

**T.C.
SİİRT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÖĞRENCİLERİN DİNİ İNANÇ KAVRAMLARINA YÖNELİK ALGILARINA
DAİR BİR ARAŞTIRMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Betül SEVGİ

Danışman: Doç. Dr. Cevdet EPÇAÇAN

SİİRT-2022

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	VII
ABSTRACT	VII
KISALTMALAR	VIII
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	IX
TABLOLAR DİZİNİ.....	X
ÖN SÖZ.....	XII
GİRİŞ.....	1
I. ARAŞTIRMANIN PROBLEM DURUMU.....	1
II. ARAŞTIRMANIN AMACI	3
III. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	3
IV. SAYILTILAR	4
V. SINIRLILIKLAR.....	5
VI. TANIMLAR	5
BİRİNCİ BÖLÜM.....	6
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	6
1.1. GELİŞİM VE GELİŞİMİN ÖZELLİKLERİ	6
1.2. GELİŞİM PSİKOLOJİSİNİN BOYUTLAR.....	8
1.3. GELİŞİM TEORİLERİ	9
1.3.1. Jean Piaget ve Bilişsel Gelişim Teorisi	9
1.3.2. Jerome Bruner ve Bilişsel Gelişim Teorisi	14
1.3.3. Lev Vygotsky'nin Bilişsel-Sosyal Gelişim Teorisi.....	15
1.3.4. Lawrence Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Teorisi.....	16
1.4. DİNİ GELİŞİM TEORİLERİ.....	19
1.4.1. Ronald Goldman ve Dini Gelişim	19
1.4.2. James Fowler ve İnanç Gelişimi.....	21
1.4.3. David Elkind ve Dini Gelişim.....	24

1.4.4. Ernest Harms ve Dini Duygunun Gelişimi	27
1.4.5. Allport ve Dini Yaşantının Tekamülü.....	28
1.5. İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	30
1.5.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	30
1.5.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	33
İKİNCİ BÖLÜM	35
2. YÖNTEM	35
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	35
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	36
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	38
2.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı.....	39
2.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı	47
2.4. VERİ ANALİZİ.....	48
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	50
3. BULGULAR.....	50
3.1. NİCEL BULGULAR.....	50
3.2. NİTEL BULGULAR.....	55
3.2.1. Allah Tasavvuruna Yönelik Öğrencilerin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	55
3.2.2. Allah'tan Korkup Korkmadıklarına Yönelik Öğrencilerin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular.....	56
3.2.3. Allah'ın Kuvvetine Yönelik Öğrencilerin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular.....	58
3.2.4. Allah ile İletişim Kurmaya Yönelik Öğrencilerin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular.....	59

3.2.5. Allah'a Olan Mesafeye Yönelik Öğrencilerin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular.....	61
3.2.6. Şeytan Tasavvuruna Yönelik Öğrencilerin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular.....	62
3.2.7. Şeytan'dan Korkup Korkmadıklarına Yönelik Öğrencilerin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular.....	64
3.2.8. Meleklerin Tasavvuruna Yönelik Öğrencilerin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular.....	66
3.2.9. Peygamberlerin Görevlerine Yönelik Öğrencilerin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular.....	68
3.2.10. Cennet Tasavvuruna Yönelik Öğrencilerin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular.....	70
3.2.11. Cehennem Tasavvuruna Yönelik Öğrencilerin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular.....	72
3.2.12. Kıyamet Tasavvuruna Yönelik Öğrencilerin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	73
3.2.13. Ölümden Sonra Gidilen Yere Yönelik Öğrencilerin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular.....	75
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	77
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	77
4.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	77
4.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutundan Elde Edilen Sonuç ve Tartışma.....	77
4.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutundan Elde Edilen Sonuç ve Tartışma.....	79
4.2. ÖNERİLER.....	81
4.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	81
4.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	82
KAYNAKÇA.....	83

EKLER.....89



ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRENCİLERİN DİNİ İNANÇ KAVRAMLARINA YÖNELİK ALGILARINA
DAİR BİR ARAŞTIRMA

Betül SEVGİ

Danışman: Doç. Dr. Cevdet EPÇAÇAN

2022, Sayfa: 96

Jüri: Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ

Doç. Dr. Cevdet EPÇAÇAN

Doç. Dr. Ata PESEN

Bu çalışmanın amacı, farklı öğretim kademelerinde okuyan öğrencilerin inanç kavramlarına yönelik algılarını incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde öğrencilerin inanç kavramlarına yönelik algılarının nasıl olduğu, algı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve öğretim programlarında verilen inanç kavramlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin neler olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bu amacını gerçekleştirmek için hem nitel hem de nicel yaklaşımların birlikte kullanıldığı karma araştırma türlerinden biri olan eş zamanlı dönüştürücü desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu genel tarama, nitel boyutu ise olgu-bilim desenine göre şekillenmiştir. Nicel kısımdaki verileri toplamak için basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle evreni temsil edebilecek yeterlilikte 626 öğrenciye, nitel kısımda ise tabakalı amaçsal örnekleme yöntemine göre belirlenen 16 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrencilerin İnanç Kavramlarını Algılama Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde; nicel veriler, betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin inanç kavramlarını algılamada yaş ve ailenin gelir düzeyi gibi değişkenlerin etkisinin büyük olduğu ve nitel sonuçların nicel sonuçları destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İnanç, Algı, Öğrenci, Öğretim kademesi

