırma olarak tanımlanır. Nitel araştırmalar, olayları ve olguları daha derinlemesine anlama ve yorumlama amacını taşır. Araştırmanın nitel veya nicel olması, araştırmanın başlangıç aşamasında belirlenir ve bu durum, kullanılacak veri toplama ve analiz yöntemlerini de şekillendirir. Nitel veri analizi, verileri anlamlı kategorilere ayırmayı, bütüncül olarak incelemeyi ve derinlemesine sonuçlar çıkarmayı içerir. Nicel veri analizi ise, verilerin uygun istatistiksel testlerle yorumlanmasını kapsar. Her iki araştırma türü de bilimsel bilginin gelişmesine önemli katkılarda bulunur. Burada araştırma sorusuna en uygun yöntemi seçmek, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından büyük önem taşır.¹²⁶

2.1. Araştırmanın Türü (Nitel Araştırma)

Mevcut çalışmada, nitel araştırma metodu kullanılmıştır. Nitel araştırma, sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan ve bireylerin, grupların veya toplulukların davranışlarını, düşüncelerini ve deneyimlerini derinlemesine anlamayı amaçlayan bir yöntemdir. Bu araştırma türü, genellikle gözlem, görüşme, doküman analizi gibi veri toplama teknikleri kullanılarak gerçekleştirilir. Nitel araştırma, ele aldığı problemi kendi bağlamında, yorumlayıcı bir yaklaşımla inceler ve olaylara, olgulara insanların atfettiği anlamlara odaklanır.¹²⁷

Nitel araştırma süreci, araştırmanın odak noktasını belirleme ve merak duygusuyla başlar. Araştırma problemi fark edildikten sonra, problemin analiz edilerek detaylarının belirlenmesi önemlidir. Bu aşamada, problemin çözümüne ilişkin tutarlı bir yaklaşım seçilir.

¹²⁶ H. Rıdvan Yurtseven vd., *Örneklerle Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem ve Teknikleri* (Detay Yayıncılık, 2013), 15.

¹²⁷ Ali Baltacı, “Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?”, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5/2 (2019), 369.

incelemesi yerine daha küçük bir grupla çalışarak faydalı birtakım sonuçlar elde etmesini sağlar. Nitel araştırmalarda, kültürel, sosyal veya kişisel ifadeleri tanımlayan standart ölçek veya testler bulunmaz. Bu tarz araştırmalarda amaç, sonuçları tüm evrene genellemek değil, derinlemesine anlama ve yorumlama olduğundan küçük örneklemle çalışmak daha yaygındır. Örneklem büyüklüğü, veri doygunluğuna ulaşmak üzere belirlenir ve benzer çalışmalardaki örneklem büyüklükleri dikkate alınır. Nitel araştırmalarda örneklem, çalışmanın amaçlarına ne kadar iyi hizmet ettiğine ve barındırdığı birimlerin uygunluğuna göre değerlendirilir.¹³⁰

Nitel araştırmalarda, sonuçların genellenebilirliği ve verilerin evreni temsil eden bir örneklemden toplanması önemlidir. Buna karşın, nitel araştırmaların amacı genelleme yapmak olmayıp, bireylerin deneyimlerinin ayrıntılı bir şekilde anlaşılması hedeflenmektedir. Bu nedenle, nitel araştırmalarda aktarılabilirlik önemlidir ve örneklem seçiminde katılımcıların özellikleri ile ortamın açıkça belirtilmesi gerekmektedir. Nitel araştırmalarda en yaygın kullanılan örneklem yöntemleri arasında amaçlı, rastgele, gönüllü ve evren örneklemi bulunur. Amaçlı örneklemelerde, araştırmacılar katılımcıları çalışmanın amaçlarına ve konuya olan ilgilerine göre belirler.¹³¹ Sosyal bilim araştırmalarında, olgu ve olayların daha iyi anlaşılması ve aydınlatılması için amaçlı örnekleme tekniği sıklıkla kullanılmaktadır.¹³²

Bu tez çalışmasında, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin din algılarının oluşumunda, önceki eğitim kademelerinde almış oldukları din derslerinin etkisini incelemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem, 18-29 yaş aralığındaki bireylerden oluşturulmuştur. Türkiye'de beliren yetişkinlik dönemi Atak¹³³ tarafından 19-26 yaşlar arasında tanımlanmış olsa da bu çalışmadaki yaş aralığı Arnett'in araştırmaları, Türkiye'deki artan evlilik yaşı ve uzayan eğitim süresi göz önüne alınarak belirlenmiştir. Türkiye'de ortaöğretimi bitirme yaşının ortalama 18 olması, evlilik ve işe başlama yaşının giderek yükselmesi de bu seçimde etkili olmuştur. Belirtilen yaş aralığı (18-29), biyolojik bir sınırlamadan ziyade, beliren yetişkinlik döneminin özelliklerini yansıtan bir periyodu kapsamaktadır. Bu dönem, bireylerin kimlik keşfi, kariyer arayışı ve bağımsızlık kazanma süreçlerini yaşadıkları, din algılarının şekillendiği ve önceki dini eğitimlerin etkilerinin en

¹³⁰ Hatice Başkale, "Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi", *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi* 9/1 (2016), 27.

¹³¹ Başkale, "Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi", 26.

¹³² Yıldırım, Ali - Şimsek, Hasan, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 2018, 107.

¹³³ Atak, *Beliren Yetişkinlik: Yeni Bir Yaşam Döneminin Türkiye'de İncelenmesi*.

iyi gözlemlenebileceği kritik bir zaman dilimidir.

Örneklem seçiminde beliren yetişkinlik döneminin temel özellikleri dikkate alınmıştır. Buna göre, katılımcılar evlilik yapmamış, çocuk sahibi olmamış ve kalıcı bir işe başlamamış kişilerden seçilmiştir. Bu kriterler, beliren yetişkinlik döneminin karakteristik özelliklerini yansıtmakta ve araştırmanın odak noktasına uygun veri toplanmasını sağlamaktadır. Çalışmanın örneklemini, Batman ilinde liseyi bitirmiş, ilk ve ortaöğrenimini Batman’da tamamlamış bireylerden oluşmaktadır. Bu seçim, araştırmanın coğrafi ve kültürel bağlamını sınırlandırarak, sonuçların daha spesifik bir çerçevede değerlendirilmesine olanak tanımaktadır.

Örneklem büyüklüğü 30 kişi olarak belirlenmiş ve cinsiyet eşitliği gözetilerek 15 kadın, 15 erkek katılımcı seçilmiştir. Bu denge, farklı cinsiyet perspektiflerinin eşit temsil edilmesini sağlamaktadır. Katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla, her bir katılımcı harflerle kodlanmıştır.

2.3. Veri Toplama Yöntemi

Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemleri oldukça çeşitli olup bunlar genellikle araştırmacının amaçlarına göre seçilir. En yaygın veri toplama yöntemleri arasında gözlem, yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşmeler, odak grup görüşmeleri, söylev ve metin analizleri bulunmaktadır. Bu geleneksel yöntemlere ek olarak, sinema filmleri, çeşitli afişler, sanat eserleri, medya yayınları ve sosyal medya kaynakları da veri kaynağı olarak kullanılabilir. Örneklem özelliklerine göre farklı veri toplama araçlarının kullanılması, araştırmanın bağlamına ve hedeflerine uygun stratejilerin geliştirilmesine olanak tanır.¹³⁴

Görüşme yönteminin en belirgin karakteristiği araştırma örnekleminde yer alan kişinin bakış açısını derinlemesine ortaya çıkarmaktır.¹³⁵ Bu tekniğin kullanılmasıdaki amaç, katılımcının iç dünyasına kapı aralamak ve ele alınan konu hakkında düşüncelerini ortaya çıkarmaktır.¹³⁶ Görüşme tekniği, araştırılan konunun tüm boyutlarına haiz olmayı amaçlayan ve genellikle açık uçlu soruların sorulduğu, detaylı cevapların alındığı ve yüz yüze, birebir görüşme yöntemiyle bilgi toplama tekniğidir. Bu teknik, karşıdaki kişinin duygu, bilgi, tecrübe ve gözlem detaylarına ulaşmayı hedefler. Sosyal bilimlerin bütün araştırma alanlarında, gazetecilikten hukuka, iş dünyasından tıp alanına kadar pek çok

¹³⁴ Baltacı, “Nitel Araştırma Süreci”, 374.

¹³⁵ Elif Kuş, *Nicel-Nitel Araştırma teknikleri* (Ankara: Anı, 2012), 87.

¹³⁶ Hilal Akman Dömbekci - Mehmet Akif Erişen, “Nitel Araştırmalarda Görüşme Tekniği”, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 22/Özel Sayı 2 (2022), 141-160.

profesyonel alanda kullanılan bu yöntem, veri toplamak için oldukça güçlü bir araç olarak bilinmektedir. Görüşme esnasında, görüşmeci ve görüşülen kişi arasında zihinlerde var olan düşüncelere ulaşmak, gerekli durumlarda belirli teknikler kullanarak derinlemesine sorular sormak amaçlanır. Görüşmeci, karşı tarafın zihnindeki düşünceleri açığa çıkarabilmek için, hazırladığı sorularla ona rehberlik ederek yol çizer. Bu süreç, iki taraf arasında bilgi alışverişi ve karşılıklı etkileşimi sağlar.¹³⁷

Bu tez araştırmasının amacı istikametinde din derslerinin beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin din algılarının oluşmasındaki etkilerini derinlemesine anlamak için görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu tercih, birkaç gerekçeye dayanmaktadır. Öncelikle, din algısı gibi karmaşık ve derinlemesine incelenmeyi gerektiren bir konu, standart anketler veya yapılandırılmış veri toplama araçlarıyla tam olarak anlaşılamayabilir. Görüşme tekniği, katılımcıların kişisel deneyimlerini, düşüncelerini ve duygularını ayrıntılı bir şekilde ifade etmelerine olanak tanır. Açık uçlu sorular aracılığıyla, katılımcıların din dersleri hakkındaki görüşlerini, bu derslerin onların dini algılarını nasıl şekillendirdiğini ve bu sürecin onların yaşamına nasıl yansıdığını ve ne tür katkılarda bulunduğunu detaylı bir şekilde araştırmak mümkündür. İkinci olarak, din eğitimi gibi, bireyler üzerinde farklı etkilere haiz konularda, görüşme tekniği kişisel bilgi toplama amacına hizmet eden ideal bir yöntemdir. Bu yöntem, her katılımcının kişisel deneyimlerini ve bakış açılarını ortaya çıkarmak suretiyle araştırmanın amaçlarını belirginleştirir ve daha zengin bir veri setine ulaşmayı temin eder. Bu da araştırmanın bulgularının daha anlamlı ve geçerli olmasına imkan tanır. Son olarak, görüşme tekniği, araştırmacının katılımcılarla etkileşim kurması ve anında geri bildirim almasını sağlar. Bu dinamik etkileşim, araştırmacının soruları derinleştirmesine, gerektiğinde yeni sorular eklemesine ve katılımcıların verdiği cevaplara göre araştırma yönünü esnek bir şekilde ayarlamasına imkân tanır. Böylece, katılımcıların söylediklerinin daha iyi anlaşılması ve yorumlanması gerçekleştirilebilir.

Veri toplama aracı olarak görüşme yönteminin birkaç farklı türü bulunmaktadır. Görüşme türleri, yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış olmak üzere üç farklı kısma ayrılabilir. Yapılandırılmamış görüşmelerde soru formu oluşturulmaz ve derinlemesine bilgi toplanır. Ancak burada verilerin kategorize edilmesi zordur. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde belirli bir soru seti kullanılırken, görüşme sırasında yeni sorular eklemek veya çıkarmak süetiyle hem derinlemesine hem de genel bilgi elde edilir ve

¹³⁷ Hasan Hüseyin Tekin - Hasan Tekin, “Nitel Araştırma Yönteminin Bir Veri Toplama Tekniği Olarak Derinlemesine Görüşme”, *İstanbul University Journal of Sociology* 3/13 (2012), 1.

verilerin belli bir oranda kategorize edilmesi sağlanır. Yapılandırılmış görüşmelerde ise, önceden belirlenmiş ve genellikle cevap kategorileri içeren soru formları kullanılır. Bu tarz görüşmeler esnek değildir. Bunlarla yüzeysel ve tek tip veri toplanır verilerin kategorize edilmesi nispeten kolaydır.¹³⁸

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacının belirli bir soru seti ile başladığı, ancak görüşme sırasında yeni sorular ekleyebildiği veya mevcut soruları çıkarabildiği ve soru sıralamasını değiştirebildiği bir görüşme türüdür. Bu görüşme türü, araştırmacıya bir esneklik sağlayarak hem derinlemesine bilgi toplamayı hem de genel bir çerçevede veri elde etmeyi mümkün kılar. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin literatürde sıklıkla tercih edilme nedenleri aşağıdaki gibi verilebilir: ¹³⁹

- **Esneklik:** Görüşme sırasında araştırmacının soruları, katılımcıların cevaplarına göre uyarlayabilmesi. Bu durum, daha detaylı ve anlamlı veri elde edilmesini sağlar.
- **Derinlemesine bilgi:** Araştırmacı, belirli bir konu hakkında daha detaylı bilgi almak istediğinde yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanır.
- **Genel çerçevede veri:** Yarı yapılandırılmış görüşme türü hem özel hem de genel bilgiler toplamak için uygun görülmektedir. Bu da araştırma sorularına daha kapsamlı yanıtlar alınmasını sağlar.
- **Kategori edilebilirlik:** Toplanan verilerin, belirli bir sistematik altında olmasından dolayı, bunların kategorize edilmesi nispeten kolaydır. Ancak bu husus yapılandırılmış görüşmelere göre daha zordur.

Bu, çalışmanın amacına ulaşmak ve niteliksel veri elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin daha uygun olduğu değerlendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarındaki esneklik, katılımcıların dini eğitim süreçlerini, deneyimlerini ve bakış açılarını daha ayrıntılı ve anlamlı bir şekilde ortaya koymalarını temin eder. Ayrıca, elde edilen verilerin belli bir düzeyde kategorize edilebilmesi, beliren yetişkinlerin dini eğitim ve algılarının analiz durumunu ve elde edilen sonuçların yorumlanmasını araştırmacı için kolaylaştırır.

¹³⁸ Dömbekci - Erişen, “Nitel Araştırmalarda Görüşme Tekniği”, 145.

¹³⁹ Dömbekci - Erişen, “Nitel Araştırmalarda Görüşme Tekniği”, 145.

2.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formlarının Oluşturulması

Bu çalışma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulması süreci, ilgili literatürün kapsamlı ve detaylı bir incelemesiyle gerçekleştirilmiştir. Bu inceleme ile birlikte ilgili bilimsel ve pratik bilgiler toplanarak ve formun temel unsurları belirlenmiştir. Literatür taraması ile önceki araştırmaların bulguları ve onların teorik çerçeveleri incelenmiş, oluşturulacak görüşme formunun bilimsel uygunluğu ve güvenilirliği sağlanmıştır. Bu aşama, formun akademik geçerliliği açısından önemli görülmektedir. Araştırma sorularının hazırlanması sırasında, yetişkinlik dönemi din eğitimi ile ilgili kaynaklar taranmış ve okullarda verilen din eğitimi ile ilgili çalışmalar detaylı incelenmiştir. Ayrıca, din eğitimi ölçen ulusal ve uluslararası tutum ölçekleri de araştırılmıştır. Bu süreçlerin sonunda geniş bir soru havuzu oluşturulmuş, bunun akabinde araştırma probleminin kapsamı dışındaki sorular elenmiştir.

İnceleme aşamasının ardından, form iki alan uzmanının görüşleri doğrultusunda kapsamlı bir revizyona tabi tutulmuştur. Uzman görüşleri, form içeriğinin doğru, anlaşılır ve etkili olmasını sağlamıştır. Her bir soru, ifade ve bölüm, maksimum doğruluk ve anlaşılabilirliğin sağlanması için titizlikle değerlendirilmiştir. Ardından, sorular belli başlıklar altında kategorize edilmiştir. Bu işlem ile görüşme formunun daha düzenli ve sistematik olması sağlanmıştır. Bu durum, katılımcıların sorulara daha kolay yanıt vermelerine yardımcı olurken, araştırmacının tarafından elde edilen verilerin analiz edilmesini kolaylaştırmıştır. Kategoriler, belirli temalar veya konular etrafında toplanmak sureti ile, araştırma sürecinin daha yapılandırılmış ve belirli bir odak etrafında şekillenmesi sağlanmıştır.

Araştırmanın veri toplama aşamasından önce, yarı yapılandırılmış görüşme formunun etkinliğini ve uygunluğunu değerlendirmek amacıyla bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamanın temel amaçları; görüşme formunun araştırma amaçlarına uygunluğunu test etmek, görüşmelerin ortalama süresini belirlemek, soruların netliğini ve anlaşılabilirliğini değerlendirmek olarak belirlenmiştir. Pilot uygulama, ana çalışma için belirlenen örneklem seçim kriterlerine uyan erkek ve bayan iki katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, 18-29 yaş aralığında, Batman'da eğitim görmüş, evlenmemiş ve kalıcı bir işte çalışmayan bireylerden seçilmiştir.

Pilot görüşmelerin akışında, katılımcılara öncelikle araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiş, ardından katılımcı onay formu imzalatılmıştır. Görüşmenin gizlilik ve gönüllülük esasına dayalı olduğu vurgulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yazıya

dökülmüştür. Pilot uygulama sonucunda, bazı sorularda tespit edilen dil bilgisi hataları düzeltilmiş, soruların sıralaması katılımcıların verdiği cevaplar dikkate alınarak optimize edilmiştir. Görüşmelerin ortalama süresi belirlenmiş ve bazı soruların daha açık ve anlaşılır hale getirilmesi için revizyonlar yapılmıştır.

Bu aşamalı revizyon ve düzeltme süreçlerinin sonucunda, görüşme formu son halini almıştır. Yapılan düzenlemeler, yarı yapılandırılmış görüşme formunun bilimsel doğruluğunu ve güvenilirliğini artırmış, aynı zamanda formun daha anlaşılır, etkili ve uygulanabilir olmasını sağlamıştır. Bu sayede, görüşme süreci daha akıcı ve verimli hale gelmiştir. Bu çalışma kapsamında uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu Ek-2’de sunulmaktadır.

2.5. Etik Kurul İzni

Bu çalışmada uygulanan nitel araştırma kapsamında etik kurul izni, Şırnak Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığı’ndan veri toplama sürecine başlamadan önce alınmıştır. Etik kurul izni, katılımcı haklarının korunmasını, araştırma etiğinin sağlanmasını, güvenilirlik ve geçerliliğin temin edilmesini, yasal ve kurumsal gerekliliklerin yerine getirilmesini sağlar. Bu çalışmada, katılımcıların hakları, mahremiyeti ve güvenliği korunmuş, bilgilendirilmiş onam formu alınması temin edilmiştir. Ayrıca, araştırmanın etik kurallara ve standartlara uygun şekilde yürütülmesi ve araştırmacının dürüst, tarafsız ve sorumlu davranması sağlanmıştır. Bu çalışmada alınan etik kurul izni Ek-3’te verilmiştir.

2.6. Görüşme Formlarının Uygulanması

Görüşmeler, katılımcıların rahatça cevap verebilmeleri için gürültüden uzak ve dikkat dağınık unsurların az olduğu ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Bu mekanlar üniversite kampüsünde ve şehirde sakin bölgelerden seçilmiştir. Her görüşme için seçilen ortam, katılımcının kendini rahat hissedebileceği ve düşüncelerini açıkça ifade edebileceği nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.