ABSTRACT**MASTER'S THESIS****A STUDY ON STUDENTS' PERCEPTIONS OF RELIGIOUS BELIEF
CONCEPTS****Betül SEVGİ****Thesis Advisor: Doç. Dr. Cevdet EPÇAÇAN****2022, Page: 96****Jury: Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ****Doç. Dr. Cevdet EPÇAÇAN****Doç. Dr. Ata PESEN**

The aim of this study is to examine the perceptions of students studying at different education levels towards belief concepts. Within the framework of this general purpose, it has been tried to reveal how students' perceptions of belief concepts are, whether their perception levels differ according to various variables, and what are the students' views on belief concepts given in curricula. In order to achieve this aim of the research, the simultaneous transformative design, which is one of the mixed research types in which both qualitative and quantitative approaches are used, was used. The quantitative dimension of the research was shaped according to the general survey and the qualitative dimension was shaped according to the phenomenology pattern. In order to collect the data in the quantitative part, 626 students who were able to represent the universe were reached with the simple random sampling method, and 16 students who were determined according to the stratified purposive sampling method in the qualitative part were reached. As the data collection tool of the research; "Students' Perception of Beliefs Scale" and "Semi-Structured Interview Form" developed by the researcher were used. In the analysis of research data; Quantitative data, descriptive statistics, independent groups t-test and one-way analysis of variance were used. Qualitative data were analyzed by content analysis. As a result of the research; It has been concluded that the effects of variables such as age and family income level are great on students' perception of belief concepts and that the qualitative results support the quantitative results.

Key Words: Belief, Perception, Student, Teaching level

KISALTMALAR

AGFI	: Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analiz
CFI	: Karşılaştırmalı Uyum İyiliği İndeksi
Çev.	: Çeviren
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Ed.	: Editör
GFI	: Uyum İyiliği İndeksi
IFI	: Fazlalık Uyum İndeksi
NFI	: Normlaştırılmış Uyum İndeksi
ÖİKAÖ	: Öğrencilerin İnanç Kavramlarını Algılama Ölçeği
RMSEA	: Yaklaşıklıkın Kök Ortalama Kare Hatası
RMR	: Kök Ortama Kare Kalıntısı
SRMR	: Standartlaştırılmış Kök Ortalama Kare Kalıntısı
x²	: Ki-kare

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Kohlberg'in Ahlaki Gelişimi Safhası.....	17
Şekil 1.2. Ronald Goldman'ın Dini Düşüncenin Gelişim Safhaları.....	20
Şekil 1.3. James Fowler'ın İnanç Gelişimi Safhaları.....	22
Şekil 1.4. David Elkind ve Dini Gelişim Safhaları.....	25
Şekil 1.5. Ernest Harms'ın Dini Duygunun Gelişimi Safhaları.....	27
Şekil 2.1. Araştırmanın Modeli.....	36
Şekil 2.2. Çizgi Grafiği Örneği (Scree Plot).....	41
Şekil 2.3. ÖİKAÖ'ne Yönelik DFA Path Diyagramı.....	46

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Nicel Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Frekans Değerleri.....	37
Tablo 2.2. Nitel Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Frekans Değerleri.....	38
Tablo 2.3. Kaiser-Meyer-Olkin Testi Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testine İlişkin Sonuçları.....	40
Tablo 2.4. Öğrencilerin İnanç Kavramlarını Algılama Ölçeği (ÖİKAÖ)'nin Yapı Geçerliğini Saptamak İçin Yapılan Faktör Analizi.....	42
Tablo 2.5. Güvenirlilik Analizi.....	43
Tablo 2.6. Hesaplanan Uyum İndeksleri ve Referans Değerleri.....	44
Tablo 2.7. Öğrencilerin İnanç Kavramlarını Algılama Ölçeğine Yönelik Değerler.....	45
Tablo 2.14. Normallik Testi Sonuçları.....	49
Tablo 3.1. Öğrencilerin İnanç Kavramlarını Algılama Ölçeğinin Betimsel İstatistik Bulguları.....	50
Tablo 3.2. Öğrencilerin İnanç Kavramlarını Algılama Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları.....	52
Tablo 3.3. Öğrencilerin İnanç Kavramlarını Algılama Ölçeği Puanlarının Ailenin Dindarlık Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.....	53
Tablo 3.4. Öğrencilerin İnanç Kavramlarını Algılama Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	53
Tablo 3.5. Öğrencilerin İnanç Kavramlarını Algılama Ölçeği Puanlarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 3.6. Allah Tasavvuru Teması	55
Tablo 3.7. Allah Korkusu Teması	56
Tablo 3.8. Allah'ın Gücü Teması	58

Tablo 3.9. Allah ile İletişim Teması.....	59
Tablo 3.10. Allah'a Olan Mesafe Teması	61
Tablo 3.11. Şeytan Tasavvuru Teması.....	62
Tablo 3.12. Şeytan Korkusu Teması.....	64
Tablo 3. 13. Melek Tasavvuru Teması.....	66
Tablo 3.14. Peygamberlerin Görevleri Teması.....	68
Tablo 3. 15. Cennet Tasavvuru Teması.....	70
Tablo 3.16. Cehennem Tasavvuru Teması.....	72
Tablo 3.17. Kıyamet Tasavvuru Teması.....	73
Tablo 3. 18. Ölümden Sonraki Hayat Teması.....	75

ÖN SÖZ

21. yüzyıl tamamen uygulamaların, tecrübelerin ve farklı şekilde yorumların dünyası ve zamanıdır. Yeni modern dünyada teknolojik alanda yaşanan değişimler ve gelişmeler din eğitiminde de farklı düşüncelere sahip olan kişilerin oluşmasını sağlamıştır. Bundan dolayı yeni din eğitim sisteminin amacı, günlük hayatta karşılarına çıkabilecek problemlere çözüm üretebilen, sorgulayan, araştıran, inceleyen, bilgiye ulaşma yollarını bilen yaratıcı bireyler yetiştirmek olmalıdır.

“Öğrencilerin Dini İnanç Kavramlarına Yönelik Algılarına Dair Bir Araştırma” konulu çalışma giriş ve dört bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın giriş bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıklar, sayılılar ve tanımlar yer almaktadır. Birinci bölümde; çalışma hem teorik hem de pratiğe dayalı bir konu olması sebebiyle kapsamlı bir veri toplama sürecinde incelenmiştir. Bundan dolayı konu ile ilgili kitap, makale, internet siteleri, dergi ve tezlerden yararlanılarak kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. İkinci bölümde çalışmada nasıl bir yöntem kullanıldığı ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise elde edilen bulgulardan bahsedilmiştir. Araştırma sonuç, öneriler, kaynakça ve özgeçmişle tamamlanmıştır.

Araştırmamın her aşamasında bana zaman ayırıp bilgi ve birikiminden istifade ettiğim, kapısını her çaldığımda her türlü soruma cevap veren kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Cevdet EPCAÇAN’a, değerli hocalarım Doç. Dr. Sevda KOÇ AKRAN ve Doç. Dr. Ata PESEN’e teşekkürü borç bilirim. Ayrıca her an yanımda olduklarını hissettiğim beni yetiştirmek için her türlü özveriyi veren aileme, araştırmanın içerisinde bulunan öğrencilerime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

GİRİŞ

Araştırmanın giriş bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

I. ARAŞTIRMANIN PROBLEM DURUMU

İslam ülkeleri, din ve devlet arasındaki bağlantılar ve din eğitimi bakımından bir arayış içindedir. Özellikle laikliği kabul eden İslam ülkelerinde din eğitimi konusu hala sıkıntılı bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Köylü, 2017). Bunun sebebi 21. yüzyılda hemen hemen her alanda hızlı bir gelişim yaşanmasıdır. Fakat bu gelişimler eğitim alanlarında da maalesef aynı seviyede ve hızda gerçekleşmemektedir. Halbuki toplumsal gelişme ve değişmeye denk bir biçimde öğretim programlarının devamlı bir şekilde incelenmesi ve eksikliklerinin saptanıp düzeltilmesi hatta ihtiyaç halinde değiştirilmesi gerekir.

Türkiye’de çocuklar, dördüncü sınıftan itibaren Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi almaktadır. Ancak ülkemizin kültürel yapısına bakıldığı zaman çocuklar için bu zamanın erken olduğu söylenemez. Çünkü doğumdan itibaren çocuklar, içinde buldukları sosyal çevrede inançla ilgili birden fazla kavramla karşılaşmaktadır (Altaş, 2004). Yani çocukta dini kavramlar içinde yaşadığı sosyal çevrenin etkisi altında gelişir. Bu nedenle doğup büyüdükları çevrenin çocuğun inanç kavramlarını algılamalarına yönelik nasıl bir etkide bulunduğu önemlidir. Mesela çocuk, küçük yaşlardan itibaren zihninde var olan inanç kavramlarına yönelik soruların cevabını bulmaya çalışır. Eğer bu soruların cevapları net ve anlaşılır bir şekilde çocuğa aktarılmazsa ilerleyen zamanlarda çocuğun zihninde var olan sorular daha da karmaşık hale gelir. Özellikle çocukluk döneminde dine ilginin fazla olmasına rağmen, iyi bir kılavuz olmazsa, ilerleyen zamanlarda dini bilgileri öğrenmede azalma olur (Bilici, 2014).

Çocukta doğuştan var olan inanç kavramlarını algılama biçimleri de gelişim dönemlerine göre farklılık göstermektedir. Mesela küçük çocuklarda zihin gelişimi somuttan soyuta doğrudur. Yani çocuk önce somut kavramları sonra da soyut kavramları öğrenmeye başlar. Bu yüzden kişilerin çoğu somut kavramları soyut kavramlara göre daha rahat bir şekilde öğrenir (Aydın, 2009). Ayrıca gelişim dönemleri kendi arasında

ardışık ve değişmeyen bir sıra izler. Özellikle iyi bir karakter ve dinin temellerinin atıldığı çocukluk dönemi kritik gelişim dönemidir. Bu dönemde çocukların üst düzey gelişim gösterebilmeleri ve bu dönemi sağlıklı bir biçimde atlatabilmeleri için anne-baba ve öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bundan dolayı çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi, gelişebilmesi ve dini inanç kavramlarını öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için öğretmenler ve aile, çocukların içinde buldukları gelişim dönemlerinin özelliklerini çok iyi bilmeli ve buna bağlı olarak uygun yöntem ve tekniklerle uygulama alanları oluşturmaları gerekir (Senemoğlu, 2018).