Görüşmeye başlamadan önce, katılımcılara mülakatın amacı, süresi ve elde edilen bilgilerin nasıl kullanılacağı hakkında bilgilendirme yapılmış ve gizlilik konularında güvence verilmiştir. Mülakat sorularına verilen cevapların etik kurallar gereği tamamen gizli kalacağı, bunların sadece bilimsel çalışmalarda kullanılacağı ve çalışmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu konusunda bir bilgilendirme yapılmıştır. Görüşmeler, katılımcının izni alınmak suretiyle ses kaydı gerçekleştirilmiştir. Sorular, katılımcılara belirli bir sıra izlenerek ve gerektiğinde esneklik gösterilerek sorulmuş, onların detaylı açıklamaları ve derinlemesine yanıtlar vermesi teşvik edilmiştir. Soruların anlaşılır ve net olmasına özen

gösterilmiş ve katılımcıların verdiği yanıtlara göre gerekiyorsa ek sorular sorulmuştur. Aktif dinleme yöntemi kullanılarak, katılımcıların verdiği cevaplar dikkatle dinlenmiş ve gerekli not alınmıştır. Görüşme sonunda katılımcılara teşekkür edilmiş, ek bilgi vermek veya soru sormak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Görüşme sonrası, kaydedilen veriler transkript edildikten sonra analize tabi tutulmuştur (Bölüm 3). Elde edilen bulgular sistematik bir şekilde raporlanmak sureti ile tez çalışmasının araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

2.7. Veri Analizi

Bu çalışmada veri analizi yöntemi olarak betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin daha önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda özetlenip yorumlanmasını amaçlamaktadır. Bu süreçte veriler, araştırma soruları veya görüşme ve gözlem sırasında kullanılan sorular çerçevesinde düzenlenir. Betimsel analiz, görüşülen veya gözlenen bireylerin ifadelerini doğrudan alıntılarla destekleyerek, bulguları daha anlamlı ve sistematik bir şekilde sunar. Amaç, elde edilen verileri okuyucuya açık ve anlaşılır bir biçimde aktarmaktır.¹⁴⁰ Betimsel analizin aşamaları Yıldırım ve Hasan'a¹⁴¹ göre aşağıdaki gibi verilebilir:

Çerçeve oluşturma: Araştırma soruları veya kavramsal çerçeve temelinde bir analiz planı oluşturulur. Bu aşama, verilerin hangi temalar altında sınıflandırılacağını belirleyerek veri kaybını önler.

Verilerin işlenmesi: Elde edilen veriler, belirlenen tematik çerçeveye göre okunur, düzenlenir ve anlamlı bir şekilde gruplandırılır. Bu aşamada doğrudan alıntılar da kullanılır.

Bulguların tanımlanması: Düzenlenen veriler açık ve anlaşılır bir dille tanımlanır ve gerektiğinde önceden yapılmış olan doğrudan alıntılarla desteklenir. Bu durum gereksiz tekrarlardan kaçınılmasını sağlar.

Bulguların yorumlanması: Tanımlanan bulgular, anlamlandırılarak ilişkilendirilir ve yorumlanır. Bu aşamada, bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkileri incelenir ve gerektiğinde ileriye yönelik tahminlerde bulunulur.

Bu hususlar doğrultusunda, betimsel analiz, elde edilen bilgileri sistematik ve anlamlı bir şekilde sunar, okuyucuya açık ve kapsamlı bir değerlendirme sunmayı amaçlar. Bu süreç, verilerin derinlemesine incelenmesini ve araştırmacının kendi yorumlarını ekleyerek bir

¹⁴⁰ Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2011), 224.

¹⁴¹ Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 2011, 224.

takım faydalı sonuçlara ulaşmasına katkıda bulunur.

İçerik analizi, nitel araştırmalarda kullanılan tümevarımcı bir yaklaşım barındırarak araştırılan olgu veya olayın kökenlerinin incelenmesine olanak tanır. Bu analiz türü, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkararak, karmaşık verileri anlamlı ve sistematik yapılara dönüştürmeyi sağlar. Böylece, yeni bir kuram oluşturma veya mevcut bir kuramı doğrulama sürecine katkıda bulunur.¹⁴² İçerik analizi Baltacı'ya göre¹⁴³ aşağıdaki aşamalar dahilinde yürütülür:

Kodlama süreci (verilere isim vermek):

Kodlama, araştırmacının veriler içinde bulunan anlamlı bölümleri (bir sözcük, cümle veya paragraf) isimlendirme veya başlıklandırma işlemidir. Bu süreç, verilerin ayrıştırılarak, incelenmesini, bunların karşılaştırılması ve ilişkilendirilmesini kapsamaktadır. Kodlar, içerik analizinin temel birimi olan kavramları oluşturur.

Kategorilerin ve temaların belirlenmesi (kavramların bir araya getirilmesi):

Kodlama sürecinden elde edilen kavramlar belirli özellikler ve aralarındaki ilişkiler dahilinde sınıflandırılarak kategoriler oluşturulur. Kategoriler ise daha genel ve soyut bir düzeyde toplanarak temaları meydana getirilir. Temalar, araştırma probleminin boyutlarını açığa çıkarması açısından oldukça önemli olup analiz edilen kavramlardan daha geniş bir perspektif barındırır.

Verilerin kodlanması (anamlı yapıların oluşturulması):

Verilerin kodlanması aşamasında, araştırmacı topladığı verileri inceleyerek anlamlı bölümlere ayırır ve her bölümün hangi kavramı temsil ettiğini belirler. Bu süreç, verilerin birçok kez okunması suretiyle bunlarda mevcut bulunan anlamlı yapılar oluşturan alt bölümlerin tekrar tekrar isimlendirilmesi şeklinde yürütülür. Kodlama, araştırmanın tutarlılığı, inandırıcılığı ve güvenilirliğini doğrudan etkileyen bir süreç olduğu için bu aşama titizlikle yürütülmelidir.

Verilerin düzenlenmesi (sistemize edilmesi):

Ayrıntılı ve tematik kodlama süreçleri sonunda, araştırmacı topladığı verileri anlamlı bir şekilde düzenleyebileceği sistematik bir yapı oluşturur. Bu aşamada, veriler yeniden düzenlenebilir ve kodlama işlemi tekrar yapılabilir. Araştırmacı, elde ettiği bulguları anlaşılır bir dille okuyucuya sunarak sonuçların etkili bir şekilde aktarılması sağlanır.

¹⁴² Baltacı, "Nitel Araştırma Süreci", 377-378.

¹⁴³ Baltacı, "Nitel Araştırma Süreci", 377-379.

Bulguların yorumlanması (anlamın keşfedilmesi):

Nitel araştırmalarda, araştırmacının sahip olduğu kişisel deneyimler ve yaşamışlıklar oldukça değerli veri kaynaklarıdır. Bu aşamada, araştırmacı topladığı verilere anlam kazandırmak için, bulgular arasındaki ilişkileri açıklayarak, neden-sonuç bağlantılarını kurmalı ve elde edilen sonuçların önemini vurgulamalıdır. Yorumlama, bir araştırmacının bir problemi fark etmesi ve bu probleme gerekli çözümler üretme sürecidir.

İçerik analizinin değeri (derinlemesine anlayış):

İçerik analizi, araştırmacının verileri derinlemesine incelemesine olanak tanır. Bu süreçte elde edilen bulgular, araştırma probleminin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olarak karmaşık verilerin sistematik ve anlamlı bir biçimde yorumlanmasını sağlar. Böylelikle, içerik analizi nitel araştırmaların temelini oluşturmakta ve verilerin anlamlandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır.

2.8. MAXQDA Yazılımı

MAXQDA, araştırmacılar için veri analizini sistemleştirip kolaylaştıran etkili bir yazılımdır. İlk olarak 1989 yılında nitel araştırmalar için piyasaya sürülen MAXQDA, 2017 yılında istatistiksel veri analizi yetenekleri eklenerek ve 2022'de nitel ve nicel verilerin entegrasyon sağlanarak bugünkü nihai şekline ulaşmıştır. Metin belgeleri, görüşmeler, odak grup çalışmaları, raporlar, tablolar, fotoğraflar, videolar, PDF dosyaları, sosyal medya verileri ve ses dosyaları gibi geniş bir yelpazede veri çeşidini analiz etme kapasitesine sahip olan bu yazılım, araştırmacılara birtakım farklı yöntemlerle veri analizi yapma imkânı sağlar. MAXQDA yazılımı, araştırmacıların verilerini sistematik bir şekilde düzenlemelerine ve analiz sonuçlarını etkili bir şekilde sunmalarına yardımcı olan bir bilgisayar programıdır.¹⁴⁴

2.9. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, sosyal bilimlerdeki diğer çalışmalarda olduğu gibi, çeşitli metodolojik ve pratik sınırlılıklara sahiptir. Öncelikle, çalışmanın örneklemini Batman ilinde yaşayan 30 kişi ile sınırlıdır. Bu örneklem büyüklüğü ve coğrafi sınırlılık, bulguların genellenebilirliğini etkileyebilir ve farklı sosyo-kültürel bağlamlardaki deneyimleri tam olarak yansıtmayabilir. Örneklem seçiminde, yalnızca beliren yetişkinlik döneminin özelliklerini gösteren bireyler dahil edilmiş; üniversite öğrencileri, evli bireyler ve çocuk sahibi olanlar kapsam dışı bırakılmıştır.

Eğitim düzeyi açısından, sadece ilkokul ve lisede din dersi görmüş bireyler çalışmaya

¹⁴⁴ Aytaç Burak Dereli, "MAXQDA: Yaratıcı Veri Analizi Üzerine Notlar", *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi* 13/1 (2023), 1.

dahil edilmiş, üniversitedeki din eğitimi faaliyetleri incelenmemiştir. Metodolojik olarak, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu yöntem, bireylerin dine bakış açısını ve deneyimlerini derinlemesine incelemeye olanak sağlarken, nicel yöntemlerin sunabileceği geniş ölçekli istatistiksel analizler ve genellemeler yapma imkanını kısıtlamaktadır. Ayrıca, sosyal bilimlerde sıkça karşılaşılan bir durum olarak, katılımcıların sorulara içtenlikle ve doğru bir şekilde cevap verdiği varsayılmıştır. Ancak, sosyal istenirlik yanlılığı ve hafıza yanılsamaları gibi faktörler, verilerin güvenilirliğini etkileyebilir.

Çalışma ağırlıklı olarak okulda alınan din derslerine odaklanmıştır; ancak din eğitimi çok boyutlu ve bütüncül bir süreç olduğundan, formal eğitim dışındaki faktörlerin (aile, medya, akran grupları gibi) etkisi tam olarak ayrıştırılamamış olabilir. Ayrıca, başka kurumlardan alınan din eğitimi faaliyetleri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur, bu da din eğitiminin farklı kaynaklardan gelen etkilerini bütüncül olarak değerlendirme imkanını kısıtlamaktadır.

Bu sınırlılıklar göz önünde bulundurularak, gelecekteki araştırmalarda daha geniş ve çeşitli örneklemeler, farklı bölgeler ve eğitim düzeyleri ile çalışılabilir. Ayrıca, karma yöntem yaklaşımları kullanılarak nitel ve nicel verilerin birleştirilmesi sağlanabilir, böylece daha kapsamlı ve genellenebilir sonuçlar elde edilebilir. Boylamsal çalışmalar ve karşılaştırmalı analizler, din eğitiminin beliren yetişkinlik dönemindeki rolünü daha geniş bir perspektiften anlamaya yardımcı olabilir.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

3.1. Din Algısının Oluşum Ortamları

Katılımcıların din algısının oluşumuna dair verdikleri cevapları analiz ettiğimizde, birkaç ana tema öne çıkmaktadır. Bu temalar, katılımcıların en çok vurguladıkları ve din algısının şekillenmesinde belirleyici rol oynadığını düşündükleri ortamlardan oluşmaktadır (Tablo 1, Ek-4).

Tablo 1. Beliren yetişkinlerde din algısına etki eden ortamlar

Kod	Aile	Okul	Çevre	İbadethaneler	Kendi araştırmaları	Toplum ve kültür	Özel eğitim
Katılımcı Sayısı	30	22	15	10	7	3	2

Aile: Aile, çocukların dini ve ahlaki değerleri öğrenme sürecinde önemli bir rol oynar ve din eğitiminin ilk adımlarının atıldığı yerdir. Aile içindeki dini ritüeller ve ibadetler, çocukların dini duygularının ve inançlarının temellerini oluşturur. Mevcut çalışmanın bulgularına göre, katılımcıların çoğu için aile ortamı, din algısının temel taşı olarak görülmektedir. Katılımcılar, ailelerinden aldıkları dini eğitim ve gözlemler sayesinde dinin temel prensiplerini ve ibadetlerini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, bir katılımcı, “*Din algımın oluşmasında en önemli ortam doğmuş olduğum aile ortamı oldu.*” (EÖ) diyerek ailesinin etkisini vurgulamıştır. Bir başka katılımcı ise, “*Ailem, bana İslam’ın temel prensiplerini, farzları ve sünnetleri öğreterek dini temelimi attı.*” (AS) şeklinde bir anısını paylaşarak ailesinden aldığı dini eğitimi anlatmıştır. Bu bağlamda, ebeveynler ve diğer aile üyeleri, dini değerlerin aktarılmasında ve bireyin dini kimliğinin şekillenmesinde kritik bir rol üstlenir.

Okul: Okul ortamı, din eğitimi ve dini bilgilerin pekiştirilmesi açısından önemli bir yer tutmaktadır. Okullarda verilen din dersleri ve öğretmenlerin rehberliği, katılımcıların din algısının gelişmesinde etkili olmuştur. Bu bağlamda bir katılımcı “*Okulda aldığım din dersleri, aileme sormaya cesaret edemediğim soruları hocalarıma sorarak bilgimi artırmamı sağladı.*” (DŞ) demiştir. Okul, teorik dini bilgilerin yanı sıra, bu bilgilerin nasıl pratiğe edileceği konusunda da öğrencilere rehberlik etmektedir. Özellikle imam hatip liseleri ve ilahiyat fakülteleri gibi özel dini eğitim veren okullar, bu etkiyi artırmaktadırlar.

Çevre: Arkadaş grupları, komşular ve mahalle gibi ortamlar, dini bilgilerin paylaşılması ve uygulanması açısından önemli görülmüştür. Katılımcılar, çevrelerindeki insanların dini yaşantılarını gözlemleyerek ve onlarla dini konularda sohbet etmek ve bu suretle din algılarını geliştirmişlerdir. Örneğin Aİ; “*Arkadaşlarımın genel olarak dine yakın*

görüşlere sahip olması, beni daha da dini yönelmeye teşvik etti." demiştir. Bu sosyal etkileşimler, bireyin din algısının şekillenmesinde ve pekiştirilmesinde etkilidir.

İbadethaneler: Camiler, mescitler ve medreseler, dini pratiklerin uygulandığı ve manevi gelişimin desteklendiği yerlerdir. İbadethaneler, ayrıca toplu ibadetlerin yapıldığı mekanlar olarak bireylerin din algısının oluşumunda kayda değer bir yer tutar. Katılımcılar, cami ve mescitlerde aldıkları dini eğitimi ve katıldıkları ibadet aktiviteleri sayesinde dini bilgilerini ve pratiklerini pekiştirdiklerini belirtmektedirler. Örneğin HYG; *"Camilerde ve mescitlerde yapılan ibadetler ve sohbetler, dini pratiklerimi ve bilgi birikimimi geliştirdi."* demiştir.

Kendi araştırmaları: İnternet, kitaplar ve kişisel sorgulamalar, bireylerin dini bilgilerini genişletme ve derinleştirmenin diğer yolları arasındadır. Katılımcılar, internet üzerinden erişebildikleri dini içerikler, okudukları dini kitaplar ve kendi sorgulamaları sayesinde din algılarını şekillendirmişlerdir. Katılımcılardan OFK; *"Kendi araştırma ve sorgulamalarım ile kendi din algımı oluşturdum diyebilirim."* demiştir. Söz konusu kişisel araştırmalar, bireylerin dini konularda daha bilinçli ve derinlemesine bilgi sahibi olmalarını sağladığı ifade edilmiştir.

Toplum ve kültür: Sivil toplum kuruluşları ve cemaatler de bazı katılımcılar için din algısının oluşmasında etkili olmuştur. Bu organizasyonlar, katılımcılara dini bilgilerin ve değerlerin toplu olarak öğrenildiği ve uygulandığı sosyal ortamlar sunmuştur. Katılımcılar, bu tür organizasyonlar aracılığıyla dini bilgilerini pekiştirmiş ve pratiklerini genişlettiklerini ifade etmişlerdir.

Özel eğitim: Kur'an kurslarının ve yaz okulları, dini bilgilerin öğrenilmesi ve pekiştirilmesinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Katılımcılar, özellikle çocukluk dönemlerinde katıldıkları etkinlikler sayesinde dini bilgilerini ve ibadetlerini öğrendiklerini belirtmiştir. Katılımcılardan AS; *"Yaz tatillerinde gittiğim Kur'an kursu da önemli bir rol oynadı."* diyerek bunu vurgulamaktadır. Söz konusu eğitim ortamları, bireylerin dini temelinin sağlamlaşmasında ve pratiklerinin özümsemesi açısından etkili olmuştur.

Ailelerin çocuklarına dini eğitim verme yöntemleri ve bu eğitimin çocukların gelişimi üzerindeki etkileri önceki çalışmalarda da ön plana çıkmaktadır. Köylü¹⁴⁵ tarafından

¹⁴⁵ Mustafa Köylü, "Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 45/2 (2004), 140.

vurgulandığı gibi, çocuklar inanılmaz bir taklit etme yeteneğine sahip oldukları için ailelerde mevcut dini davranış ve referanslar çocuklar üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Çocuklar, ebeveynlerini ve diğer aile büyüklerini taklit ederek dini ritüelleri ve inançları öğrenirler. Bu süreçte, doğru model olma sorumluluğu ailelere düşer.¹⁴⁶

Erken çocukluk döneminde, özellikle dört, beş ve altı yaşlarında, ailelerin tutum ve davranışları, çocukların dini kimliklerinin oluşumunda kritik bir rol oynadığı önceki çalışmalarda da tespit edilmiştir. Bu nedenle, ailelerin çocuklarına dini eğitim verirken doğru bir model teşkil etmeleri ve tutarlı bir dini pratik sergilemeleri önemli görülmüştür.¹⁴⁷ İslam dini, çocukların eğitiminde ebeveynleri birinci derecede sorumlu ve çocuklarına maddi-manevi destek sağlamalarını zorunlu tutmaktadır. Bu bağlamda çocuğun doğuştan gelen inanma ihtiyacını ve manevi duygularını geliştirip pekiştirmek anlamında anne-babanın dini rehberliği önemli görülmektedir. Ebeveynler, çocuğun tüm gelişim süreçlerini dikkate alarak sağlıklı bir dini eğitim vermelidir.¹⁴⁸

Din eğitiminde ailenin rolü, çocukluk döneminin beliren yetişkinlik dönemi ile yakın ilişkisine dayanır. Çocuklukta edinilen dini bilgiler, yetişkinlik döneminde ya üzerine eklenerek derinleştirilir ve içselleştirilir ya da sorgulanıp değiştirilerek yeni bir inanç sistemi oluşturulur.

Bununla birlikte, son yıllarda Türkiye'de aile yapısının geçirdiği dönüşümü de göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Çelik'in¹⁴⁹ belirttiği gibi, Türkiye'de aile yapısı, modernleşme ve sekülerleşme süreçleriyle birlikte, gelenekselden moderne doğru bir dönüşüm yaşamıştır. Bu dönüşüm, aile içi ilişkilerde ve toplumsal rollerin yeniden tanımlanmasına yol açmıştır. Bu bağlamda, din algısının oluşumunda ailenin rolü de bu değişimlerden etkilenmiş olabilir. Geleneksel aile yapısında daha belirgin olan dini sosyalleşme süreçleri, modern aile yapısında farklı dinamiklerle şekillenebilmektedir. Bu durum, beliren yetişkinlerin din algısının oluşumunda ailenin rolünün yanı sıra, diğer sosyal faktörlerin de artan önemini vurgulamaktadır. Özellikle okul ortamı, din eğitiminde giderek daha merkezi bir rol oynamaktadır. Okulda verilen din dersleri, öğrencilere sistematik bir

¹⁴⁶ Köylü, “Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi”, 140.