Din öğretimi diğer derslere göre daha özel bir konuma sahiptir. Bunun en temel sebebi, din öğretiminin sadece öğrencilerin tahsil süreci ya da ortamıyla sınırlı olmamasıdır. Pek çok dersin kişi üzerinde somut tesiri, sadece tahsil hayatını kapsıyorken, din ile ilgili bilgiler kişinin hayat biçimini etkilemekte, bu dini bilgilerden yararlanma insan yaşamının tamamını kapsamaktadır. Hatta öğretilen dini konuların, hisleri etkilemesinde ve davranışların gelişiminde tesirli olması kadar alternatif başka bir dersin olması olası değildir (Taştekin, 2004). Ancak insan yaşamının her döneminde bulunan din öğretimi, soyut olmasından dolayı anlaşılması ve anlatılması daha zordur. Bu doğrultuda dinin doğru bir şekilde insanlara aktarılması, dinin insanlar tarafından benimsenmesi ile doğru orantılı olmuştur. Bu yüzden din öğretiminde kavramlar, konunun net ve anlaşılır bir biçimde ifade edilmesi için önemli bir faktördür. Ayrıca dini inanç kavramlarının çocuğun zihinsel gelişimine uygun bir biçime getirilmesi çocukların inanç ile ilgili kavramları anlamasında oldukça önemlidir (Akyürek, 2004). Bu nedenle çocuklar tarafından soyut olan kavramların daha iyi anlaşılması için algılama biçimlerinin iyi bilinmesi ve bireylerin gelişim özelliklerini destekleyecek bir şekilde öğretim programları hazırlanması gerekir. Yani öğretim programlarının çocukların inanç kavramlarını algılama biçimlerini destekleyici tarzda yeniden yapılandırılması gerekir. Bu doğrultuda öğretim programları çerçevesinde inanç kavramlarının verililiş tarzı yeniden irdelenmeli ve çocukların algılama biçimleri göz ardı edilmeden, gelişim düzeyine göre planlanmalıdır. Ayrıca farklı öğretim kademelerinde bulunan öğrencilerin soyut olan inanç kavramlarını ne düzeyde algıladığı araştırılması gereken konular arasında yer almalıdır. Çünkü dini inanç öğretiminde, çocuğun gelişim döneminin tespit edilmesi onun zihinsel olarak kendisinden beklenen dini olgunluğu gösterebilmesi açısından önemlidir. İşte farklı öğretim kademelerinde bulunan öğrencilerin inanç kavramlarını algılama

biçimleri, inanç kavramları ile ilgili terimleri nasıl algıladıkları ve algılarını etkileyen faktörlerin neler olduğu araştırmanın temel problemi olmuştur.

II. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı farklı öğretim kademelerinde okuyan öğrencilerin inanç kavramlarına yönelik algılarını incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

Farklı öğretim kademelerinde okuyan öğrencilerin inanç kavramlarına yönelik;

1. Algıları nasıldır?

2. Algı düzeyi ortalamaları arasında;

a) Cinsiyet,

b) Sınıf düzeyi,

c) Ailenin gelir düzeyi,

d) Ailenin dindarlık durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Öğretim programlarında yer alan; Allah, şeytan, melek, cennet, cehennem, peygamber, kıyamet ve ahiret kavramlarına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

III. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Geçmişten günümüze kadar din eğitiminde karşılaşılan en büyük sorunlardan biri inanç kavramlarının aktarılma şeklidir. İnanç konularının temelinde yer alan Allah, melek, cennet ve cehennem gibi kavramların soyut olmasından dolayı öğrencilere aktarılması daha zordur. Ancak bu durum inanç konularının öğrencilere aktarılamayacağı anlamına gelmez. Bu noktada dikkat edilmesi gereken en önemli hususlardan biri öğrencilerin bireysel ihtiyaçları, merakları göz ardı edilmeden algı düzeylerine uygun, doğru ve sağlıklı bir şekilde inanç kavramlarının aktarılmasıdır. İnanç konularının sevgi içerikli pozitif bir şekilde öğrencilere aktarılmaması beraberinde bozuk ve çarpık ilişkileri, madde bağımlılığını, şiddet ve cinayet olaylarını, hırsızlığı getirmektedir. Özellikle TV. haberlerinde ve çeşitli programlarda görüldüğü üzere kişiler şiddete meyilli, duyarsız, bencil ve tahammülsüz olmuşlardır. Toplumda yaşanan bu durum

insanların öğretmenlerden ve eğitim-öğretim kurumlarından sadece salt bilgiyi değil aynı zamanda manevi yönleri kuvvetli dindar bireylerin yetiştirilmesi ihtiyacını gündeme getirmiştir. Bu nedenle okullarda verilmeye çalışılan inanç kavramlarının öğrenci seviyesine uygun olup olmadığı sorgulanmaya, sorunlarının neyden kaynaklandığı incelenmeye başlanmıştır. Bu bağlamda farklı öğretim kademelerinde okuyan öğrencilerin inanç kavramlarına yönelik algılarının nasıl olduğu ve çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik soruları ciddiye almak ve öğrencilerle birlikte arama, anlama ve kavrama serüvenine dahil olunmalıdır. Yani öğrencileri zapt etmek susturmak yerine, onları keşfetmek ve tanımak gerekir. Aksi takdirde öğrencilere tatmin edici cevaplar verilmezse öğrenciler dini içselleştirmede ve uzun vadede davranışa dönüştürmede sıkıntı yaşar.