¹⁴⁷ Fatih Çakmak, “Din Eğitiminde Program Geliştirme ve Aile Faktörü”, *Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1 (2013), 95-99.

¹⁴⁸ Süleyman Gümrükçüoğlu, “Çocuğun Din Eğitiminde Ailenin Rolü”, *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi* 3/1 (2017), 56,57.

¹⁴⁹ Celaleddin Çelik, “Değişim Sürecinde Türk Aile Yapısı ve Din Pragmatik Anlam ve İşlev Farklılaşması”, *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi* 8 (2010), 25-35.

dini bilgi sunmanın yanı sıra, farklı inanç ve kültürler hakkında da bilgi vererek daha geniş bir perspektif kazandırmaktadır. Ayrıca, dijital ortamların yaygınlaşması da din algısının oluşumunda önemli bir faktör haline gelmiştir. İnternet ve sosyal medya platformları, gençlere dini bilgilere erişim, farklı dini görüşleri keşfetme ve dini tartışmalara katılma imkânı sunmaktadır. Bu dijital ortamlar, alternatif bilgi kaynakları olarak işlev görmekte ve beliren yetişkinlerin din algısını çeşitli şekillerde etkilemektedir.

3.2. Din Eğitiminin Karşılanma Düzeyi

Bu bölümde, öğrencilerin okulda aldıkları din derslerinin dini bilgi ve ihtiyaçlarını karşılama düzeyini incelemek üzere nitel veriler analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin rolü, derslerin yeterliliği, eğitim yöntemleri, derslerin etkililiği ve katılım, aile ve okul eğitimi farkı, iyileştirme önerileri ve kişisel gelişim ve tatmin gibi ana temalar etrafında toplanabilir (Tablo 2).

Tablo 2. Beliren yetişkinlerde din eğitiminin karşılanma düzeyi

Kod	Alt Tema	Tema
Öğretmen Etkisi	Öğretmenlerin yaklaşımı	Öğretmenlerin rolü
Hoşgörü ve sabır		
Öğretmenlerin bilgi düzeyi	Eğitimde öğretmenlerin etkisi	
Müfredat ve içerik		Derslerin yeterliliği
Yüzeysel müfredat	Müfredatın yeterliliği	
Detaylı müfredat	Müfredatın detay seviyesi	
Teorik bilgi	Bilgi türü	Eğitim yöntemleri
Pratik bilgi	Günlük yaşamla bağlantı	
Derslerin Etkililiği	Etkin katılım	Etkililik ve katılım
İlgi çekicilik	Derslerin öğrenciler için çekici olup olmaması	
Öğrenci katılımı	Öğrencilerin derse katılım düzeyi	
Aile eğitimi	Eğitim ortamı	Eğitim ortamı
Okul eğitimi		
Ders saatlerinin artırılması	Derslerin süre ve yoğunluğu	İyileştirme önerileri
Kapsayıcı din eğitimi	Farklı dinlerin ve mezheplerin öğretilmesi	
Bireyselleştirilmiş dersler	Kişiselleştirilmiş öğretim yöntemleri	
Dini bilgi ihtiyaçları		Kişisel gelişim ve tatmin
Ahlaki gelişim	Din derslerinin ahlaki gelişime katkısı	

Öğretmenlerin rolü: Öğretmenlerin derslerdeki hoşgörülü ve sabırlı tutumları, öğrenciler üzerinde genellikle olumlu etkiler bırakmıştır. AG isimli katılımcı "*Öğretmenlerin hoşgörülü ve sabırlı olması, dersi daha ilgi çekici hale getiriyordu.*" ifadesini kullanmıştır. Öğretmenlerin bilgi düzeyleri ve ders işleyiş biçimleri, derslerin öğrencilere yönelik çekiciliğini ve etkisini artırmaktadır. Bu bağlamda, öğrenciler

öğretmenlerin tutum ve davranışlarının dersler üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu vurgulamışlardır. Bu suretle nitelikli ve donanımlı öğretmenlerin, din derslerinin verimliliğini artırdığı görülmektedir.

Derslerin yeterliliği: Müfredatın yüzeysel veya derinlemesine işlenmesi, öğrencilerin dini bilgi ve ihtiyaçlarını karşılama düzeyini etkilemiştir. Bir katılımcı, "*Okulda verilen din dersleri, din ile ilgili ihtiyaçlarımı tam anlamıyla karşılamadı.*" (DŞ) ifadesiyle müfredatın yetersizliğine dikkat çekmiş; başka bir katılımcı ise, "*Müfredatın daha kapsamlı hale getirilmesi gerektiğini düşünüyorum.*" (BÜ) ifadesini kullanmıştır. Bazı öğrenciler müfredatın yüzeysel olduğunu ve derinlemesine işlenmediğini belirtirken, bazıları da daha kapsamlı bir içerik talep etmektedirler. Müfredatın teorik bilgi ağırlıklı olmasının, öğrencilerin pratik bilgi eksikliği yaşamasına neden olduğu görülmüştür. Bu durum, bizleri öğrencilerin derslerden yeterince fayda sağlayamadıkları sonucuna götürmüştür.

Eğitim yöntemleri: Din derslerinin teorik bilgi ağırlıklı olması, öğrencilerin derslere olan ilgisini azaltmaktadır. Bir öğrenci, "*Okulda verilen din derslerinde genellikle temel bilgiler verilmektedir. Bu bilgiler bazen yeterli olmayabilir, bu yüzden derslerin daha derinlemesine olması gerektiğini düşünüyorum.*" (BÜ) ifadesini kullanmıştır. Pratik ve günlük yaşamla bağlantılı ders içerikleri, öğrencilerin derslere daha fazla ilgi göstermesini sağlamaktadır. Öğrenciler, derslerin daha interaktif, katılımcı ve uygulamalı hale getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Teorik bilgilerin yanında, pratik bilgilerin de öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Etkililik ve katılım: Derslerin ilgi çekici olup olmaması da öğrencilerin derse katılım düzeyini etkilemektedir. Bir katılımcı, "*Okulda gördüğümüz din dersleri, zorunlu olmadıkça anlam ifade etmiyor çünkü haftada bir kere gördüğümüz için yeterli olmuyor.*" (DB) ifadesiyle derslerin ilgi çekiciliğinin ve sıklığının artırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Başka bir katılımcı ise, "*Derslerin daha ilgi çekici ve katılımı teşvik edici olması gerektiğini düşünüyorum.*" (EÖ) ifadesi ile aynı fikri paylaşmıştır. Bu durum, derslerin daha etkili ve verimli hale getirilmesi için bir gereklilik olarak durmaktadır. Bu bulguya göre öğrencilerin derslere olan ilgisini artırmak için öğretim yöntemleri gözden geçirilmelidir.

Aile ve okul eğitimi farkı: Aileden alınan din eğitimi ile okulda verilen din eğitimi arasındaki farklar, öğrencilerin dini bilgi ve gelişimlerini etkilemektedir. Bir katılımcı, "*Dinle alakalı olarak farzları ve sünnetleri zaten ailemden öğrendiğim için, okul daha çok pekiştirmemde yardımcı oldu.*" (Aİ) ifadesiyle bu farkı vurgulamıştır. Bazı öğrenciler,

ailelerden aldıkları eğitimin okulda verilen eğitimden daha kapsamlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, okul eğitiminin aile eğitimiyle nasıl desteklenebileceği konusunda düşünülmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

İyileştirme önerileri: Öğrenciler, din derslerinin daha etkili ve verimli hale getirilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bir öğrenci, "*Din derslerinin daha kapsayıcı olması gerektiğini düşünüyorum. Farklı dinler ve inançlar hakkında bilgi verilmesi öğrencilere daha geniş bir perspektif kazandırır.*" (OFK) ifadesiyle farklı dinlerin ve mezheplerin de öğretilmesi gerektiğini önermiştir. Benzer bir şekilde ders saatlerinin artırılması, farklı dinlerin ve mezheplerin de öğretilmesi ve derslerin bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleriyle verilmesinin beklendiği ifade edilmiştir. Bu öneriler, din derslerinin daha kapsayıcı ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılar hale getirilmesinin elzem olduğunu göstermektedir.

Kişisel gelişim ve tatmin: Din derslerinin öğrencilerin dini bilgi ihtiyaçlarını karşılama durumu ve ahlaki gelişime katkısı, öğrencilerin genel memnuniyet düzeyini etkilemektedir. Bir öğrenci, "*Din dersleri ahlaki gelişime katkı sağladı çünkü insan aldığı din eğitimi ile bazı eksik olduğu konular hakkında bilgileniyor.*" (ŞG) ifadesiyle din derslerinin ahlaki gelişime olan katkısını vurgulamıştır. Başka bir öğrenci ise, "*Okulda aldığım din dersleri, dini bilgilerimi pekiştirdi ve uygulamama yardımcı oldu.*" (HYG) ifadesiyle derslerin kişisel gelişimine katkısını ortaya koymaktadır. Bazı öğrenciler, din derslerinin ahlaki gelişimlerine katkı sağladığını belirtirken, bazıları ise derslerin yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Bu durum, din derslerinin içeriğinin ve öğretim yöntemlerinin yeniden gözden geçirilmesi gerekliliğini gözler önüne sermektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, Aşıkoğlu'nun¹⁵⁰ çalışmasında vurgulanan din öğretiminde öğretmenin rolü ve yeterlilikleri ile paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışma, eğitimde başarıyı etkileyen en önemli unsurun öğretmen olduğunu vurgulamakta ve din eğitiminin bireysel, toplumsal ve kültürel açılarından gerekliliğini savunmaktadır. Türkiye'de benimsenen yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenci merkezli eğitim anlayışı, çalışmamızda ortaya çıkan öğrenci beklentileriyle örtüşmektedir.

Ayrıca, derslerin yeterliliği, eğitim yöntemleri ve etkili katılım konularında bulgularımız Çınar'ın¹⁵¹ İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde etkin öğrenme

¹⁵⁰ Nevzat Aşıkoğlu, "Din Öğretiminde Öğretmenin Rolü ve Din Dersi Öğretmenin Yeterlilikleri", *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 15/1 (2011), 5-13.

¹⁵¹ Fatih Çınar, "Etkin Öğrenmenin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Uygulanması", *Fırat*

yöntemlerini inceleyen çalışmasıyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada önerilen öğrenci merkezli yaklaşımlar, çeşitli öğretim yöntemleri ve pratik uygulamalar, araştırmamızda öğrencilerin dile getirdiği beklentilerle paralellik göstermektedir. Etkin öğrenme yöntemlerinin, öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmesini sağlama potansiyeli, çalışmamızda ortaya çıkan teorik eğitimden uzaklaşma ihtiyacına da cevap verebilir niteliktedir.

Çalışmamızın bulgularına göre, din derslerinin etkili olabilmesi için müfredatın daha kapsamlı ve derinlemesine işlenmesi, teorik bilgilerin yanı sıra pratik bilgiler de içermesi ve derslerin daha interaktif ve ilgi çekici hale getirilmesi elzemdir. Öğrenciler, mevcut müfredatın yüzeysel kaldığını ve pratik bilgi eksikliği barındırdığını belirtmekte, derslerin daha fazla katılımı teşvik etmesini ve daha verimli olmasını beklemektedirler. Bu durum, eğitim yöntemlerinin tekrar gözden geçirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, ders veren hocaların, öğretim yöntemleri, mesleki yeterlilikleri, sosyal ve kişisel iletişim özellikleri gibi hususların da öğrencilerin dini gelişiminde önemli etkiler bıraktığı tespit edilmiştir. Okuldaki din derslerinin daha etkili olabilmesi için DKAB öğretmenlerinin rasyonel, objektif, demokratik, güvenilir, sevgi ve hoşgörü sahibi olmaları gerektiği çıkarılmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal, bilişsel, duygusal ve kültürel gelişimlerini ve dini gelişim düzeylerini dikkate alarak eğitim vermeyi göz önüne almaları, eleştirel düşünme ve rasyonel düşüncüyü teşvik ederek ergenlik sorunlarına rehberlik etmeleri ve özgür iradeli bireyler yetiştirmeleri önemli görülmektedir. Ayrıca, daha katılımcı ve kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturmak, ders materyallerini öğrencilerle birlikte hazırlayarak öğrencilerde yaratıcılık ile estetik anlayışları geliştirmek de öğretmenlerin görevleri arasında sayılabilir. Öğrencilerin gelişimlerini periyodik ve objektif olarak ölçmek, gerektiğinde onlara geri bildirim vermek, başarıyı ödüllendirmek ve ders programlarını değerlendirerek birtakım tavsiyelerde bulunmak gibi sorumlulukları da vardır. Toplumsal katkı oranının daha yüksek olması için ders dışı etkinliklerde bulunmak ve sürekli mesleki gelişim için çaba göstermeleri de gerekli görülmüştür.¹⁵²

Nihai bağlamda, çalışmamızın sonuçlarına göre din derslerinin müfredatının yeterliliği, eğitim yöntemleri ve derslerin yapısı konusunda çeşitli sonuçlar da ortaya çıkmıştır. Birçok öğrenci, müfredatın yüzeysel kaldığını ve bu durumun onların dini bilgi

Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 17/1 (2012), 0-0.

¹⁵² Hacer Aşık Ev, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Öğretmeninin Nitelik ve Mesleki Yeterlilikleri”, *İlköğretim Online* 10/2 (2011), 535-536.

ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamadığını belirtmiş, daha kapsamlı ve derinlemesine bir içerik beklediklerini ifade etmişlerdir. Eğitim yöntemleri açısından, teorik bilgilerin yanı sıra pratik uygulamaların da derslere dahil edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrenciler, derslerin daha interaktif ve günlük yaşamla bağlantılı hale getirilmesini istemekte ve beklemektedir. Ayrıca, din derslerinin ilgi çekici olması ve daha sık işlenmesi gerektiği ve bu suretle öğrencilerin derse katılımının genişleyerek onların derslerden aldıkları verimin artacağı görülmüştür. Genel olarak, din eğitiminin hem içerik hem de yöntem açısından gözden geçirilerek geliştirilmesi öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimlerine daha fazla katkı sağlayacağı açıktır.

3.3. Ahlaki gelişim

Bu bölümde, öğrencilerin okulda aldıkları din eğitiminin ahlaki gelişimlerine etkisi üzerine yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonuçları incelenmektedir. Buna göre araştırma bulgularımız bu etkilerinin çeşitlilik arz ettiğini ortaya koymaktadır (Tablo 3). Bazı öğrenciler olumlu etkilerden bahsederken, bazıları olumsuz ve yetersiz etkileri ortaya koymuş, bazıları ise karışık ve belirsiz etkilerden söz etmiştir. Bu durum, din eğitiminin bireysel deneyimlere ve çevresel faktörlere bağlı olarak farklı şekillerde algılandığını göstermektedir. Eğitim sisteminin ve müfredatın bu konuda daha etkili olabilmesi için, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ahlaki gelişimlerine yönelik daha kapsamlı ve uygulamalı yaklaşımlar benimsenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Tablo 3. Din derslerinin ahlaki gelişime etkisi

Tema	Kod	Örnekler	Öğrenci Sayısı
Olumlu etkiler	Ahlaki değerlerin kazanılması	AG, BG, BK, BÜ, HYG, KS, PT, VÜ, ZÇ, ZS	10
	Öğretmenlerin olumlu tutumu	AG, NK	2
	Pozitif davranışlar ve empati	HYG, FK	2
Olumsuz ve yetersiz etkiler	Okuldaki din eğitiminin yetersizliği	Aİ, AS, DB, DŞ, EÖ, FO, UÇ, MA, FO	9
	Ezbere dayalı eğitim	FO, OFK, ŞG, MÇ	4
	Eğitim sisteminin genel yetersizliği	EU, MÇ	2
Karışık ve belirsiz etkiler	Destekleyici rol	OFS, SD, KS, MM	4
	Öğretmenlerin bireysel etkisi	Aİ, NT	2
	Din eğitiminin belirsiz etkisi	YA, MA	2

Olumlu etkiler: Araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmı, okulda aldıkları din eğitiminin ahlaki gelişimlerine olumlu katkıları olduğunu belirtmektedir. Bu olumlu etkiler, ahlaki değerlerin kazanılması, öğretmenlerin olumlu tutumu ve pozitif davranışlar ile empati

geliştirme olmak üzere üç ana kod altında toplanabilir.

Ahlaki değerlerin kazanılması: Öğrencilerin yardımseverlik, saygı, dürüstlük gibi ahlaki değerleri içselleştirip bunları günlük yaşamlarına uyarladıkları görülmektedir. AG kodlu katılımcı, "*Öğretmenlerimizin genel olarak kibar ve yumuşak bir üslupla dini konuları anlatmaları, ahlaki gelişimimize olumlu katkıda bulundu.*" ifadesinde bulunmuştur. Benzer şekilde, BG kodlu katılımcı, "*Yardımseverlik ve saygı gibi ahlaki değerler, din derslerinde vurgulanan önemli konulardı ve bu dersler, bu değerleri içselleştirmemde yardımcı oldu.*" ifadeleriyle ahlaki değerlere vurgu yapmaktadır.

Öğretmenlerin olumlu tutumu: AG ve NK kodlu katılımcılar, öğretmenlerinin kibar ve yumuşak üslupları sayesinde ahlaki gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. AG kodlu katılımcı, "*İnsanların dini konulardaki eksikliklerini kırıncı ve öfkeli bir şekilde değil, onları kazanarak ve mutlu ederek dile getirmeye çalışıyorum.*" ifadeleriyle öğretmenlerinin olumlu tutumlarının kendi davranışlarına yansıdığını belirtmiştir.

Pozitif davranışlar ve empati: HYG ve FK kodlu katılımcılar, din eğitiminin önyargısız yaklaşım, saygı ve sevgi ile davranma ve empati geliştirme konularında pozitif etkiler yarattığını ifade etmiştir. HYG kodlu katılımcı, "*Eğer karşımda büyüğüm varsa ona saygı gösteririm, küçüğüm varsa sevgi ile yaklaşırım. Bu dersler, ahlaki değerlerimi güçlendirdi ve daha empatik olmamı sağladı.*" ifadeleriyle bu durumu açıklamaktadır.

Olumsuz ve yetersiz etkiler: Kayda değer sayıda öğrenci, okulda aldıkları din eğitiminin ahlaki gelişimlerinde yetersiz kaldığını ve bunun olumsuz etkiler yarattığını belirtmiştir. Bu olumsuz ve yetersiz etkiler ailenin ve çevrenin önemi, müfredatın yetersizliği, ezbere dayalı eğitim ve eğitim sisteminin genel yetersizliği olmak üzere dört ana kod altında toplanabilir:

Okuldaki din eğitiminin yetersizliği: Aİ, AS, DB, DŞ, EÖ, FO ve UÇ kodlu katılımcılar, ahlaki gelişimlerinde ailelerinin ve çevrelerinin daha etkili olduğunu, okulda alınan din eğitiminin bu konuda yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. AS kodlu katılımcı, "*Ailemden ahlaki olarak iyi bir eğitim aldığımı düşünüyorum. Din kültürü dersi olsaydı da olmasaydı da ahlaki değerlerimde büyük bir değişiklik olmazdı.*" ifadeleriyle aileden alınan eğitimin önemine vurgu yapmıştır.

Müfredatın yetersizliği: Aİ, MA ve FO kodlu katılımcılar, din kültürü müfredatının ahlaki gelişime katkısının sınırlı olduğunu söylemişlerdir. Aİ kodlu katılımcı, "*Okulda*

aldığım din eğitiminin ahlakın gelişimine doğrudan bir etkisi olduğunu düşünmüyorum. Din kültürü derslerinden ziyade din kültürü öğretmenlerinin bazen üzerimde etkisi oldu." diyerek müfredatın yetersizliğini vurgulamıştır.

Ezbere dayalı eğitim: FO, OFK, ŞG ve MÇ kodlu katılımcılar, okulda verilen din eğitiminin ezbere dayalı olduğunu ve bu nedenle ahlaki değerlerin yeterince vurgulanmadığını belirtmişlerdir. ŞG kodlu katılımcı, *"Okulda verilen din eğitimi Din ile ilgili ihtiyaçlar çok fazla karşılanmıyor. Çünkü ezbere dayalı bir eğitim var. Daha çok bilgilendirme amaçlı eğitim veriliyor."* ifadeleriyle bunu açıklamıştır.

Eğitim sisteminin genel yetersizliği: EU ve MÇ kodlu katılımcılar, kalabalık sınıflar ve yetersiz öğretim nedeniyle din eğitiminin etkisiz kaldığını vurgulamıştır. MÇ kodlu katılımcı, *"Toplumsal ahlak üzerine din eğitimi sistemimizin yetersiz olduğu kanaatindeyim."* diyerek eğitim sisteminin genel yetersizliğini vurgulamıştır.

Karışık ve belirsiz etkiler: Bazı öğrencilere göre okulda verilen din eğitimi ahlaki gelişim üzerinde belirsiz ve karmaşık etkilere sahiptir. Bu hususlar; destekleyici rol, öğretmenlerin bireysel etkisi ve din eğitiminin belirsiz etkisi olmak üzere üç ana kod altında toplanabilir:

Destekleyici rol: OFS, SD, KS ve MM kodlu katılımcılar, okulda aldıkları din eğitiminin aileden aldıkları eğitimi destekleyici ve pekiştirici bir rol oynadığını belirtmişlerdir. OFS kodlu katılımcı, *"Okulda aldığım eğitim sadece destekleyici bir eğitim gibiydi. Daha çok, ailede öğrendiklerimi pekiştiren bir rol oynadı."* diyerek bu durum pekiştirmektedir.

Öğretmenlerin bireysel etkisi: Aİ ve NT gibi katılımcılar, öğretmenlerinin kişisel çabalarının ahlaki gelişimlerine katkı sağladığını, ancak müfredatın da yetersiz kaldığını söylemiştir. NT'nin, *"Ahlaki gelişimize etki eden birçok etken vardır. Eğitim dışında eğitimi veren kişinin de dine ve eğitime bakış açısı önemli rol oynamaktadır."* ifadeleri öğretmenlerin bireysel etkisini vurgulamaktadır.

Din eğitiminin belirsiz etkisi: YA ve MA gibi katılımcılara göre, din eğitiminin ahlaki gelişimlerinde belirgin bir etkisi mevcut değildir. MA, *"Ahlak olarak aileden alınan eğitimin yanında fazlasıyla sönük kalıyor. Öğretmenler kitabın dışına çıkmıyor. Kitaptakileri okuyup geçiyorlar."* demiştir.

Mevcut çalışmanın sonuçları okulda verilen din derslerinin öğrencilerin ahlaki gelişimine etkisinin çeşitlilik gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Bazı öğrenciler, bu eğitimin

ahlaki değerler kazandırma ve empati geliştirme açısından olumlu etkilerini vurgulamış, diğerleri eğitimin yetersiz ve ezbere dayalı olması nedeniyle olumsuz veya yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, bazı öğrenciler din eğitiminin ahlaki gelişimleri üzerinde karmaşık ve belirsiz etkilere sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, din eğitiminin bireysel deneyimlere ve çevresel faktörlere bağlı olarak farklı algılandığını göstermesi açısından önemlidir. Sonuç olarak, eğitim sisteminin ve müfredatın, öğrencilerin ahlaki gelişimlerini desteklemek için daha kapsamlı ve uygulamalı yaklaşımlar benimsemesi gerektiği sonucuna varılabilir.

Eğitimin temel amaçlarından biri de bireyin ahlaki gelişimini desteklemek ve onun daha insani değerlere sahip olmasını sağlamaktır.¹⁵³ Dolayısıyla bu özellik, geliştirilen programlara da yansıtılmalıdır. Bu konuda yapılan bir araştırma, DKAB derslerinde gençlerde görülen ahlaki sorunlara karşı bazı kazanımların bilişsel düzeyde işlendiğini, ancak duyuşsal kazanımların çok az yer aldığını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrencilerin davranışlarının hatalı veya yanlış olduğunu bilmelerinin tek başına yeterli olmadığını, aynı zamanda yeterli bir otokontrol mekanizmasına ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Dolayısıyla, DKAB derslerinde özellikle “Ahlak ve Değerler” öğrenme alanında duygu boyutuna daha fazla yer verilmesi tavsiye edilmiştir. DKAB müfredatının ahlaki sorunların çözümüne katkı sağlayabilmesi için içerik ve kazanımlar açısından güncellenmesi önemli bir husus olarak görülmektedir. Ayrıca, seçmeli din derslerinin konuları dikkate alınarak müfredatta yeni düzenlemeler yapılabilir.¹⁵⁴

3.4. Kişisel İnançlara Etkisi

Edindiğimiz bulgular, okulda verilen din eğitiminin kişisel inançlara etkisinin karmaşık olduğunu ortaya koymuştur. Olumlu ve olumsuz deneyimlerin yanı sıra, eğitimin yetersizliği ve aile ile çevrenin rolünün önemli olduğu anlaşılmaktadır. Sonuçlar, okulda verilen din eğitiminin kişisel inançlara etkisinin büyük ölçüde bireysel deneyimlere ve dış etkenlere bağlı olduğunu göstermektedir (Tablo 4). Din eğitiminin daha etkili ve kapsayıcı hale getirilmesi, olumlu etkilerin artırılmasına ve olumsuz deneyimlerin azaltılmasına katkı sağlayabilir. Eğitimin hoşgörölü, sevdirci ve kapsamlı bir yaklaşımla yürütölmesi, kişisel inançların daha sağlam temellere oturtulmasına yardımcı olacaktır.

¹⁵³ Mehmet Nas, “Gençlik Dönemi Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi”, *Talim* 7/2 (2023), 178.

¹⁵⁴ İbrahim Turan, “Gençlik Döneminde Görülen Ahlaki Sorunlar Karşısında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Yeri”, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Faköltesi Dergisi* 40 (2013), 290-291.

Tablo 4. Din derslerinin kişisel inançlara etkisi

Tema	Kodlar	Kişi Sayısı
İnançların güçlenmesi ve manevi bağların artışı	İbadetlerin düzenli yapılması, manevi bağın kuvvetlenmesi	15 (AG, AS, BG, BK, BÜ, DŞ, HYG, MM, NK, NT, OFS, PT, ŞG, UÇ, VÜ)
Olumsuz deneyimler ve eğitimin yetersizliği	Zorlama ve baskı, olumsuz öğretmen tutumları, etkisiz eğitim, eğitimin yetersizliği, hoşgörü ve kapsayıcılık	21 (NÇ, MA, MÇ, ZÇ, EU, FO, KS, MA, SD, YA, ZS, MÇ, NÇ, SD, NT, ZÇ, ZS)
Aile ve çevrenin rolü	Aile etkisi, çevre etkisi	7 (Aİ, DB, EÖ, FK, FO, ZÇ)

İnançların güçlenmesi ve manevi bağların artışı: Bu tema, okulda alınan din eğitiminin kişisel inançları güçlendirdiğini ve manevi bağların kuvvetlenmesine yardımcı olduğunu belirten katılımcı görüşlerini içerir. Katılımcıların büyük bir kısmı, okulda aldıkları din eğitiminin inançlarını güçlendirdiğini ve dini pratikleri daha düzenli yapmalarına yardımcı olduğunu ifade etmektedirler. Örneğin, AG, "*Çocukken sadece aile içinde konuşulan dini konuların sınıf arkadaşlarımla da konuşulması, İslamiyet inancını aile dışında başka bir yerde de görmek, ibadetlere daha sıkı bağlanmamı sağladı.*" diyerek, okul ortamının dini inançlarını pekiştirdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, BG, "*Din eğitimi, beni en çok namaza teşvik etti. Namaz kılmanın önemini ve manevi değerini anlayarak, bu ibadeti düzenli olarak yapmaya başladım. Namazın günlük hayatımda düzen ve disiplin sağladığını fark ettim.*" demek suretiyle din eğitimin manevi bağlarını kuvvetlendirdiğini vurgulamıştır. NK ise, "*Din dersleri, inançlarımı güçlendirdi. Özellikle, deizm ve ateizm gibi yaklaşımların tartışıldığı bir dersi hatırlıyorum. Kendi inanç sistemimi sorguladım ve bu yaklaşımlarla karşılaştırdım. Bu, inancımı daha sağlam temellere oturtmama yardımcı oldu.*" ifadesiyle, din derslerinin kendisine farklı perspektifler kazandırdığını ortaya koymaktadır.

Bu tema altında toplanan katılımcılar, manevi bağların özellikle siyer derslerinin ve dini hikayeler ile güçlendirildiğini; bunun da onlara namaz ve Kur'an-ı Kerim okuma gibi ibadetleri daha düzenli yapmalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Olumsuz deneyimler ve eğitimin etkisizliği: Bu grup altında toplanan katılımcılar, okulda aldıkları din eğitiminin etkisiz olduğunu, öğretmenlerin baskıcı ve hoşgörüsüz tutumlarının olumsuz etkiler yarattığını, eğitimin yetersiz olduğunu ve daha kapsayıcı, hoşgörülü bir eğitime ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir.

Birkaç katılımcı, okulda aldıkları din eğitiminin kişisel inançlara olumsuz etkilerinden bahsetmiştir. NÇ, "*Okulda aldığım din eğitimi, kişisel inançlarımı olumludan ziyade olumsuz etkiledi yani zayıflattı. Bu dersleri veren öğretmenlerin en müslüman*

kendileriymiş gibi gereksiz bir özgüvenle öğrencilerin kendi arasındaki arkadaşlık ilişkilerine kadar günah kisvesi altında müdahale hakkını kendilerinde görmeleri, eğitim verirken bir şeyleri zorla ve hatta dersten bırakırım tavrı ile dikte etmeleri, bunların yanı sıra müslüman olmayan öğrencilere karşı gerek ders seçme hakkının tanınmaması gerekse de yargılayıcı tavırlardan dolayı birçok öğrencide dinden uzaklaşma oldu. Ben de dahil." diyerek, öğretmenlerin baskıcı tutumlarının inancını zayıflattığını belirtmiştir. MÇ ise, *"Bazı derslerde edindiğim bilgiler mevcut bilgilerimi pekiştirdi. Ancak din eğitimi sürecinde bazı gereksiz bilgiler edinmek, çocuk yaşta dine karşı bir soğukluk hissetmeme neden oldu. Din eğitiminde daha bütünleştirici ve sevdirci bir yaklaşım benimsenmeli."* ifadesiyle, din eğitiminin bazı yönlerinin olumsuz etkiler yarattığını ifade ederek okulda aldığı birtakım bilgileri gereksiz gördüğünü dile getirmiştir. Öte yandan, EU, *"Aileden aldığım dini eğitim ve yaptığım araştırmalar sonucunda, okulda aldığım din eğitimi kişisel inançlarımı etkilemedi. Kendi kendime öğrendiğim ve yaşadığım dini inançlarıma devam ediyorum."* diyerek, okulda verilen din eğitiminin etkisiz olduğunu ve kişisel inançlarına doğrudan bir katkı sağlamadığını belirtmiştir.

Aile ve çevrenin rolü: Bu tema, aile ve çevrenin kişisel inançların şekillenmesinde okuldan daha etkili olduğunu ifade eden katılımcıların görüşlerinden ibarettir. Buna göre, birçok katılımcıya göre kişisel inançların şekillenmesinde aile ve çevre, okuldan daha etkilidir. Aİ, *"Okulda aldığım eğitim, kişisel yaşamda illaki bir etkisi vardır çünkü şu anda inancımın oluşmasında aile, toplum, çevre ve okulun bir karmaşasıyla bir inanç oluşturduğunu düşünüyorum. Benim şu anda sahip olduğum inançlarımın direkt olarak bu etkenlerden kaynaklandığını düşünmüyorum; ancak dolaylı yoldan etkilendiğimi düşünüyorum"* demiştir. EÖ ise, *"Aile tarafından dinle ilgili bir altyapımız olduğu için okulda aldığımız dersler bu altyapının üstüne bir şeyler koymamızı sağladı. Bu yüzden aldığımız dersler kişisel inançlarımı güçlendirdi."* ifadesiyle, aileden alınan dini eğitimin okulda alınan eğitimle pekiştiğini belirtmiştir. Bu tema altında toplanan katılımcılar, kişisel inançların şekillenmesinde aile ve çevrenin rolünün okuldan daha etkili olduğunu, aileden ve çevreden alınan dini eğitimin kişisel inançların temelini oluşturduğunu ve okulda alınan din eğitiminin bu temelin üzerine eklemeler yaptığını ifade etmektedir. Mahalle büyükleri ve arkadaşların etkisi de bu minvalde inançların şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Bulgularımıza göre, okulda verilen din eğitimi, öğrencilerin kişisel inançları üzerinde kişiden kişiye değişen bir takım farklı etkiler oluşturmaktadır. Bir yandan, bazı öğrenciler

din eğitiminin inançlarını güçlendirdiğini ve manevi bağlarını kuvvetlendirdiğini ifade etmektedir. Bu öğrenciler, din derslerinin ibadetlerini daha düzenli yapmalarına ve inançlarını daha sağlam temellere oturtmalarına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Öte yandan, diğer bazı öğrenciler, din eğitiminin yetersiz olduğunu, öğretmenlerin baskıcı ve hoşgörüsüz tutumlarının olumsuz etkiler yarattığını vurgulamışlardır. Bu öğrenciler, okulda aldıkları din eğitiminin kişisel inançlarını zayıflattığını ve kendilerinin dine karşı bir soğukluk hissi geliştirmelerine neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu bulgular, din eğitiminin kişisel inançlar üzerindeki etkisinin karmaşık ve çok boyutlu olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin deneyimleri ve algıları, din eğitiminin inançları güçlendirme, sorgulama ve şekillendirme süreçlerinde farklı roller oynadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, Arnett'in¹⁵⁵ beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin dini inançlarının bireyselleştiği ve sorgulandığı yönündeki tespitleriyle örtüşmektedir.

Bu bağlamda, din eğitiminin kişisel inançlar üzerindeki etkisini artırmak için, öğrencilerin bireysel sorgulamalarına ve eleştirel düşüncelerine imkân tanıyan, aynı zamanda farklı inanç ve düşüncelere saygı duymayı teşvik eden bir yaklaşımın benimsenmesi önemli görünmektedir.

3.5. Din Bilgisi Üzerindeki Etki

Katılımcıların yanıtlarına yapılan içerik analizi, okulda alınan din derslerinin dini bilgiler üzerindeki etkisini dört ana tema altında sınıflandırmamıza olanak sağladı (Tablo 5). İlk tema olan “Yeni Bilgiler Edinme” kapsamında, katılımcıların büyük bir kısmı (11 kişi) okulda yeni dini bilgiler öğrendiklerini belirtmiştir. Bu yeni bilgiler, genellikle sureler, mezhepler ve peygamberlerin hayatı gibi konuları içermektedir. Örneğin, bir katılımcı şöyle demiştir: *“Okulda aldığım dersler genel olarak İslam'ın düşündüğüm kadar basit bir din olmadığını, dallara ayrıldığını mesela mezhepler konusunda almış olduğum derslerde öğrendim.”* (Aİ) Benzer şekilde, başka bir katılımcı da derslerin derinliğine vurgu yapmıştır: *“Din derslerinde yeni ve güzel bilgiler öğrendim. Bu bilgiler, daha önce kulaktan dolma olarak bildiklerimle karşılaştırıldığında, daha derin ve doğru bilgilerdi.”* (DŞ).

İkinci tema, “Mevcut Bilgilerin Pekiştirilmesi” en fazla katılımcı tarafından belirtilen temadır (14 kişi). Katılımcılar, okulda aldıkları din derslerinin mevcut dini bilgilerini pekiştirdiğini ve doğruladığını ifade etmişlerdir. Bu konuda bir katılımcı şu şekilde görüş bildirmiştir: *“Din dersleri, bildiğimiz bilgilerin doğruluğunu bize ayrıntılarıyla aktardı.*

¹⁵⁵ Arnett - Jensen, “A Congregation of One”, 462-463.

Öğretmenlerimizin verdiği detaylı bilgiler, dini konular hakkındaki bilgilerimizi pekiştirdi ve doğruluğunu teyit etmemizi sağladı.” (BÜ) Ayrıca, ailelerinden ve çevrelerinden aldıkları bilgilerin okulda öğrendikleriyle pekiştiğini ve tamamlandığını belirten katılımcılar da olmuştur. Örneğin: “Aile tarafından dini esas olan konularını öğrendiğimiz için aileden aldığımız dini eğitimler bir nevi eksikti. Bu dersler sayesinde gerekse dini önderlerimizin hayatını, neler yaşadıklarını, nelerle uğraştıklarını, savaşları, dini zorlukları öğrenmemizi sağladı.” (EÖ).

Üçüncü tema, "Derslerin Genel Etkisi," altında katılımcılardan bazıları (7 kişi), din derslerinin genel olarak pozitif bir etki yarattığını belirtmiştir. Bu dersler, katılımcıların dini bilgilerini genişletmiş ve derinleştirmiştir. Bir katılımcının ifadesiyle: *“Dine olan bakışımı derinleştirdiğini ve geliştirdiğini düşünüyorum. Ayrıca dinin yıllar boyunca nasıl geliştiğini ve tarih üzerindeki etkilerini öğrenmiş oldum.” (VÜ) Ancak, birkaç katılımcı (3 kişi) derslerin nötr bir etki yarattığını, yani mevcut bilgilerini pekiştirmekle birlikte, yeni ve derin bilgiler katmadığını ifade etmiştir. Bu görüşü savunan bir katılımcı şöyle demiştir: “Okulda aldığım din dersleri, yeni bilgiler edinmemi sağladı ve mevcut bilgilerimi pekiştirdi. Ancak dersler genellikle aynı konuları tekrar ettiği için genel olarak nötr bir etki yarattı.” (DB)*

Son tema olan “Eleştirel Yaklaşımlar”, din derslerinin yeterliliği ve içeriği hakkında yapılan eleştirileri kapsamaktadır. Bazı katılımcılar, derslerin yeterli olmadığını ve daha derin bilgi verilmesi gerektiğini belirtirken, diğer bazı katılımcılar derslerin gereksiz bilgiler içerdiğini düşünmektedir. Bu konuda eleştirel bir yaklaşım sergileyen bir katılımcı şöyle demiştir: *“Okuldaki din dersleri bazen gereksiz bilgileri içerebiliyordu ve bu da dine karşı soğukluk hissetmeme neden oluyordu. Bu yüzden, dini bilgileri doğru ve bütünleştirici bir şekilde öğrenmek için kendi araştırmalarıma dayanarak ilerledim.” (MÇ). Bazı katılımcılar, dinin toplumsal ve kültürel boyutlarının yeterince ele alınmadığını ve derslerin daha bütünleştirici bir şekilde öğretilmesi gerektiği dile getirilmiştir. Bu görüşü destekleyen başka bir katılımcı ise şunları söylemiştir: “Okulda aldığım din derslerinin özellikle din hakkındaki bilgilerimi pekiştirdiğini ve arttırdığını söyleyebilirim. Özellikle bu manada faydasının çok olduğunu düşünsem de çeşitli aktiviteler ve yöntemlerle çok daha fazlasının yapılmasını, bilgi konusunda çok daha fazlasını öğretmiş olmalarını ve öğrenmiş olmayı dilerdim.” (SD).*

Genel olarak, katılımcıların çoğu, okulda alınan din derslerinin onların dini bilgilerini pekiştirdiğini ve yeni bilgiler edinmelerini sağladığı görüşündedirler. Bununla birlikte, derslerin yeterliliği ve içeriği konusunda bazı eleştiriler de getirilmiştir (Tablo 5). Bu bulgular, din eğitiminin içeriğinin ve yöntemlerinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini

ve daha kapsamlı bir din eğitimi programının faydalı olabileceğini sonucuna bizleri götürmektedir.