Yapılan bu çalışma ile birlikte çalışmada cevabı aranan soruların cevaplandırılması ve farklı öğretim kademelerinde okuyan öğrencilerin inanç kavramlarına yönelik eksikliklerinin tamamlanması ve öğretim programlarının bu doğrultuda şekillenmesine bir nebze de olsa katkı sağlanması temenni edilmektedir. Zira kapsamlı bir alan yazın taraması yapıldıktan sonra çalışma ile birebir örtüşen herhangi bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte öğrencilerin inanç kavramlarını ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik çeşitli çalışmalar ile karşılaşmıştır. Bu bağlamda bu çalışmada inanç kavramlarına bütüncül ve kapsayıcı yaklaşarak ülkemizde bugüne kadar yapılan ilk ve kapsamlı bir araştırma olma özelliği taşıdığı söylenebilir. Zira yapılan çalışmalar genel olarak “Allah tasavvuru” ve ilköğretim ya da belirli bir yaş grubu ile sınırlı tutularak incelendiği görülmüştür. Ayrıca bu konu ile ilgili yapılan çalışmalarda nicel ya da nitel bir yöntem kullanılarak sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada ise nicel verilerin yanında nitel veriler de kullanılarak daha kapsamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışmanın yurt içinde ve yurt dışında ilk olması sebebiyle daha sonraki alan yazın çalışmalarına kaynak olması beklenmektedir.

IV. SAYILTILAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalışmada yer alan sorulara içten ve samimi bir şekilde cevapladığı varsayılmıştır.

V. SINIRLILIKLAR

Çalışmada veriler 2021-2022 öğretim yılı ile sınırlıdır.

Çalışma, Siirt ili Merkez okullarında sosyoekonomik düzeyi yüksek, orta ve düşük olan bölgelerden seçilen 10 tane farklı okuldaki öğrencilerle sınırlıdır.

Çalışma, öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ölçek sorularıyla sınırlıdır.

VI. TANIMLAR

Algı: Duyu organlarının farklı uyarıcılarla sinir sisteminde meydana gelen sinyaller anlamına gelir (URL-1).

İnanç: Bir düşünceye çok sağlam bir biçimde, içten, gönülden bağlı bulunma, güvenle doğru sayma, inanma (Doğan, 1996).

Tasavvur: Psikolojik güç ve duygusal uyarıcılarla zihinde zaten var olan nesne ya da eylemin zihinde yeniden dirilmesi ve anlam ifade etmesidir (Yavuz, 1987).

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. GELİŞİM VE GELİŞİM ÖZELLİKLERİ

İnsanoğlu diğer bütün canlılar gibi belirli gelişim dönemlerinden geçerek hayatını devam ettirir. Bu gelişim dönemleri ve özelliklerinin tanınması öğrencilerin dini gelişimlerinde hem aileye hem de öğretmenlere faydalar sağlamaktadır. Bu bağlamda birinci bölümde, gelişim ve gelişim özelliklerinin ne olduğu, gelişim ve dini gelişimin özelliklerinin tanınmasının öğrencinin dini gelişimlerinde ne gibi faydalar sağlayacağı noktalarına değinilecektir.

Gelişim kavramının daha iyi anlaşılması için sık sık birbiri yerine kullanılan ve birbiri ile karıştırılan “büyüme” ve “gelişme” kavramlarının ne anlama geldiğinin iyi bilinmesi gerekir (Selçuk, 2015). İnsan birden fazla birbirinden ayrı etkileşim neticesinde hem vasıfsal hem de sayısal olarak ilerlemektedir. Bu ilerleme büyüme ve gelişme kavramları ile açıklanır. Büyüme, kişinin boy kilo gibi değişimine denirken gelişim ise döllemeden başlayarak fiziksel, bilişsel, dilsel, duygusal ve sosyal yönden, belli standartlarda olan en son basamağa varıncaya kadar devamlı olarak nitelikler edinmesine, vasıfsal olarak boyut atlamasına denir (Senemoğlu, 2018). Başka bir tanım daha yapacak olursak büyüme, vücutta meydana gelen boy, kilo gibi sayısal değişikliklerdir. Gelişim ise, büyüme, olgunlaşma, hazırbulunuşluk, öğrenme gibi terimleri kapsayan devamlı, uyumlu ve tutarlı ilerlemeye denir (Erden ve Akman, 2018).

Gelişim, kişilerin vücudunda ve davranışlarında meydana gelen ileriye dönük değişimlerdir. Meydana gelen bu değişiklikler birbirleri ile uyumlu ve düzenli bir devamlılık gösterir (Özyurt, 2015). Bu ileriye dönük gelişme, olumlu yönde bir faaliyettir (Arı, 2008). Bu değişim süreci kişilere belli başlı gelişimsel sorumluluklar yükler. Kişilerin yükledikleri bu gelişimsel sorumlulukları yapabilmeleri için; büyümesi, tekâmül etmesi, gerekli ilme ve yeteneği edinmesi gerekir. Böylece kişi, gelişimsel sorumluluklarını yerine getirmek için uygun konuma gelir (Başaran, 2005). Yani gelişim devamlı ileriye dönüktür. Bütün gelişimsel sorumluluklar arasında bağlantılar vardır.

Dolayısıyla gelişimsel sorumlulukları yerine getirirken meydana gelen değişiklikler arasında da bağlantılar vardır (Aydın, 2016).

Gelişim, birden fazla fonksiyona sahip olan kompleks bir süreci içerir. Bir başka deyişle gelişim kendi kapsamına bilişsel, psikolojik, sosyal ve ahlaki terimleri alarak geniş bir süreci meydana getirmektedir (Selçuk, 2015). Gelişimi sınıflayarak incelemek gelişimi daha rahat izlemeyi sağlar. Bu nedenle psikologlar ve biyologlar gelişimi bir süreç olarak ele alıp, gelişim sürecine üç temel perspektiften bakarlar. Bunlar,

- 1- Kalıtsal süreç olarak gelişim,
- 2- Kişinin içinde bulunduğu sosyal çevreyle bağlantısı sonucunda meydana gelen gelişim,
- 3- Bu iki gelişimin kesişiminden doğan gelişim (Cüceloğlu, 2007).

Kısacası kişileri gelişimsel dönemlere göre kategorize etmek ya da başka bir deyişle bilişsel, duyuşsal gibi alanlara ayırmak bireyin daha rahat bir şekilde betimlenmesini sağlar. Birey hakkında doğru bilgileri barındırmak onunla ilgili doğru ve tutarlı kararlar almamıza yardımcı olur. Bir kişi hakkında ne kadar çok bilgiye (beceri, ilgi alanları, başarıları, sosyal ve duygusal alanda gösterdiği olgunluk, sağlığı, alışkanlıkları ve dini tutumu gibi) sahipsek o kadar doğru kararlara ulaşabiliriz (Selçuk, 2015).

Her canlı beşikten mezara kadar yaşamını belli gelişimsel dönemler şeklinde geçirir. Gelişimsel dönemleri çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemi olmak üzere kabaca 4 döneme ayırabiliriz. Bu dönemleri net bir şekilde belirlemek ve yaş çizgileriyle birbirinden ayırmak güçtür. Gelişimin tüm bu yönleri arasında kuvvetli bağ ve bütünlük bulunur. Her bir dönem kendinden öncesinden etkilenir ve sonraki dönemi etkiler. Bütün gelişimsel dönemler birbiriyle bağlantılıdır (Bacanlı,2021).

İnsan gelişimindeki devamlılık kendi içinde çeşitli safhalar barındırır. Safha, süratli gelişim gösteren dönemlere verilen isme denir ve belirli bir gelişim süratini ve yaş oranını gösterir. Bu safhalar kimi zaman çok süratli kimi zaman durağandır. Gelişim safhalarının kendine has hususları vardır (Başaran, 2005). Her bir gelişimsel safhanın kendi içerisinde kendine has belirli fiziksel, duygusal, psikolojik ve sosyal özellikleri vardır. Gelişimsel safhalarda, bir safhadan diğer safhaya geçmede bir tek bedensel gelişme değil, kişinin içinde bulunduğu sosyal çevrenin yapısı da önemli derecede

etkilidir. İnsanları birbirinden ayıran bireysel farklılıklar ile birlikte gelişimsel safhaların özelliklerinin ne olduğunun bilinmesi bireyleri eğitirken nasıl bir çerçeve oluşturulacağına dair yol göstermektedir (Senemoğlu, 2018).

1.2. GELİŞİM PSİKOLOJİSİNİN BOYUTLARI

Fiziksel gelişim: Bireyin anne karnından başlayarak vücudunda meydana gelen ileriye yönelik değişimleri araştırır. Daha çok okul öncesi ve ergenlik dönemleri gibi dönemlere odaklanmaktadır. Eğitim- öğretimde yapılacak faaliyetler çocukların fiziksel gelişimine uyumlu olarak yapılmalıdır. Bu nedenle öğreten kişi çocuğun fiziksel gelişiminden kaynaklanan endişe durumunu anlayışla karşılamalıdır (Korkmaz, 2016).

Bilişsel gelişim: Gelişim psikolojisinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Bilinçli olarak belleğimizde gerçekleşen zihinsel süreçlerle ilgili olan canlı hareketli faaliyetlerdeki gelişim olarak tanımlanır. İnsan, hayatını zahmetsiz hale getirmek, dış dünyaya intibak kurmak amacıyla içinde bulunduğu çevreyi algılama arayışına girer. Bu arayış, psiko-motor seviyede başlasa da ilerleyen zamanlarda kompleks zekasal etkinlikleri kapsar. Birey, zihinsel olarak kendini geliştirerek dış dünyaya intibak kurar (Cüceloğlu, 2007). İşte biliş, kişilerin dış dünyayı kavrama ve algılamalarını kapsayan zekasal etkinlikler olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca bilişsel gelişim, hafıza, algı ve düşünme, tahlil, kıyaslama gibi zekasal süreçleri kapsar (Çolakkadıoğlu, 2014).