Tablo 5. Din derslerinin din bilgisi üzerindeki etkisi

Tema	Kodlar	Katılımcılar	Kişi Sayısı
Yeni bilgiler edinme	- Yeni dini bilgiler öğrendim	AI, AS, DŞ, EÖ, FK, FO, HYG, KS, MM, OFS, PT	11
	- Daha önce bilmediğim şeyleri öğrendim	BK, MA, MM	3
	- İslam'ın farklı mezheplerini öğrendim	AI, AS, DŞ	3
Mevcut bilgilerin pekiştirilmesi	- Mevcut bilgilerimi pekiştirdi	AG, AS, BÜ, DB, DŞ, EU, FK, FO, HYG, NK, SD, YA, ZÇ, ZS	14
	- Dini bilgilerimi doğruladı	AG, BÜ, DB, FO	4
	- Mevcut bilgilerin doğruluğunu teyit etti	AS, BÜ, HYG	3
	- Aileden ve çevreden öğrendiğim bilgileri pekiştirdi	AI, EÖ, NT, OFS	4
Derslerin genel etkisi	- Din hakkındaki bilgilerimi genişletti	AG, DŞ, HYG, VÜ	4
	- Pozitif etkisi oldu	EU, NT, UÇ	3
	- Derslerin etkisi nötr	DB, MÇ, ZÇ	3
Eleştirel yaklaşımlar	- Dersler yeterli değil	MÇ, NÇ	2
	- Daha derin bilgi istiyorum	SD	1
	- Gereksiz bilgiler içeriyor	MÇ, MA	2

Bulgularımız, Ayhan'ın çalışmasında belirttiği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri müfredatında yer alan bilgilerin öğrenciler tarafından genel olarak yeterince öğrenildiği gözlemiyle¹⁵⁶ kısmen örtüşmektedir. Ancak, mevcut çalışmamız bu durumu farklı açılardan ortaya koymuştur. Bulgularımız, öğrencilerin çoğunun derslerde yeni bilgiler edindiklerini ve mevcut bilgilerini pekiştirdiklerini göstermektedir. Bu açıdan, söz konusu çalışmayı desteklemektedir. Bununla birlikte, bazı öğrencilerin derslerin içeriğini yetersiz bulması ve daha derinlemesine bilgi talep etmesi, din eğitiminin etkinliği konusunda daha detaylı bir değerlendirme yapılması gerektiğini göstermektedir. Ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada derse olan ilginin düşük olma sebeplerinden en yaygını zaten bildiğimiz bilgiler düşüncesi olduğu ifade edilmiştir.¹⁵⁷ Bu durum, din eğitiminin sadece bilgi aktarımı olarak değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, sorgulama ve anlama becerilerini geliştiren bir süreç olarak ele alınması gerektiğini düşündürmektedir. Öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçları ve beklentileri, din eğitimi müfredatının ve öğretim

¹⁵⁶ Halis Ayhan vd., *Din ve Ahlak Eğitim Öğretimine Yeni Yaklaşımlar* (İstanbul: Dem yayınları, 2004), 213.

¹⁵⁷ Nurullah Aydeniz, “Öğrencilerin İlgi ve Katılımı Açısından Ortaöğretim Dkab Dersi”, *The Journal of Academic Social Science Studies* 1/54 (2017), 505-529.

yöntemlerinin daha esnek ve kişiselleştirilmiş bir yapıya kavuşturulması gerektiğine işaret etmektedir.

3.6. Din Algısının Boyutları

Bu bölümde, okulda alınan din derslerinin öğrencilerin kişisel din algısına etkisi inanç, ibadet ve ahlaki değerler olmak üzere üç farklı tema altında incelemiştir (Tablo 6). Katılımcıların verdikleri yanıtlar, din derslerinin çeşitli boyutlarda önemli değişiklikler sergilediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 6. Din derslerinin din algısının boyutlarına etkisi

Tema	Kod	Katılımcılar
İnanç	Allah Algısı	AG, MÇ, NÇ
	Cezalandıran değil, seven ve affeden Allah	AG
	Allah'ın merhametli ve geniş bir kavram olması	MÇ
	Din ve Allah'ın korkutma yöntemiyle öğretilmesi	NÇ
	Dinler Arası Saygı	Aİ, HYG
	Diğer dinlere saygı ve bilgi edinme	Aİ
	Farklı dinlerin öğretileri ve hoşgörü	HYG
	Bilgi ve Farkındalık	DŞ, FO, VÜ, OFS, PT, EU
	Dini bilgi seviyesinin artması	DŞ
	Bilgi merakının canlı tutulması ve araştırma	FO
	Dini metinleri anlama ve yorumlama	VÜ
	Dini bilgilerin sistematik organize edilmesi	OFS
	Din algısında bilinçlenme ve farkındalık	PT
	Yanlış dini algıların düzeltilmesi	EU
İbadet	İbadetlerin Anlamını Kavrama	BG, AS, ŞG
	Namaz ve Kur'an-ı Kerim okuma pratiği	BG
	Surelerin ezberlenmesi ve ibadetlerde pratik	AS
	Doğru ibadet yöntemlerinin öğrenilmesi	ŞG
	Dini Pratiklerde Düzenlilik	BG, ZS
	İbadetlerde düzen ve sürekliliğin sağlanması	ZS
Ahlaki değerler	Ahlaki Gelişim	BK, NK, SD, MM
	Doğru ahlak ve etik değerlerin önemi	BK
	Ahlaki gelişimin desteklenmesi	NK
	Öğretmenlerin ahlaki gelişime katkısı	SD
	Ahlaki ve etik değerlerin şekillenmesi	MM
	Toplumsal Adalet ve Ahlaki Değerler	VÜ, KS, ZÇ
	Din algısının toplumsal boyutta yaşanması	KS
	Ahlakın dış görünüşle değil, içsel değerlerle bağlantılı olması	ZÇ

İnanç: Katılımcılara göre Allah algısı, derslerinde oldukça önemlidir. AG'nin belirttiği gibi, *"Cezalandıran değil, seven ve affeden bir Allah algısı."* geliştirilmiştir. Bu durum, öğrencilerin dini daha pozitif bir şekilde algılamalarına katkı sağlamıştır. MÇ, *"Allah'ın merhametli ve geniş bir kavram olarak algılanması."* gerektiğini vurgularken, NÇ ise *"Din ve Allah'ın korkutma yöntemiyle öğretilmesine."* yönelik eleştirilerini dile getirmiştir. NÇ'nin ifadesi şöyledir: *"Okulda aldığımız din derslerine baktığımda öğretmenlerin bunu aktarış biçimlerinde hep ağlamaklı duygusal bir tavır veya korkutarak eğitime vardı."* Diğer dinlere saygı da din derslerinin önemli çıktılarından biri olarak sunulabilir. Aİ, Diğer dinlere saygı duymayı öğrenme ve farklı inanç sistemlerine yönelik bilgi edinme konusundaki kazanımlarını şu şekilde belirtmiştir: *"Sadece İslam dininin anlatılmadığını, Hristiyanlık, Yahudilik gibi farklı dinlerin de olduğunu öğrendim."* HYG ise farklı dinleri öğrenme ve hoşgörü geliştirme konusunu şu ifadeler ile vurgulamıştır: *"Farklı dinlerin öğretilerini ve ritüellerini öğrenerek, dinlere ve inançlara daha anlayışlı ve hoşgörülü bir şekilde yaklaşmaya başladım."*

İbadet: İbadetlerin anlamını kavrama ve dini pratiklerde düzenlilik, din derslerinin ibadet üzerindeki belirgin etki barındırmaktadır. BG, namaz ve Kur'an-ı Kerim okuma pratiğinin bilinçli hale gelmesi konusunda din derslerinin katkısına vurguda bulunmuştur: *"Din dersleri, inanç ve ibadet konularında fazlasıyla olumlu etkiler yarattı. Özellikle namaz kılma ve Kur'an-ı Kerim okuma konularında daha bilinçli hale geldim."* AS ise surelerin ezberlenmesi ve ibadetlerde pratikleşmesini öne sürmüştür. Doğru ibadet yöntemlerinin öğrenilmesi ve ibadetlerde düzen ve sürekliliğin sağlanması, ŞG ve ZS tarafından da dile getirilmiştir. ŞG, bu konuyu şu sözlerle açıklamıştır: *"Din algımızı daha çok ibadetlerin yerine getirme konusunda etkiledi. Çünkü doğru sandığımız ama yanlış yaptığımız çok şey var ve dini daha çok araştırıp her sorunun cevabını bulmamız gerektiğini öğretti."*

Ahlaki değerler: Din derslerinin ahlaki değerler üzerindeki etkisi, katılımcılar tarafından çeşitli şekillerde ifade edilmiştir. BK'ya göre doğru ahlak ve etik değerler önemlidir: *"Aldığım dersler, doğru bir ahlakın nasıl olması gerektiğini ve inançlı olmanın ne kadar önemli olduğunu bana öğretti."* NK ise ahlaki gelişimin desteklenmesi konusunda öğretmenlerinin rolünü benimsemiştir: *"Hocalarımız Müslümanın özelliklerini anlattıklarında, özellikle ahlak üzerinde çok durmuşlardı."* Toplumsal adalet ve ahlaki değerler, VÜ ve KS tarafından dile getirilmiştir. VÜ, Toplumsal adalet ve ahlaki değerlerin gelişmesi konusunu şu sözlerle ifade etmiştir: *"Din dersleri, dine karşı bilgi birikimi oluşturmama ve bu bilgilerin dine karşı yeni bir bakış açısı ve anlayış geliştirmemde"*

yardımcı oldu." KS ise din algısının bireysel değil toplumsal bir boyutta yaşanması gerektiğini vurgulamıştır: "*Din dersleri en çok dinimizin toplumsal bir din olduğunu etkiledi. Din algısının bireysel olarak yaşanmayacağını öğrendim.*"

Katılımcı ifadeleri detaylı incelendiğinde, okulda alınan din derslerinin öğrencilerin kişisel din algısını çeşitli boyutlarda etkilediği görülmektedir. Din dersleri, öğrencilerin Allah algısını daha pozitif bir şekilde geliştirmiş, farklı dinlere saygı ve hoşgörüyü artırmış, onların ibadetlerin anlamını kavramalarına ve dini pratiklerini düzenli olarak yapmalarına vesile olmuştur.

3.7. Sosyal ve Duygusal Gelişim

Bu bölümde, katılımcıların okulda aldıkları din derslerinin dini olmayan boyutlarda da kendilerini geliştirdiği hususu incelenmektedir. Veriler, katılımcıların çeşitli sosyal, duygusal ve kişisel yeteneklerinde önemli gelişmeler kaydettiklerini göz önüne sermektedir (Tablo 7).

Tablo 7. Din derslerinin sosyal ve duygusal gelişime etkisi

Tema	Kod	Katılımcı kodları	Katılımcı Sayısı
Araştırma ve merak	Merak	AG, FO, NT, VÜ	4
	Araştırma becerileri	AG, FO, NT, VÜ	4
İletişim ve sosyal etkileşim	İletişim becerileri	AI, AS, DŞ, EU, HYG	5
Empati ve hoşgörü	Empati	AS, BK, BÜ, KS, PT, ŞG, ZÇ	7
	Hoşgörü	AS, BK, BÜ, KS, PT, ŞG, ZÇ	7
Ahlaki ve etik gelişim	Etik değerler	AS, BG, DB, HYG, KS, MA, SD, UÇ, ZS	9
Özgüven ve kişisel gelişim	Özgüven	BK, MM, NK, SD	4
	Kişisel gelişim	BK, MM, NK, SD	4
Eleştirel düşünme ve perspektif gelişimi	Eleştirel düşünme	EU, HYG, NT, VÜ	4
	Geniş bakış açısı	EU, HYG, NT, VÜ	4

Araştırma ve merak: Bazı katılımcılar, din derslerinin meraklarını artırdığını ve araştırma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Örneğin, AG, "*Peygamberlerin hayatını merak etmekle başladım... internetten araştırmalar yaptım. Bu süreç, araştırma ve öğrenme yeteneklerimi geliştirdi*" şeklinde ifade etmiştir. FO da benzer şekilde, "*Öğrendiğim bilgilerin detayını merak ettiğim için araştırmaya yönelik ilgim gelişti*" diyerek din derslerinin merak uyandırıcı ve araştırma becerilerini teşvik edici rolüne dikkat çekmiştir. Bu durum, din derslerinin sadece dini bilgi vermekle kalmayıp, genel anlamda araştırma ve öğrenme merakını teşvik ettiğini göstermektedir.

İletişim ve sosyal etkileşim: Katılımcılardan Aİ ve AS, din derslerinin iletişim ve sosyal etkileşim becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Aİ, "*Okulda aldığım din eğitimi iletişim boyutunda beni olumlu yönde etkiledi.*" diyerek, iletişim kurma becerisinin geliştiğini ifade etmiştir. AS ise, "*Bu dersler, farklı kültürlerle ve inançlara karşı daha açık fikirli olmamı sağladı.*" diyerek, farklı inançlara ve kültürlerle daha iyi tanıdığını belirtmektedir.

Empati ve hoşgörü: Empati ve hoşgörü, din derslerinin katılımcılar üzerinde en belirgin etkilerinden arasında sayılabilir. BK, "*Daha çok empati yapmayı, sevgi ve saygı duymayı öğrendim.*" diyerek, din derslerinin bu değerleri pekiştirdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, BÜ, "*Din dersleri... hoşgörü, saygı ve empati gibi değerleri içselleştirmemde yardımcı oldu*" ifadesiyle bu derslerin sosyal ilişkilerde hoşgörüyü nasıl geliştirdiğini açıklamıştır.

Ahlaki ve etik gelişim: Ahlaki ve etik gelişim, katılımcıların çoğu tarafından vurgulanan bir diğer önemli boyuttur. DB, "*Din dersleri, ahlak ve etik değerlerimi ve öz disiplini geliştirdi.*" diyerek, bu derslerin ahlaki değerleri güçlendirdiğini ifade etmiştir. HYG ise, "*Bu dersler hoşgörü, empati ve açık fikirlilik gibi değerleri de güçlendirdi*" diyerek, etik ve ahlaki değerlerin yanı sıra eleştirel düşünme becerilerinin de geliştiğini göstermiştir.

Özgüven ve kişisel gelişim: Bulgularımıza göre, din dersleri özgüven ve kişisel gelişime de katkıda bulunmaktadır. MM, "*İlahi konusunda müzik öğretmenlerimizle ortak gösteriler düzenliyorduk, bu da özgüvenimi artırdı. Ayrıca, Kur'an-ı Kerim'i güzel okuyordum ve hocam bana cesaret veriyordu bu yüzden din dersleri, özgüven ve sosyal becerilerimi geliştirdi.*" ifadesinde bulunmuştur. NK ise, "*Bu, özgüvenimi arttırdı ve sınıfta daha özgüvenli oturmamı sağladı.*" sözleriyle, din derslerinin özgüven üzerinde olumlu etkilerini dile getirmiştir.

Eleştirel düşünme ve perspektif gelişimi: Din derslerinin eleştirel düşünme ve perspektif geliştirme üzerindeki etkileri de önemli bir bulgu olarak ortaya çıkmaktadır. NT, "*Farklı fikirleri sorgulama, tutarsızlıkları ve çelişkileri belirleme... gelişmesinde yardımcı oldu.*" diyerek, din derslerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. VÜ ise, "*Bakış açımı genişletip farklı dinlere, kültürlerle olan saygımı... katkıda bulundu.*" ifadesiyle din derslerinin kendisine geniş bir perspektif kazandığını belirtmektedir.

Bu bulgular, din derslerinin sadece dini konularda bilgilendirmede bulunmak

dışında, sosyal, duygusal ve kişisel gelişim üzerinde de önemli etkiler barındırdığını ortaya koymaktadır. Katılımcıların ifadeleri, din eğitiminin genel eğitim sürecine nasıl değer kattığını ve bireylerin toplumsal hayatlarına olumlu katkılarda bulunduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

3.8. Diğer Dinler Hakkında Bilgi

Din dersleri, öğrencilere kendi dini inançlarının yanı sıra diğer dinler hakkında da temel bilgiler sunmaktadır. Ancak Din dersleri, öğrencilere kendi dini inançlarının, bu bilgilerin genellikle yüzeysel olduğu ve derinlemesine bilgi sağlamadığı belirtilmiştir. Öğrenciler, farklı dinler hakkında genel kültür seviyesinde bilgi edinirken, bu bilgilerin derinlikten yoksun olduğu ve önyargıları tamamen ortadan kaldırmada yetersiz kaldığı eleştirilerini dile getirmişlerdir (Tablo 8). Bu bölümde, din derslerinin diğer dinler hakkında sağladığı bilgilerin kapsamı, bu bilgilerin öğrenci algıları üzerindeki etkileri ve müfredatın yeterliliği tartışılmaktadır.

Tablo 8. Din derslerinin diğer dinler hakkında verdiği bilgi

Tema	Kodlar	Katılımcılar (Baş Harfler)	Katılımcı Sayısı
Temel bilgi edinme	Genel bilgiler	AG, AS, BG, BK, DB, EÖ, EU, FK, KS, SD, ŞG, ZÇ	12
	Yüzeysel bilgiler	AI, FO, MA, MÇ, NÇ, NT, OFK, UÇ, VÜ, YA, ZS	11
Farkındalık ve algı üzerindeki etkiler	Farkındalık artışı	AG, AS, AI, BG, BK, BÜ, DŞ, EU, FK, HYG, MM, NK, PT, ZÇ	14
	Önyargıların azalması	AI, BÜ, DB, DŞ, EU, FO, HYG, MM, NK	9
	Algı değişimi	AI, MM, NK, PT, ZÇ	5
Müfredat eleştirileri	Yetersiz bilgi	FO, MA, MÇ, NÇ, NT, OFK, SD, ŞG, UÇ, VÜ, YA, ZS	12
	Önyargılı yaklaşım	FO, MÇ, ZÇ	3
Kapsamlı eğitim ihtiyacı	Detaylı eğitim ihtiyacı	FO, VÜ, ZS	3
	Tarafsız eğitim ihtiyacı	FO, VÜ, ZS	3

Yüzeysel bilgi edinme: Katılımcılar genel olarak okulda aldıkları din derslerinin diğer dinler hakkında temel seviyede bilgiler sunduğunu belirtmişlerdir. Bu dersler, diğer semavi dinler hakkında genel ve yüzeysel bilgi sağlamış, ancak bu bilgilerin derinlemesine olmadığı da birçok katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Örneğin, AG, “*Diğer dinlerle ilgili genelde lisedeki ders kitaplarının konuları vardı. 3 büyük din hakkında genel bilgileri edinirdik. Ancak çok ilgi göstermediğim için ayrıntılar aklımda kalmadı. Yine de diğer dinler hakkında temel bilgiler edinmemi sağladı.*” demiştir. Benzer şekilde, AS de “*Okulda aldığım din dersleri, diğer dinler hakkında yüzeysel de olsa bilgi edinmemi sağladı. Farklı dinlere*

ait genel kültür seviyesinde bilgiler öğrendim.” diyerek bu bilgilerin yüzeysel kalmasına dikkat çekmiştir. Bu durum, eğitim sisteminin temel bilgi sağlama noktasında başarılı olmakla birlikte, derinlemesine bilgi aktarma konusunda yetersiz kaldığı söylenebilir.

Farkındalık ve algı üzerindeki etkiler: Din derslerinin diğer dinler hakkındaki farkındalığı artırdığı ve önyargıların azalmasına da bazı açılardan katkıda bulunduğu görülmektedir. Katılımcılar, bu dersler sayesinde farklı dinler hakkında daha fazla bilgi sahibi olduklarını ve bu bilgilerin algılarını olumlu yönde değiştirdiğini belirtmişlerdir. Örneğin, BÜ, *“Din dersleri, bize diğer dinleri de öğrettiği için, o dinler hakkında bilgi sahibi olmamızı sağladı. Bu bilgiler, farklı inanç sistemlerine daha açık fikirli olmamı sağladı.”* ifadelerinde bulunmaktadır. Benzer şekilde, HYG, *“Okulda aldığım din dersleri, diğer dinler hakkında bilgi edinmeme önemli ölçüde yardımcı oldu. Bu bilgiler, diğer dinlere karşı hoşgörölü ve anlayışlı olmamı sağladı.”* diyerek önyargıların azalmasına vurgu yapmıştır. MM ise, *“Diğer dinler hakkında net bilgiler verildi. Yahudilik ve Hristiyanlık hakkında önyargılarım vardı, ancak bu dersler sayesinde onların da bizim gibi insanlar olduğunu ve kendi dinlerini birinci din olarak algıladıklarını öğrendim.”* diyerek algılarının değiştiğini belirtmiştir.

Müfredat eleştirileri: Katılımcılardan bazıları müfredatın diğer dinler hakkında yetersiz oluşunu ve bunlara karşı önyargılı olduğunu ortaya koyarak bu durumu eleştirmişlerdir. Bu eleştiriler, din derslerinin genellikle İslam dini odaklı olduğunu ve diğer dinler hakkında yeterli bilgi sunmadığını savunmaktadır. Örneğin, FO, *“Okulda verilen din derslerinde diğer dinlerden de bahsediliyor ama bu konular çok kısa geçiliyor. ‘Neden İslam?’ sorusu kadar ‘Neden diğer dinler değil?’ sorusuna da yeterince yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum.”* diyerek müfredatın yetersizliğini dile getirmiştir. NÇ, *“Okulda aldığım din dersleri diğer dinler hakkında pek bilgi vermedi. Sadece kutsal kitaplar ve bunların tarihî süreçleri hakkında bilgiler verildi. Bu yüzden diğer dinler hakkında bilgi edinmedim.”* diyerek aynı durumu belirtmiştir. NT ise, *“Okulda aldığım din derslerinin bazı kısıtlamaları vardı. Genellikle belirli bir dine veya inanç sistemine odaklanıyordu ve diğer dinlere yeterince yer verilmiyordu.”* diyerek müfredatı ön yargılı olduğu gerekçesi ile eleştirmektedir.

Kapsamlı eğitim ihtiyacı: Katılımcılar, daha kapsamlı ve tarafsız bir din eğitimi talep etmektedirler. Eğitim sisteminin diğer dinler hakkında daha detaylı ve dengeli bilgi sunmasını istemektedirler. FO, *“Bu şekilde, diğer dinler hakkında daha fazla bilgi sahibi olabiliriz.”* diyerek daha detaylı bir eğitimin önemini vurgulamıştır. VÜ, *“Diğer dinler*

konusunda, din derslerinin çok önemli bir etkisi olduğunu söyleyemem. Çünkü ders içeriklerinde diğer dinlere verilen konu sayısını az buluyorum ve bu konuda ekstra katkılarla diğer dinlere de daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” diyerek daha kapsamlı bir eğitim talebini dile getirmiştir. ZS ise, *“İmam hatip lisesinde aldığım karşılaştırmalı dinler tarihi dersi, lisede aldığımı düşündüğüm en önemli ders buydu, diğer dinleri de kapsamlı bir şekilde öğrenmemi ve karşılaştırmamı sağladı.”* diyerek detaylı ve karşılaştırmalı bir eğitimin önemini vurgulamıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde, din derslerinin diğer dinler hakkında temel bilgiler sağladığını, ancak bu bilgilerin genellikle yüzeysel kaldığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Din derslerinin farkındalık artırıcı ve önyargıları azaltıcı etkileri olumlu bulunmakla birlikte, müfredatın yetersiz ve önyargılı olduğu hususu da eleştirilen konulardandır. Sonuç olarak, katılımcılar daha kapsamlı ve tarafsız bir din eğitimi talep etmektedirler. Eğitim sisteminin bu ihtiyaçları karşılayacak şekilde yeniden yapılandırılması ve diğer dinlere olan farkındalığın artırılması önerilebilir.

Mevcut araştırmanın bulguları, beliren yetişkinlerin din eğitimine yönelik beklentilerinde dikkat çekici bir eğilim ortaya koymaktadır. Bir çalışmada¹⁵⁸ katılımcıların kendi dinlerinde daha fazla aydınlanma isteği ifade ettikleri gözlemlenirken, bu çalışmada katılımcılar ağırlıklı olarak diğer dinler hakkında bilgi edinme arzusu göstermişlerdir. Bu farklılaşma, Arnett'in beliren yetişkinlik teorisinde vurgulanan kimlik keşfi ve sorgulama süreçleriyle ilişkilendirilebilir. Ayrıca, küreselleşmenin ivme kazanması, iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması ve kültürel çeşitliliğin artması, bu merak ve ilginin potansiyel nedenleri olarak değerlendirilebilir. Bu bulgu, din eğitimi müfredatının yeniden yapılandırılması gerekliliğine işaret etmektedir. Farklı dinler ve kültürler hakkında daha kapsamlı bilgi sunulması, karşılaştırmalı din çalışmalarına ağırlık verilmesi ve yeni pedagojik yaklaşımların benimsenmesi, beliren yetişkinlerin bu ihtiyaçlarını karşılamada etkili olabilir.

3.9. İnançlara Saygı

Din eğitiminin, öğrencilerin diğer dinlere olan saygı seviyesini artırma üzerindeki etkileri çeşitli temalar altında incelenmiştir. Bu analizde öne çıkan üç ana tema; empati ve anlayış gelişimi, önyargıların azaltılması ve bilgi ve farkındalık artışıdır (Tablo 9).

¹⁵⁸ Ayhan vd., *Din ve Ahlak Eğitim Öğretimine Yeni Yaklaşımlar*, 214.

Tablo 9. Din derslerinin diğer inançlara etkisi

Tema	Kodlama	Katılımcı Baş Harfleri	Katılımcı Sayısı
Empati ve anlayış gelişimi	Empati	AG, AS, FK, NK, MM, EU, EÖ	7
	Anlayış	Aİ, AS, EU, HYG, DŞ, KS, SD	7
Önyargıların azaltılması	Önyargı kırılması	AS, FO, HYG, NT, NK, FO, ZÇ	7
	Hoşgörü	BG, BÜ, DŞ, FO, FK, PT, ŞG, OFS	8
Bilgi ve Farkındalık Artışı	Dini bilgi	BÜ, FK, HYG, BK, OFS, SD	6
	Küresel farkındalık	Aİ, DŞ, MÇ, FO	4

Empati ve anlayış gelişimi: Birçok katılımcı, din derslerinin empati yeteneklerini geliştirdiğini belirtmiştir. Örneğin, AG, “*Din dersleri empati kurmamı sağladı. Hristiyan bir ailede doğsaydım, diğer dinleri araştırmayıp kendi dinime sıkı bağlanabilirdim.*” diyerek empati kurmanın önemini vurgulamıştır. Benzer şekilde, FK, “*Din dersleri, diğer dinlere mensup insanlara empati kurma becerisini geliştirdi.*” ifadesiyle bunu desteklemiştir. Anlayış geliştirme teması altında ise Aİ, “*Farklı dinlerin mensuplarına karşı anlayış ve saygı göstermeyi öğretti.*” diyerek din derslerinin farklı inançlara karşı empatiyi artırdığını belirtmiştir. HYG de, “*Derslerde öğrendiğim farklı dinler sayesinde inanç farklılığını daha iyi anladım. Bu da benim daha hoşgörülü, fikirlere açık ve saygılı olmamı sağladı.*” diyerek din derslerinin empati ve anlayış gelişimine katkısını ortaya koymuştur.

Önyargıların azaltılması: Din eğitiminin önyargıları azaltma konusunda önemli bir rol oynadığı görülmüştür. AS, “*Önyargılarımı kırmamda yardımcı oldu*” diyerek bu etkinin altını çizerken, FO da “*Derslerde öğrendiğimiz bazı bilgiler, diğer dinlere karşı olan önyargılarımı bir miktar kırdığından, diğer dinlere mensup kişilere de saygı duymamı geliştirdi.*” ifadesinde bulunmuştur. NT, “*Din dersleri, her dinin kendine özgü bir inanç sistemi olduğunu ve bu değerlere saygı duyulması gerektiğini öğretti,*” diyerek önyargıların kırıldığını belirtmiştir. Hoşgörü teması altında BG, “*İslam dini, din seçme konusunda insanı özgür bırakmıştır. Bu nedenle, farklı dinlere saygı duymamı sağladı.*” ifadesiyle farklı dinlere hoşgörünün önemini vurgulamıştır. OFS ise, “*Din dersleri, hoşgörü ve farklı inançlara saygı göstermeyi öğretti.*” diyerek bu derslerin katkısını belirtmiştir.

Bilgi ve farkındalık artışı: Din eğitiminin, farklı dinler hakkında bilgi ve farkındalığı artırdığı da görülmektedir. BÜ, “*Farklı dinler hakkında bilgi sahibi olmak, bu*

dinlere olan saygımı artırdı.” diyerek bilgi artışı ile saygının doğru orantılı olduğunu değerlendirmektedir. HYG, “*Derslerde öğrendiğim farklı dinler, inanç farklılığını anlamamı sağladı.”* diyerek bilgi edinmenin hoşgörüyü artırdığını betimlemiştir. Küresel farkındalık teması altında Aİ, “*Din dersi, farklı dinlerin varlığını ve onlara saygı duymam gerektiğini öğretti.”* ifadesiyle din derslerinin küresel dini farkındalık oluşturduğunu vurgulamıştır. MÇ ise, “*Peygamberimizin örnekleri, diğer dinlere saygıyı öğretmede etkili oldu.”* ifadelerinde bulunmuştur.

Bu bulgular, din eğitiminin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaratarak, empati ve anlayış gelişimini desteklediğini, önyargıları azalttığını ve dini bilgi ve farkındalık düzeyini artırdığını göstermektedir. Katılımcıların ifadeleri, din derslerinin, farklı inançlara sahip insanlara karşı daha saygılı ve hoşgörülü bir tutum geliştirmede önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu da din eğitiminin toplumsal barış ve anlayışın sağlanmasında kritik bir bileşen olduğunu göstermektedir.

Din dersleri, öğrencilerin diğer inançlara saygı ve hoşgörü geliştirmesine de katkılar sağlamaktadır. Bu minvalde, ders kitaplarında farklı dinlerin evrensel öğütlerine ve ortak değerlerine yer verilerek, öğrenciler arasında hoşgörü ve saygı değerlerinin benimsenmesi teşvik edilmelidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin daha açık fikirli ve farklı inançlara karşı daha anlayışlı bireyler olarak yetişmesine yardımcı olacaktır.¹⁵⁹ Mevcut çalışma da din derslerinin, öğrencilerin diğer dinler hakkında yüzeysel de olsa temel bilgiler edinmelerine katkıda bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Yapılan diğer bir araştırmada diğer dinlerin ve inançların öğretimi sırasında öğrenci meraklarına cevap konusunda eksikler olduğu belirtilmiştir.¹⁶⁰ Bulgularımıza göre, söz konusu dersler, Hristiyanlık ve Yahudilik gibi büyük dinler hakkında genel bilgiler sunarak öğrencilerin farklı inanç sistemleri hakkında farkındalık kazanmalarını sağlamıştır fakat bu bilgilerin genel ve yüzeysel olduğu belirtilmiştir. Katılımcılar bu dersler sayesinde farklı dinlerin temel öğretilerini ve uygulamalarını öğrenmişlerdir. Bu bilgi, öğrencilerin diğer dinlere karşı önyargılarını azaltarak daha hoşgörülü ve açık fikirli bireyler olmalarına yardımcı olmuştur.

¹⁵⁹ Ramazan Gürel, “2010 Yılı ve Sonrası DKAB Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Saygı ve Hoşgörü Değerleri Bağlamında Diğer Dinlerin Öğretimi”, *Kilitbahir* 15 (2019), 115-117.

¹⁶⁰ Hatice Arı - Süleyman Akyürek, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Farklı İnanç ve Dinlerin Öğretimine İlişkin Kazanımların Öğrenci İlgi ve İhtiyaçlarına İlişkin Düşünceleri ile Uygunluğunun İncelenmesi: Karma Bir Araştırma”, *Bilimname* 51 (2024), 377-404.

3.10. Din Derslerinin Eğitimdeki Yeri

Bu bölümde katılımcıların din eğitimi üzerine görüşleri üç ana tema altında incelenmektedir (Tablo 10).

Tablo 10. Din derslerinin eğitimdeki yeri

Tema	Kod	Katılımcı Baş Harfleri	Sayı
Din eğitiminin önemi ve diğer derslerle entegrasyonu			
	Erken eğitim	AG	1
	Diğer derslerle entegrasyon	KS, FO, UÇ	3
	Kültürel ve tarihsel önemi	HYG, VÜ, NT	3
	Pratik uygulama	AS, ZÇ, BK, ŞG	4
Din derslerinin sıklığı ve yapısı			
	Ders saatlerinin artırılması	BÜ, DB, DŞ, FK, SD, YA, ZÇ, NT	8
	Seçmeli veya zorunlu olma	NÇ, VÜ, ZS, PT, OFS, NK	6
	Mevcut halinin yeterliliği	MÇ, PT, MA	3
Öneriler			
	İyileştirme önerileri	OFK, ZS, Aİ, EÖ, EU, MM	6
	Mevcut yapının devamı	MÇ, PT, MA	3

Din eğitiminin önemi ve diğer derslerle entegrasyonu: Katılımcıların çoğu din eğitiminin önemine vurgu yapmıştır. AG ahlaki eğitimin erken yaşlarda başlamasının ve din eğitiminin pratik olarak verilmesinin gerekli oluşunu şu ifadeler ile savunmaktadır: “*Herkes eğitilmiş, ahlaklı ortamlarda yetişmiyor. Bu nedenle, toplumun ve insanın geleceği için çocuklar erken yaşlarda ahlaki eğitimleri almalı, dinimizi yakından tanımalı ve sevmelidir.*” KS, FO ve UÇ din eğitiminin diğer derslerle entegre edilmesi gerektiğini savunarak, dinin hayatın amacını açıklamada ve diğer derslerin kazandırdığı bilgilerle birlikte bireyin yaşamında yer edinmesinde önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. KS bu görüşünü, “*Din hayata geliş amacını açıklar, okul eğitimi ve aldığımız dersler ise bize hayatta kalma konusunda bilgiler öğretir ve hedeflediğimiz yerlere gelmemize yardımcı olur.*” diyerek ifade etmiştir.

Din eğitiminin kültürel ve tarihsel önemi de katılımcılar tarafından sıkça vurgulanmıştır. HYG ve VÜ, din eğitiminin kültürel, tarihsel ve etik değerleri anlamada kritik bir role sahip olduğunu belirtmişlerdir. HYG bu konuda, “*Din dersi, kültür, tarih ve inanç gibi pek çok konuya açıklık getirir. İnsanların hayatlarına yeni bakış açıları kazandırır ve yol haritalarını çizmelerine olanak sağlar.*” demektedir.

Din derslerinin pratik uygulamalarla desteklenmesi gerektiği de sıkça dile getirilmiştir. AS, ZÇ, BK ve ŞG gibi katılımcılar, din eğitiminin sadece teorik bilgi vermekle kalmayıp, aynı zamanda günlük yaşamda nasıl uygulanacağı konusunda da rehberlik etmesi gerektiğini vurgulamışlardır. AS bu durumu, *“Din dersleri, öğrencilere sadece teorik bilgi vermekle kalmamalı, aynı zamanda bu bilgilerin günlük hayatta nasıl uygulanacağı konusunda rehberlik etmelidir.”* diyerek açıklamıştır.

Din derslerinin sıklığı ve yapısı: Katılımcıların din derslerinin sıklığı ve yapısı konusunda farklı görüşleri bulunmaktadır. BÜ, DB, DŞ, FK, SD, YA, ZÇ ve NT gibi katılımcılar, din derslerinin saatlerinin artırılması gerektiğini savunmuşlardır. DŞ bu konuda, *“Din derslerinin sayısının artırılması gerektiğini düşünüyorum. Din dersleri, gençlerin manevi gelişimlerine katkıda bulunurken, aynı zamanda toplumsal değerler ve ahlaki normlar hakkında da bilinçlenmelerini sağlar.”* demektedir. Öte yandan, din derslerinin seçmeli mi yoksa zorunlu mu olması gerektiği konusunda da farklı görüşler mevcuttur. NÇ, VÜ, ZS, PT, OFS ve NK gibi katılımcılar, din derslerinin seçmeli olması gerektiğini savunurken, bazıları zorunlu olması gerektiğini belirtmiştir. NÇ din eğitiminin okulda değil, ailede verilmesi gerektiğini savunarak, *“Din ailede öğrenilecek bir şeydir, okulda değil.”* demektedir. Din derslerinin mevcut yapısının yeterli olduğunu düşünen katılımcılar da bulunmaktadır. MÇ, PT ve MA, din derslerinin mevcut halinin korunması gerektiğini ve fazla bir değişikliğe ihtiyaç duyulmadığını belirtmişlerdir. MÇ bu durumu, *“Ders sayısının aynı kalmalı, bulunduğu konumu korumalı bence...”* diyerek ifade etmiştir.