Dil gelişimi: Bilişsel gelişimin bir boyutunu oluşturur. Chomsky, dil gelişimi teorisinde çocuğun fitratında olan bir vasıf olarak, dönüşümsel-üretimsel bir şekilde dilsel gelişimiyle meydana geldiğini ifade etmektedir. Bu nedenle öğreten, sınıf ortamında soru sorduğunda öğrenenlerin birbiri ile iletişime geçmelerine olanak sağlamaları, konuşmaları için fırsat vermeleri, dili daha güzel kullanabilmelerine yardımcı olmaları gerekir (Korkmaz, 2016).

Ahlak gelişimi: Birçok kişi ahlak kavramını tanımlamaya çalışmıştır. Mesela Ziya Selçuk ahlaki gelişimi şu şekilde tanımlar: Kişinin, sosyal ve bedensel olarak dış dünyaya bağlantısı ile tutarlı olarak gösterdiği kişilik özelliklerinin asıl unsuru olup, bireyin çevresiyle uyum sağlama sürecinde iyi ve kötü ile alakalı olan şeyler hakkında bilinç oluşturmaktır. Ahlak gelişimine paralel olarak bireyin toplumsal kaideler ile ilgili kendisini kontrol etmesi istenir. Çocuk, toplumsal kaidelere karşı kendini kontrol altında

tutabiliyorsa içsel kontrollü, içinde bulunduğu sosyal grubun tesiriyle karar veriyorsa dışsal kontrollü bir ahlaki gelişim gösterir (Kaya, 2015). Bütün insanlarda, bir şeye karşı “iyi veya kötü”, “doğru veya yanlış” biçiminde yargıya varacak etik-ahlaki kaideler bulunur. Bu ahlaki kaidelerin kökü insana has inançlar ve evrensel değerler sistemini meydana getirmektedir (Erden ve Akman, 2018).

Dinsel gelişim: Bebekler anne karnından dindar olarak doğmazlar, ancak dini açıdan bütünüyle boş olarak da doğmazlar” (Jung, 2017). Jung’a göre din, aklın hususi bir eylemidir. Çocuğun fıtratında dini eğilim bulunur ve yapılan çalışmaların çoğunluğu bu düşünceyi desteklemektedir (Hökelekli,2005). Bireyin fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve ahlaki gelişimine denk gelecek bir şekilde vuku bulur ve dini gelişim aşamalarında da farklılıklar meydana gelir. Bundan dolayı din bilimcileri, din gelişimini bilişsel gelişim kuramları ile bağlantılı bir şekilde ifade etmektedirler (Topuz, 2003).

1.3. GELİŞİM TEORİLERİ

Dini gelişimin diğer gelişim alanlarına göre nasıl değiştiği veya dönüştüğü, genel psikoloji veya ruhsal gelişim ile bağlantısının nasıl olduğu, temel gelişim safhalarında (çocukluk, ergenlik, yetişkinlik, yaşlılık vb.) nasıl biçimlendiği ve ne tür emareler meydana getirdiği, bu emarelerin din eğitiminde ne gibi olanak ve olumsuzluklar getirdiği konuları tamamen araştırma sahasıdır. Bu bağlamda geliştirilen araştırmaların pek çoğu Piaget’nin bilişsel gelişim ile ilgili ifadelerini dini gelişime paralel bir biçimde oluşturmuşlardır (Atik, 2019). Bu nedenle dini gelişim konusunda yapılan çalışmalara temel olan Piaget’in bilişsel kurumanın iyi bilinmesi gerekir.

1.3.1. Jean Piaget ve Bilişsel Gelişim Teorisi

İsviçreli bilim adamı Jean Piaget, psikoloji, sosyoloji, felsefe ve biyoloji gibi farklı alanlarda çalışmalar yapmıştır. Piaget, insan gelişimini bilişsel gelişim ile tanımlamaya çalışmış ve özellikle bilişsel gelişim ile ilgili öne sürdüğü fikirleriyle birçok bilim adamını etkilemiştir. Bu doğrultuda farklı yaşlarda bulunan çocukların zihinsel faaliyetleri arasındaki ayrı noktaları belirleyerek dört tane ardışık safhayı meydana getirmiştir (Kandemir, 2013). Ona göre bireyler, sosyal çevresindeki insan ve nesnelere etkileşim içine girerek bilgi toplar, topladığı bu bilgileri zihinsel süzgeçten geçirir ve bir düzene sokar daha sonra kendi dış dünyasına anlam yüklemeye çalışır (Hoy, 2015).

Piaget'e göre insan, basit-primitif eşgüdümlü olan faaliyetlerden gitgide kompleks ve üst düzey düşünmeyi gerektiren faaliyetlere doğru bir gayret içerisinde bulunmaktadır (Yavuzer, 2019). İlk olarak bilişsel gelişimi Piaget iki safhada incelemektedir. Bunlar: İşlem öncesi düşünme ve somut işlemler safhasıdır. Piaget'e göre işlem öncesi safha bebeğin anne karnından dünyaya gelmesinden yedi yaşına kadar devam eder. Somut işlemler safhası ise sekiz yaşından başlayıp yetişkinliğe kadar devam eder. Bu iki temel safhanın iki alt boyuta ayrıldığını ifade etmiştir (Piaget,1939). Yani kısacası Jean Piaget, çocuğun bilişsel gelişimini dört safhaya ayırmaktadır. Bunlar:

1.3.1.1. Duyusal Hareket Zekâ Safhası (0-2)

Yeni doğan bebeğin zihinsel gelişiminin birinci göstergesi duyuşsal motor davranışlardır. Bebek çevreden gelen uyarıcılara karşı duyuşsal motor tepkilerde bulunur ve bu tepkiler sayesinde içinde bulunduğu sosyal çevreye adapte olur (Wadworst, 2015). Duyusal Hareket Zekâ safhasının en belirgin özelliği uyarıcılar sayesinde zihninde geliştirdiği şemalardır. Çocuk zihninde oluşturduğu şemalar sayesinde objeleri tanır ve günlük hayata uyum sağlar (Bacanlı, 2021). Yani bu dönemde bulunan çocuklar zihinsel olarak düşünemezler sadece zihinlerinde çeşitli şemalar oluşur ve zihindeki şemalar çoğaldıkça bilişsel gelişimde ilerleme olur (Selçuk, 2015).