Öneriler: Katılımcılar, din eğitiminin iyileştirilmesi konusunda çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. OFK, ZS, Aİ, EÖ, EU ve MM gibi katılımcılar, din eğitiminin diğer dini inançları da kapsayacak şekilde genişletilmesi ve öğretim yöntemlerinin iyileştirilmesi gerektiğini savunmuşlardır. OFK bu konuda, *“Din derslerinin içerikleri ve ders işleyişi bizim zamanımızdaki gibi olacaksa, ders sayısının azaltılması gerektiğini düşünüyorum. Ancak, belli bir dini görüşü öğretmekten ziyade, diğer dini inançlar hakkında daha fazla bilgi sahibi olabileceğimiz, insan ve toplum ahlakına katkı sağlayabilecek ve insani açıdan daha ahlaklı bireyler olmayı öğretecek şekilde revize edilirse, bu derslerin artırılması gerektiğini düşünüyorum.”* demektedir. Mevcut yapının devam etmesi gerektiğini düşünen katılımcılar ise MÇ, PT ve MA olmuştur. Bu katılımcılar, mevcut din eğitimi yapısının yeterli olduğunu ve değişiklik yapılmasına gerek olmadığını savunmuşlardır. PT bu durumu, *“Ders sayısı yeterli ve zorunlu olarak kalmalı. Bu dersi, bu ülkede yaşayan herkes almalı.”* ifadeleri ile ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, din eğitiminin hem içerik hem de yöntem açısından çeşitli boyutlarıyla değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda, din eğitiminin daha etkili ve kapsayıcı hale getirilmesi için yapılacak düzenlemeler, öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimlerine önemli katkılar sağlayabilir. Araştırmamızın bulguları, literatürdeki diğer çalışmalarla paralellik göstererek, din eğitiminin içeriği ve yoğunluğu konusunda öğrencilerin beklentileri ile mevcut uygulamalar arasında bir uyumsuzluk olduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir çalışmada, öğrencilerin DKAB derslerinin haftalık ders saatinin artırılması yönündeki talepleri,¹⁶¹ bizim çalışmamızda da gözlemlenen din derslerinin daha sık işlenmesi beklentisiyle örtüşmektedir. Öte yandan, ders konularına ilginin sınıflar yükseldikçe düşmesine rağmen, öğrencilerin dini konularda daha fazla aydınlanma isteği, onların güçlü bir dini arayış içinde olduklarını, ancak mevcut okul programlarının bu ihtiyacı karşılamada yetersiz kaldığını göstermektedir.¹⁶² Bir araştırmaya göre din eğitiminin zorunlu olması, öğrencilere inanç ve kültür dünyalarında zenginlik kazandırır ve toplumun genel hoşgörü seviyesini artırır. Bu derslerin yardımıyla, farklı dinlere mensup olan öğrenciler birbirlerine saygı duymayı öğrenir ve bu, dünya barışına olumlu katkılarda bulunur.¹⁶³

Bu bulgular, din eğitiminin içeriğinin ve sunuluş şeklinin yeniden değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmekte olup, müfredatın öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak yeniden yapılandırılması, farklı öğretim yöntemlerinin kullanılarak öğrencilerin aktif katılımının teşvik edilmesi gibi stratejilerin benimsenmesi önerilmektedir. Bu şekilde, din eğitiminin öğrencilerin beklentilerini karşılayabilmesi ve onların dini ve ahlaki gelişimlerine daha etkili bir şekilde katkıda bulunabilmesi mümkün olacaktır.

¹⁶¹ Ayhan vd., *Din ve Ahlak Eğitim Öğretimine Yeni Yaklaşımlar*, 214.

¹⁶² Ayhan vd., *Din ve Ahlak Eğitim Öğretimine Yeni Yaklaşımlar*, 214.

¹⁶³ İlhan Yıldız, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi: Zorunlu mu Kalmalı, Yoksa Seçmeli mi Olmalı?”, *TÜBAV Bilim Dergisi* 2/2 (2010), 243.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin örgün eğitimden aldıkları din eğitimi faaliyetlerinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Batman ilinde yaşayan 18-29 yaş aralığındaki 30 katılımcı ile gerçekleştirilen nitel araştırma, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla yürütülmüştür. Araştırma, din derslerinin beliren yetişkinlerin din algısı, ahlaki gelişim, kişisel inançlar ve diğer dinlere saygı gibi çeşitli boyutlar üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma, din eğitiminin beliren yetişkinlik dönemindeki rolünü anlamaya yönelik önemli bir adım atarak, bu alandaki literatüre katkıda bulunmayı hedeflemiştir. Araştırma sonuçları, din eğitiminin bu kritik dönemde bireylerin din algısı, ahlaki gelişim ve kişisel inançları üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir.

Bu çalışma, üç temel araştırma sorusu etrafında şekillenmiştir. Bulgularımız bu sorulara ışık tutacak detaylar ortaya koymuştur. İlk araştırma sorusunun (Türkiye’de beliren yetişkinlik dönemindeki kişilerin din algılarının oluşmasında hangi ortamlar etkilidir?) temel bulguları, din algısının oluşumunda aile, okul, çevre ve ibadethane gibi ortamların merkezi bir rol oynadığını göstermiştir. Ancak, günümüz toplumsal koşullarında bu rollerin değişime uğradığı söylenebilir. Çekirdek aile yapısının yaygınlaşması, boşanma oranlarının artması ve ebeveynlerin çalışma hayatındaki yoğunluğu gibi faktörler, ailenin din eğitimindeki etkisini azaltabilmektedir. Bu boşluğu doldurmak üzere, okul ve dijital ortamlar giderek daha önemli hale gelmektedir. Okullar, sadece akademik bilgi aktarımının değil, aynı zamanda değer eğitiminin de merkezi haline gelmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri, bu bağlamda kritik bir öneme sahiptir. Öte yandan, dijital platformlar ve sosyal medya, gençlerin dini bilgi edinme ve dini kimliklerini şekillendirme süreçlerinde giderek daha etkili olmaktadır. İnternet üzerinden erişilen dini içerikler, online dini topluluklar ve sosyal medya üzerinden paylaşılan dini görüşler, beliren yetişkinlerin din algısını şekillendiren yeni kaynaklar olarak karşımıza çıkmaktadır.

İkinci araştırma sorusuna (Din derslerinin toplumsal ve ahlaki boyutları, kişisel inançlar üzerindeki etkileri nelerdir?) ilişkin bulgular, din derslerinin etkilerinin çok boyutlu ve karmaşık olduğunu göstermiştir. Din derslerinin toplumsal ve ahlaki boyutları incelendiğinde, katılımcılar arasında farklı deneyimler ve algılar olduğu ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcılar din eğitiminin ahlaki değerlerin kazanılmasında önemli bir rol oynadığını belirtirken, diğerleri bu etkinin sınırlı olduğunu ifade etmiştir. Kişisel inançlar üzerindeki etki de bireysel deneyimlere bağlı olarak değişkenlik göstermiştir. Bazı öğrenciler, din derslerinin inançlarını güçlendirdiğini ve derinleştirdiğini belirtirken, diğerleri bu derslerin

kişisel inançları üzerinde çok az etkisi olduğunu veya hiç etkisi olmadığını ifade etmiştir. Bu farklılıklar, öğrencilerin bireysel geçmişleri, aile yapıları ve kişisel ilgi düzeyleri gibi faktörlerle ilişkili görünmektedir. Din derslerinin diğer dinler hakkında bilgi sağlama konusundaki rolü de incelenmiştir. Dersler, öğrencilere diğer dinler hakkında temel bilgiler sunmakta, ancak bu bilgiler genellikle yüzeysel kalmaktadır. Bununla birlikte, bu dersler farklı dinlere karşı farkındalık geliştirmede olumlu bir rol oynamaktadır. Bazı katılımcılar, bu bilgilerin farklı inançlara saygı duymalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Ancak, katılımcıların çoğu, okulda aldıkları din derslerinin genellikle yetersiz olduğunu belirtmiş, öğretmenlerin bilgi düzeyi ve müfredatın yeterliliği konularında çeşitli eleştiriler getirmişlerdir. Bu eleştiriler, derslerin içeriğinin güncellenmesi ve öğretim yöntemlerinin iyileştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırma bulguları, beliren yetişkinlik döneminin karakteristik özellikleriyle yakından ilişkilidir. Kimlik arayışı, kendine odaklanma, istikrarsızlık, sonsuz olanaklar ve arada kalmışlık hissi gibi bu döneme özgü özellikler, katılımcıların din eğitimi deneyimlerinde belirgin bir şekilde gözlemlenmiştir. Kimlik arayışı bağlamında, katılımcıların din derslerini sorgulayıcı bir yaklaşımla değerlendirmeleri, kendi dini kimliklerini oluşturma sürecinde aktif rol aldıklarını göstermektedir. Özellikle, din derslerinin içeriğini yetersiz bulan katılımcıların kendi araştırmalarına yönelmeleri, bu dönemin keşif ve sorgulama özelliğini yansıtmaktadır. Kendine odaklanma özelliği, katılımcıların din eğitimi konusundaki bireysel değerlendirmelerinde ve kişisel inançlarını şekillendirme çabalarında görülmektedir. İstikrarsızlık, bazı katılımcıların din algılarındaki değişkenlik ve belirsizliklerde kendini gösterirken, sonsuz olanaklar hissi, farklı inanç sistemleri hakkında bilgi edinme ve kendi inançlarını sorgulama eğilimlerinde ortaya çıkmaktadır. Din derslerinin ahlaki gelişime etkisi, beliren yetişkinlerin değer sistemi oluşturma sürecini yansıtmaktadır. Bazı katılımcıların din eğitimi ahlaki değerlerinin şekillenmesinde önemli bir faktör olarak görmeleri, bu dönemdeki ahlaki gelişimin önemini vurgulamaktadır. Diğer dinler hakkında bilgi edinme ve farklı inançlara saygı geliştirme konusundaki isteklilik, beliren yetişkinlerin dünyaya açık olma ve farklı perspektifleri keşfetme eğilimlerini göstermektedir.

Son olarak, üçüncü araştırma sorusuna (Din derslerinin daha verimli olması için geleceğe yönelik neler yapılmalıdır?) cevap olarak, din eğitimi politikaları ve uygulamalarının beliren yetişkinlerin özelliklerine uygun şekilde yeniden yapılandırılması önerilebilir. Beliren yetişkinlik döneminde verilen din eğitimi faaliyetleri, onların

sorgulayıcı doğasına uygun olarak eleştirel düşünmeyi teşvik eden içeriklerle zenginleştirilebilir. Farklı dini görüşlerin ve felsefi akımların karşılaştırmalı olarak sunulması, öğrencilerin kendi inançlarını daha geniş bir perspektiften değerlendirmelerine olanak sağlayabilir. Dersler, öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak şekilde yeniden tasarlanmalıdır. Örneğin, rol oynama aktiviteleri, vaka analizleri ve grup projeleri gibi yöntemler, öğrencilerin din dersi içeriklerini pratik yaşamla ilişkilendirmelerine yardımcı olabilir. Dijital platformlar ve sosyal medya, din eğitiminde daha etkin kullanılabilir. Online tartışma forumları, sanal gerçeklik uygulamaları ve interaktif dijital içerikler, günümüz teknoloji odaklı yaşam tarzlarına uygun öğrenme deneyimleri sunabilir. Öğrencilere, dini konularda rehberlik edebilecek mentorlar atanabilir. Bu, kişilerin özerk karar verme süreçlerini desteklerken, ihtiyaç duydukları rehberliği de sağlayabilir. Din eğitimi kapsamında toplum hizmeti projeleri düzenlenebilir. Bu, beliren yetişkinlerin sosyal sorumluluk duygularını geliştirirken, dini öğretileri pratik yaşamda uygulama fırsatı sunabilir. Son olarak, din eğitimi sürecine ailelerin ve toplumun daha aktif katılımı sağlanabilir. Bu, beliren yetişkinlerin kendilerine odaklanma süreçlerini desteklerken, aile ve toplum bağlarını da güçlendirebilir. Bu öneriler, beliren yetişkinlik döneminin karakteristik özelliklerini dikkate alarak, din eğitiminin bu yaş grubunun ihtiyaçlarına daha iyi cevap vermesini sağlayabilir. Böylece, din eğitimi beliren yetişkinlerin kimlik oluşturma, değer sistemi geliştirme ve toplumsal rollerini belirleme süreçlerine daha etkin bir şekilde katkıda bulunabilir.

Nihai bağlamda, okulda dine ilişkin yürütülen faaliyetlerinin kişinin genel olarak yetişkinlik, özel olarak da beliren yetişkinlik dönemine olan etkisinden dolayı sadece bir akademik faaliyet olarak değerlendirilmemesi gerekmektedir. Din eğitimi, öğrencilerin hayatı anlamlandırmalarına yardımcı olmalı, onlara rehberlik etmeli ve genel eğitimi destekleyici bir rol üstlenmelidir.

Gelecek araştırmalar için, farklı bölgelerde benzer çalışmalar yapılarak bulguların genellenebilirliği test edilebilir ve din eğitiminin farklı sosyo-kültürel bağlamlardaki etkileri incelenebilir. Özellikle, Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde ve çeşitli sosyo-ekonomik düzeylerdeki beliren yetişkinlerle çalışmalar yürütülmesi, din eğitiminin etkilerinin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunabilir. Ayrıca, boylamsal çalışmalar yapılarak, kişilere verilen din eğitiminin etkilerinin zaman içindeki değişimi gözlemlenebilir. Bu tür çalışmalar, din eğitimi politikalarının uzun vadeli etkilerini değerlendirmek için değerli veriler sağlayabilir. Karşılaştırmalı çalışmalar da önemlidir;

farklı ÷lkelerdeki din eēitimi modelleri ve bunların beliren yetişkinler ÷zerindeki etkileri karşılaştırılarak, daha geniş bir perspektif elde edilebilir. Son olarak, nicel ve nitel y÷ntemlerin bir arada kullanıldıēı karma y÷ntem araştırmaları, din eēitiminin beliren yetişkinler ÷zerindeki etkilerini daha derinlemesine ve ÷ok boyutlu olarak anlamamıza yardımcı olabilir.



KAYNAKÇA

- Ahmed, Hemn Salih. *Beliren Yetişkinlerde Dini Kimlik Gelişim*. Ankara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Akçe, Havagül. *The Relationship Between Spirituality, Mindfulness And Prayer Among Turkish Emerging Adults*. Sakarya Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2021. <https://acikerisim.sakarya.edu.tr/handle/20.500.12619/96774>
- Aktu, Yahya. *Levinson'un Kuramı Açısından İlk Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerin Yaşam Yapılarının İncelenmesi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2015.
- Aktu, Yahya - İlhan, Tahsin. "Individuals' Life Structures in the Early Adulthood Period Based on Levinson's Theory." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 17 (2017), 1383-1403. <https://doi.org/10.12738/ESTP.2017.4.0001>
- Altaş, Nurullah. "Türkiye'de Örgün Öğretimde Dinin Yeri (1924-1980 Arası Din Öğretimi Anlayışı Üzerine Bir Değerlendirme)". *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 2/1 (2002), 219-229.
- Altıntaş, Mustafa Cabir. "Change of Identities and Religiosities of Muslim Young People Across Time and Space: Resilient Youth". *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 31 (Haziran 2023), 22-46. <https://doi.org/10.35415/sirnakifd.1257267>
- Altıntaş, Mustafa Cabir. *The Role of Religious Education in the 21st Century: Worldviews and Identity Discernment of Muslim Youth - Nobel Bilimsel Eserler*. Ankara: Nobel Kitap, 2021.
- Arı, Hatice - Akyürek, Süleyman. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Farklı İnanç ve Dinlerin Öğretimine İlişkin Kazanımların Öğrenci İlgi ve İhtiyaçlarına İlişkin Düşünceleri ile Uygunluğunun İncelenmesi: Karma Bir Araştırma". *Bilimname* 51 (2024), 377-404. <https://doi.org/10.28949/bilimname.1323700>
- Arnett, Jeffrey Jensen. "Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties." *American psychologist* 55/5 (2000), 469.
- Arnett, Jeffrey Jensen. "High Hopes in a Grim World: Emerging adults' Views of Their Futures and 'Generation X'". *Youth & Society* 31/3 (2000), 267-286.
- Arnett, Jeffrey Jensen vd. "The New Life Stage of Emerging Adulthood at ages 18-29 years: Implications for Mental Health." *The lancet. Psychiatry* 1 7 (2014), 569-576. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(14\)00080-7](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)00080-7)
- Arnett, Jeffrey Jensen - Jensen, Lene Arnett. "A Congregation of One: Individualized Religious Beliefs among Emerging Adults". *Journal of Adolescent Research* 17/5 (2002), 451-467. <https://doi.org/10.1177/0743558402175002>
- Aşıkoğlu, Nevzat. "Din Öğretiminde Öğretmenin Rolü ve Din Dersi Öğretmenin Yeterlilikleri". *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 15/1 (2011), 5-13.
- Atak, Hasan. *Beliren Yetişkinlik: Yeni Bir Yaşam Döneminin Türkiye'de İncelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2005.
- Atak, Hasan. "Yetişkinliğe Aşamalı Geçiş: Beliren Yetişkinlik Tek Bir Ana Yol Mu". 2011 10/1 (2011).
- Atak, Hasan vd. "Yetişkinliğe Geçiş: Türkiye'de Demografik Ölçütler Bağlamında Kuramsal Bir Gözden Geçirme- Transition to Adulthood: A Theoretical Review in the Context of Demographic Criteria in Turkey", 24.

- Atak, Hasan - Eryılmaz, Ali. "Beliren Yetişkinlik Döneminde Özsaygı, Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Rollerine Göre Romantik Yakınlığı Başlatmanın İncelenmesi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 11/2 (2011), 587-600.
- Aybey, Salih. "Gençlik Dönemi Problemleri Karşısında Din Eğitimi". *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/3 (2022), 932-963. <https://doi.org/10.17859/pauifd.1187261>
- Aydeniz, Nurullah. "Öğrencilerin İlgi ve Katılımı Açısından Ortaöğretim Dkab Dersi". *The Journal of Academic Social Science Studies* 1/54 (2017), 505-529. <https://doi.org/10.9761/JASSS6919>
- Aydın, Mehmet Zeki. *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*. Ankara: Nobel yayınları, 4.Baskı., 2011.
- Aygün, Adem - Mehmedoğlu, Ali Ulvi. "James W. Fowler ve İnanç Gelişim Teorisi". *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)* 6/1 (2006), 118-140.
- Ayhan, Halis vd. *Din ve Ahlak Eğitim Öğretimine Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Dem yayınları, 2004.
- Bahçekapılı, Mehmet. *Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri: İmkânlar, Fırsatlar, Aktörler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. İm Kültür Eğitim Derneği, Yaygın Eğitim ve Kültür Derneği, 2013.
- Bahçekapılı, Mehmet - Çanakçı, Ahmet Ali. *Din Eğitiminde Ana Konular*. Ankara: Eski Yeni Yayınları, 2021.
- Baltacı, Ali. "Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?" *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5/2 (2019), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Barry, Carolyn McNamara - Nelson, Larry J. "The Role of Religion in the Transition to Adulthood for Young Emerging Adults". *Journal of Youth and Adolescence* 34 (2005), 245-255. <https://doi.org/10.1007/S10964-005-4308-1>
- Barry, Carolyn McNamara - Nelson, Larry J. "The role of religious beliefs and practices on emerging adults' perceived competencies, perceived importance ratings, and global self-worth". *International Journal of Behavioral Development* 32 (2008), 509-521. <https://doi.org/10.1177/0165025408095555>
- Başkale, Hatice. "Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi". *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi* 9/1 (2016), 23-28.
- Bilgin, Beyza. "Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 24/1-2 (1981), 469-484.
- Charvat, Emily J. vd. "The Intergenerational Transmission of Relationship Instability: A Focus on Emerging Adult on-off Relationships". *Family Process* 62/1 (2023), 423-441. <https://doi.org/10.1111/famp.12765>
- Çakmak, Fatih. "Din Eğitiminde Program Geliştirme ve Aile Faktörü". *Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1 (2013), 81-104.
- Çelik, Celaleddin. "Değişim Sürecinde Türk Aile Yapısı ve Din Pragmatik Anlam ve İşlev Farklılaşması". *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi* 8 (2010), 25-35.
- Çınar, Fatih. "Etkin Öğrenmenin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde

- Uygulanması". *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17/1 (2012), 0-0.
- Dam, Hasan. *Yetişkinlerin Din Eğitimi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Doktora Tezi, 2002.
- Demir, Muhammed Hüseyin. *Yetişkin Din Eğitiminde İletişim*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2021.
- Dereli, Aytaç Burak. "MAXQDA: Yaratıcı Veri Analizi Üzerine Notlar". *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi* 13/1 (2023), 149-152. <https://doi.org/10.53495/e-kiad.1319405>
- Dodurgalı, Abdurrahman. *Sevgi Peygamberi ve Yetişkin Din Eğitimi*. İstanbul: Rağbet Yayınları, 3., 2020.
- Doğan, Aysun - Çebioğlu, Senay. "Beliren Yetişkinlik : Ergenlikten Yetişkinliğe Uzanan Bir Dönem". *Türk Psikoloji Yazıları - TPD* 14/28 (2011), 11-23.
- Dömbekci, Hilal Akman - Erişen, Mehmet Akif. "Nitel Araştırmalarda Görüşme Tekniği". *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 22/Özel Sayı 2 (2022), 141-160. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227330>
- Dravitzki, Thomas. "An interpretative phenomenological analysis of 'being religious' in emerging adults within a tertiary education setting". <https://doi.org/10.26686/wgtn.17009489>
- Elmalı Karakaya, Ayşe vd. "Türkiye'de Üniversite Gençliğinin İslam Dinine İnanma Düzeylerine Bakış: Literatür Taraması". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. <https://doi.org/10.33931/dergiabant.1360733>
- Erdoğan Söylemez. *31-40 Yaşları Arasında İnanç Gelişimi ve Eğitimi (James W. Fowler'a Göre İnanç Gelişimi)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2009.
- Ev, Hacer Aşık. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Öğretmeninin Nitelik ve Mesleki Yeterlilikleri". *İlköğretim Online* 10/2 (2011), 523-538.
- Fomby, Paula - Bosick, Stacey J. "Family Instability and the Transition to Adulthood". *Journal of Marriage and Family* 75/5 (2013), 1266-1287. <https://doi.org/10.1111/jomf.12063>
- Fowler, James. "İman Bilincinin Evreleri". çev. Ali Ulvi Mehmedoğlu. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 19 (2014). <https://doi.org/10.15370/muifd.87378>
- Franz, Carol E. - White, Kathleen M. "Individuation and Attachment in Personality Development: Extending Erikson's Theory". *Journal of Personality* 53/2 (1985), 224-256. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1985.tb00365.x>
- Gümrükçüoğlu, Süleyman. "Çocuğun Din Eğitiminde Ailenin Rolü". *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi* 3/1 (2017), 39-60. <https://doi.org/10.21798/kadem.20171301410>
- Gündüz, Muhammed Muhdi. "Gelişim Özellikleri Doğrultusunda Gençliğin Din Eğitimi". *Şarkiyat* 12/4 (2020), 1092-1117. <https://doi.org/10.26791/sarkiat.737971>
- Gündüz, Muhammed Muhdi. *İslam Düşüncesinde Çocukluk Dönemi Ahlak Eğitimi*. Ankara: Eski Yeni Yayınları, 2022.
- Gündüz, Muhammed Muhdi. "Üç Gerilim Ekseninde Din Eğitiminin Neliği Problemi". *Ağrı İslami İlimler Dergisi* 7 (2020), 155-181.

- Gündüz, Turgay. “‘Religious Education’ or ‘Teaching about Religion’? A Review of Compulsory Religious Culture and Ethics Lessons in Turkish Primary and Secondary Schools”. *Religion & Human Rights*. <https://doi.org/10.1163/18710328-13021140>
- Gürel, Ramazan. “2010 Yılı ve Sonrası DKAB Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Saygı ve Hoşgörü Değerleri Bağlamında Diğer Dinlerin Öğretimi”. *Kilitbahir* 15 (2019), 81-123. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3445499>
- Hökelekli, Hayati. *Din Psikolojisi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2010.
- İlhan, Tahsin - Özdemir, Yalçın. “Beliren Yetişkinlerde Yaş, Cinsiyet Ve Bağlanma Stillerinin Kimlik Statüleri Üzerindeki Yordayıcı Rolü”. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 19 (2012), 227-241.
- İnce, Abdullah. “Beliren Yetişkinlerde Din ve Allah Tasavvuru”. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/3 (2022), 884-914. <https://doi.org/10.17859/pauifd.1194676>
- Isaksson, Andri. “Kohlberg’s Theory of Moral Development and Its Relevance to Education”. *Scandinavian Journal of Educational Research* 23 (1979), 47-63. <https://doi.org/10.1080/0031383790230202>
- Kaymakcan, Recep. *Gençlerin Dine Bakışı ve Okullarda Din-Değerler Öğretimi*. İstanbul: (DEM) Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2021.
- Keyifli, Şükrü. “Eğitim ve Din Eğitimi”. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)* 13/2 (2013), 31-54.
- Kılavuz, M. Akif. “Yetişkinlik ve Yaşlılık Döneminde Eğitim ve Din Eğitiminin Önemi”. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/2 (2002), 59-72.
- Kirk, Chris Michael - Lewis, Rhonda K. “The Impact of Religious Behaviours on the Health and Well-Being of Emerging Adults”. *Mental Health, Religion & Culture* 16 (2013), 1030-1043. <https://doi.org/10.1080/13674676.2012.730037>
- Köseoğlu, Sıdıka. *Kadın Yetişkinlerin Din Eğitiminde Değerler Eğitimi: Kur’an Kursları Örneği*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2018.
- Köylü, Mustafa. “Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 45/2 (2004), 37-54. https://doi.org/10.1501/Ilhfak_0000000190
- Köylü, Mustafa. *Yetişkinlik Dönemi Din Eğitimi*. İstanbul: Dem yayınları, 4. Baskı., 2020.
- Kuş, Elif. *Nicel-Nitel Araştırma teknikleri*. Ankara: Anı, 4. Basım, 2012.
- Lanky, Sheila. “Book Review: Spiritual Formation in Emerging Adulthood: A Practical Theology for College and young Adult Ministry”. *Christian Education Journal: Research on Educational Ministry* 13 (2016), 197-201. <https://doi.org/10.1177/073989131601300118>
- Lapierre, Simon - Poulin, François. “Friendship Instability and Depressive Symptoms in Emerging Adulthood”. *Journal of American College Health: J of ACH* 70/5 (2022), 1306-1310. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1801693>
- Luyckx, Koen vd. “Perceived Instability in Emerging Adulthood: The Protective Role of Identity Capital”. *Journal of Applied Developmental Psychology* 32/3 (2011), 137-145. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.002>
- Malone, Johanna C. vd. “Midlife Eriksonian Psychosocial Development: Setting the Stage

- for Late-Life Cognitive and Emotional Health.” *Developmental psychology* 52/3 (2016), 496-508. <https://doi.org/10.1037/a0039875>
- Marcia, James - Josselson, Ruthellen. “Eriksonian Personality Research and its Implications for Psychotherapy”. *Journal of personality* 81 6 (2013), 617-629. <https://doi.org/10.1111/jopy.12014>
- MEB. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5,6,7 ve 8. sınıflar)*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018.
- MEB. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9,10,11 ve 12. sınıflar)*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018.
- MEB. *Ortaöğretim Kur'an-ı Kerim Dersi (9,10,11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2012. <https://dogm.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/14>
- MEB. *Ortaöğretim Peygamberimizin Hayatı Dersi Öğretim Programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018.
- MEB. *Ortaöğretim Temel Dinî Bilgiler (İslam 1-2) Dersi Öğretim Programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018. <https://dogm.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/14>
- Morsünbül, Ümit. “Beliren Yetişkinler mi, Beliren Üniversiteli Yetişkinler mi? Risk Alma ve Kimlik Biçimlenmesi Üzerinden Bir İnceleme”. *İlköğretim Online* 12/3 (2013), 873-885.
- Nas, Mehmet. “Gençlik Dönemi Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi”. *Talim* 7/2 (2023), 178-198.
- Ok, Üzeyir. “Bir Aktivite Sistemi Olarak ‘İnanç’: İnanç Gelişimine Sosyo-Kültürel Bir Yaklaşım”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 5/1 (2005), 111-134.
- Ok, Üzeyir. “Biyografik Anlatıya Dayalı İnanç Gelişimi Biçimleri ve Nicel Ölçümler”. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)* 12/2 (2012), 121-155.
- Onur, Bekir. *Gelişim Psikolojisi: Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm*. Ankara: İmge Kitapevi Yayınları, 10. Basım, 2014.
- Özalp, Ahmet. *Din Eğitiminde Bilgi Problemi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2020.
- Özdalga, Elizabeth. “Islamic Education in Turkey”, 593-609. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53620-0_44-1
- Papazova, Eva - Alexandrova-Karamanova, Anna. “Dimensions of Emerging Adulthood and Identity Distress”. *Psychological Thought* 11 (2018), 122-137. <https://doi.org/10.5964/PSYCT.V11I2.280>
- Papazova, Eva - Alexandrova-Karamanova, Anna. “Rumination and Mental Health in Emerging Adulthood”. *Psychological Thought* 12 (2019), 12-29. <https://doi.org/10.5964/PSYCT.V12I1.338>
- Pratt, Michael W. - Matsuba, M. Kyle. “Personality Development in Emerging Adulthood”. *Oxford Scholarship Online*. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199934263.003.0001>
- Rawwas, Mohammed Y.A. - Singhapakdi, Anusorn. “Do Consumers’ Ethical Beliefs Vary with Age? A Substantiation of Kohlberg’s Typology in Marketing”. *Journal of Marketing Theory and Practice* 6/2 (1998), 26-38.

<https://doi.org/10.1080/10696679.1998.11501793>

- Selçuk, Mualla - Valk, John. "Knowing Self and Others: A Worldview Model for Religious Education in Turkey". *Religious Education* 107 (2012), 443-454. <https://doi.org/10.1080/00344087.2012.722473>
- Senemoğlu, Nuray. *Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Anı Yayınları, 27. Basım, 2020.
- Setran, David P. - Kiesling, Chris A. *Spiritual Formation in Emerging Adulthood: A Practical Theology for College and Young Adult Ministry*. Baker Academic, 2013.
- Smith, Douglas C. vd. "Self-Perceived Emerging Adult Status and Substance Use". *Journal of the Society of Psychologists in Addictive Behaviors* 28 3 (2014), 935-941. <https://doi.org/10.1037/a0035900>
- Süngü, Safiye. *Kur'an Kurslarında Yetişkin Kadınların Din Eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2011.
- Tekin, Hasan Hüseyin - Tekin, Hasan. "Nitel Araştırma Yönteminin Bir Veri Toplama Tekniği Olarak Derinlemesine Görüşme". *İstanbul University Journal of Sociology* 3/13 (2012), 101-116.
- Tetik, Hayati. "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 2010-2018 Öğretim Programı Ünite ve Kazanımları Üzerine Bir Değerlendirme". *Universal Journal of Theology* 3/1 (2018), 64-86.
- Thanissaro, Pahra Nicholas. *Religious Education and Attitudes to Buddhism & Sikhism*. University of Warwick, Doktora Tezi, 2010.
- Thanissaro, Phra Nicholas. "Measuring Attitude towards RE: Factoring Pupil Experience and Home Faith Background into Assessment". *British Journal of Religious Education* 34/2 (2012), 195-212. <https://doi.org/10.1080/01416200.2011.623154>
- Turan, İbrahim. *Dini İçerikli Televizyon Programlarının Yetişkinler Üzerine Etkisi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2005.
- Turan, İbrahim. "Gençlik Döneminde Görülen Ahlaki Sorunlar Karşısında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Yeri". *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 40 (2013), 271-293.
- TÜİK. "Evlenme ve Boşanma İstatistikleri". 2023. Erişim 12 Mayıs 2024. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Evlenme-ve-Bosanma-Istatistikleri-2023-53707>
- TÜİK. "İç Göç İstatistikleri". 2022. Erişim 12 Mayıs 2024. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=İc-Goc-Istatistikleri-2022-49727>
- TÜİK. "Yaş Grubuna Göre Nüfus". 2023. Erişim 12 Mayıs 2024. <https://nir.tuik.gov.tr/?value=YasGrubunaGoreNufus>
- Uecker, Jeremy E. vd. "Losing My Religion: The Social Sources of Religious Decline in Early Adulthood". *Social Forces* 85 (2007), 1667-1692. <https://doi.org/10.1353/SOF.2007.0083>
- Uğurlu, Zeynep. "2015-2021 Yılları Arasında Din Eğitimi Alanına Dair Lisansüstü Tezleri Üzerine Bir Analiz". *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* 12/2 (2022), 1319-1338. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1108701>

- Upenieks, Laura. "Changes in Religious Doubt and Physical and Mental Health in Emerging Adulthood". *Journal for the Scientific Study of Religion* 60/2 (2021), 332-361. <https://doi.org/10.1111/jssr.12712>
- Yalın Sevgi, Hatun. *Beliren Yetişkinlikte Özerklik Olgusunun Aile Sistemi ve Bireysel Psikolojik etkiler Bağlamında İncelenmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2022.
- Yeşilyaprak, Binnur. *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. Ankara: Pegem, 9., 2012.
- Yıldırım, Ali - Şimsek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 8. Basım, 2011.
- Yıldırım, Ali - Şimsek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık, 11., 2018.
- Yıldız, İlhan. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi: Zorunlu mu Kalmalı, Yoksa Seçmeli mi Olmalı?" *TÜBAV Bilim Dergisi* 2/2 (2010).
- Yiğit, Yasin. "Modern Çağda Gençlik ve Din Eğitimi". *The Journal of Social Sciences* 41 (2020), 116-134. <https://doi.org/10.29228/SOBIDER.32607>
- Yurtseven, H. Rıdvan vd. *Örneklerle Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. Detay Yayıncılık, 2013.
- Yüzbaşı, Demet Vural. *Türkiye’de Beliren Yetişkinlik: Yetişkinlik Kriterlerinin ve Yetişkinlik Statülerinin İncelenmesi*. İzmir: Ege Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2012.

EKLER

Ek 1. Katılımcı onam formu

Katılımcı Onamı: Ben, (.....), bu araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Araştırmanın amacı, yöntemleri ve beklentileri hakkında ayrıntılı bir şekilde bilgilendirildim. Sorularımı sormakta özgür olduğumu ve görüşmelerde açık ve anlaşılır bir şekilde cevap alacağımı biliyorum. Görüşmelerdeki bilgilerimin gizli tutulacağını ve sadece araştırma amacıyla kullanılacağını kabul ediyorum. Araştırmaya katılarak aktif bir şekilde katkıda bulunmayı taahhüt ediyorum. Ayrıca, katılımımı herhangi bir zamanda istediğimde sonlandırma hakkına da sahip olduğumu biliyorum.

İmza:

.....

Tarih:

.....

A. Kişisel Bilgiler

Yaş:

.....

Cinsiyet:

.....

Medeni Durum:

.....

Meslek:

.....

Mezun Olduğu Lise Türü:

.....

B. Eğitim Bilgileri

Ortaokulda Seçmeli Din Dersi Aldınız mı? Aldıysanız Hangi Seçmeli Dersi Aldınız?

Cevap:

Lisede Seçmeli Din Dersi Aldınız mı? Aldıysanız Hangi Seçmeli Dersi Aldınız?

Cevap:

Bu form, katılımcıların onaylarını ve kişisel bilgilerini toplamak amacıyla kullanılacaktır.

Tüm bilgiler gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amaçlı olarak kullanılacaktır.

Not: Din ile ilgili dersler araştırmamızda Din Kültürü ve Ahlak bilgisi ve seçmeli din derslerini kapsamaktadır.

Ek 2. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Merhaba, bu görüşmeye katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Bu araştırma, *[okulda aldığınız din derslerinin din algınız üzerindeki etkisi]* konusunu daha iyi anlamak amacıyla yapılmaktadır. Görüşme sırasında size bazı sorular soracağım ve verdiğiniz yanıtlar gizli tutulacak ve sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Görüşme yaklaşık *[30-40 dk]* sürecektir. Herhangi bir soruya cevap vermek istemezseniz veya görüşmeyi sonlandırmak isterseniz, bunu dilediğiniz zaman yapabilirsiniz. Başlamadan önce herhangi bir sorunuz var mı?

1. Din algınızın oluşumunda en önemli ortamlar hangileridir? Lütfen sıralar mısınız?
[Bu ortamları neden önemli buluyorsunuz?]
2. Okulda verilen din dersleri, din ile ilgili ihtiyaçlarınızı ne derece karşılamaktadır?
[Bu dersleri geliştirmek için ne gibi önerileriniz var?]
3. Okulda aldığınız din eğitiminin ahlaki gelişiminize etkisi nasıl oldu? *[Ahlaki gelişiminize nasıl bir etkisi olduğunu örneklerle açıklayabilir misiniz?]*
4. Okulda aldığınız din eğitimi, kişisel inançlarınızı nasıl etkiledi? *[Kişisel inançlarınızı güçlendirdi mi, zayıflattı mı? Nasıl?]*
5. Okulda aldığınız din dersleri, din hakkındaki bilgilerinizi nasıl etkiledi? *[Yeni bilgiler edindiniz mi, yoksa mevcut bilgileriniz mi pekişti?]*
6. Okulda aldığınız din dersleri, kişisel din algınızın hangi boyutlarını nasıl etkiledi? *[Din algınızda en çok hangi konularda değişiklik oldu?]*
7. Okulda aldığınız din dersleri, dini pratikleriniz üzerinde nasıl bir etki bıraktı? *[Dini pratiklerinizde hangi değişiklikleri gözlemlediniz?]*
8. Okulda aldığınız din dersleri, dini olmayan hangi boyutlarınızı geliştirdi? *[Hangi sosyal veya duygusal yeteneklerinizi geliştirdi?]*
9. Okulda aldığınız din dersleri, diğer dinler hakkında bilgi edinmenize ne derece yardımcı oldu? *[Diğer dinler hakkındaki bilgilerinizi nasıl geliştirdi? Hangi dinler hakkında yeni bilgiler edindiniz?]*
10. Okulda aldığınız din dersleri, diğer insanların inançlarına saygı duyma seviyenizi nasıl etkiledi? *[Saygı seviyenizdeki değişikliklere örnekler verebilir misiniz?]*
11. Sizce din derslerinin diğer dersler arasındaki yeri nasıl olmalıdır? *[Din derslerinin diğer derslerle karşılaştırıldığında eğitimdeki önemi nedir?]*

Ek 3. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.04.2024-E.98117

T.C.

ŞIRNAK ÜNİVERSİTESİ

Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı: 2024/ 97208

Tarih: 02/04/2024

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne;

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalından öğrenim görmekte olan 210021002 numaralı tezli yüksek lisans öğrencisi Büşra MURATOĞLU'nun aşağıda bilgileri olan çalışmasında kullanacağı veri toplama aracı üniversitemiz Etik Kurulu tarafından incelenmiş olup, söz konusu veri toplama aracının etik yönden uygun olduğuna karar verilmiştir.

Çalışmanın Başlığı/Konusu: Beliren Yetişkinlik Dönemi Bireylerin Din Algısı Oluşumunda Okulda Aldıkları Din Derslerinin Rolü: Batman İli Örneği

Sorumlu Araştırmacı: Büşra MURATOĞLU (Şırnak Üniversitesi)

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÖZALP (Şırnak Üniversitesi)

Ek 4. Katılımcılara göre din algısına etki eden ortamlar

Katılımcı	Aile	Okul	Çevre	İbadethaneler	Kendi Araştırmaları	Toplum ve Kültür	Özel Eğitim
AG	X	X	X	X	X		
Aİ	X	X	X			X	
AS	X	X					X
BG				X			
BK	X	X					
BÜ	X	X	X	X			
DB	X		X				
DŞ	X	X					
EÖ	X	X	X			X	
EU	X	X	X				
FK	X	X		X			
FO	X	X		X	X		
HYG	X	X		X			
KS	X	X	X	X			
MM	X	X					
MA	X	X					
MÇ	X			X		X	
NÇ	X						
NK	X	X	X				
NT	X	X	X				
OFK	X				X		
OFS	X	X					
PT	X	X	X		X		
SD	X	X					
ŞG	X	X					
UÇ	X	X	X	X	X		
VÜ	X	X	X		X		
YA	X	X	X				
ZÇ	X	X	X				
ZS	X	X					