Bu safhada üzerinde durulması gereken iki temel özellik vardır. Bunlardan birincisi nesne devamlılığıdır. Başlangıçta bu safhada bulunan çocuğun zihninde, nesne devamlılığı henüz oluşmamıştır. Çocuk, tamamen refleksif davranışlarda bulunduğu safhadan zihinsel işlemlerin aktifleşmesiyle nesne devamlılığı oluşmaya başlar. Nesne devamlılığı kazanmayan çocuklar, gözlerinin önünde olmayan objenin devamlılığını takip edemez ve kaybolduğunu zanneder. Ancak nesne devamlılığı kazanan çocuklar, bir obje görüş alanının dışına çıkarsa dahi onun varlığının devam ettiğini bilir ve devamlı kaybettiği objeyi bulmaya çalışır (Akyol, 2002).

Bu safhanın ikinci temel özelliği ise taklittir. Çocukların ilk yıllarındaki en büyük çabalarından biri içinde bulunduğu çevreden olabildiğince bilgi elde etmektir. İçinde yaşadığı çevreden kazandığı tecrübe ve bilgi ne kadar çok olursa anlama ve idrak etmede o kadar gelişir. Çocuk bu evrede kendisi için gelecekte değerli olan şeyleri gözlemleyerek taklit etme becerisini geliştirmeye başlar (Kandemir, 2013). Daha önce yapılan araştırmalarda, çocuğun fitratında dini uyarıcılara karşı yetenekli ve belleklerinde

yerleştirilmesi istenilen aşılmalara hazır olarak yaratıldığı tespit edilmiştir. Çocuklar zihinlerine aşılacak istenen şeyleri çok kolay bir şekilde taklit ederler. Başlarda taklit edilerek yapılan bu bilinçsiz davranışlar zamanla bilinçli davranışlara dönüşmeye başlar. Bu yüzden din gelişiminde taklit önemli bir yere sahiptir (Çabuk, 2006).

Kısacası bu safhayı özet geçecek olursak, çocuk, motor ve duyuşsal etkinlikler yoluyla bilgi edinir, motor ve duyuşsal etkinlikler eşgüdümşel olarak ilerler, nesne devamlılığı oluşmaya başlar, taklit etme becerisi ilerler, dil ve sembolik düşünmeye başlar, kompleks olmayan zihinsel düşünce bu safhada başlar (Aydın, 2016).

1.3.1.2. İşlem Öncesi Düşünce Safhası (2-7)

Piaget'nin bir diğler safhası olan işlem öncesi düşünce safhasında çocuklar, 3 ve 4 yaş aralığında çoğunlukla kendinden yaşça büyük olan kişi veya yaşlılarıyla rahat bir şekilde iletişim kurabilirler. Fakat bu iletişim ben merkezlidir. Çocuklar bu safhada zihinsel olarak kendilerine odaklanırlar. Başkalarının perspektifinden durumlara bakamazlar ve objeleri farklı sembollerle eşleştirmeye çalışırlar. Mesela, bir sopayı at gibi binip o fonksiyonda kullanabilir (Erden ve Akman, 2018). Bu ikinci safha çocukların somut dönem safhasına geçişi için ön hazırlık niteliğindedir. Duyusal -motor düşünce safhasında kendi zihninde oluşturduğu anlık şemalar yerine daimî zihinsel semboller almaya başlar. Çocuk bu safhada sembolleştirmeye devam eder. Fakat bu safhada bulunan çocuklarda detaylı akıl yürütme becerileri yoktur ve aynı zamanda birden çok bağlantı kurmaktan uzaktırlar. Gözle gördükleri ve bizzat yaptıkları şeylerin gerçekliğini kabul ederler (Senemoğlu, 2018). Bu safhada çocuklar, objeleri bütünüyle dil ve sayılarla ifade ederler. Aynı zamanda çocuklar bu safhada konuşma esnasında terimlerde yanlışlık yapmaya yatkındırlar. Kısacası objelerin şekli ve dış görünümünü değışse bile uzunluk, genişlik, hacim ya da sayısal olarak objelerin değışmeyeceğı düşüncesini algılamada güçlük çekerler (Çabuk, 2006).

Bu safha kendi içinde iki alt boyutta incelenir. Bunlar:

Sembolik dönem (2-4): Dil gelişiminin en süratli olduğu yaş aralığı 2-4 yaşlarıdır. Çocuk sembolik dönemde çevresinde duyduğu sesleri taklit ederek öğrenir (Senemoğlu, 2018). Bu dönemde empati kurma yeteneğı çocukta gelişmemiştir. Yani ben merkezci düşünürler, olaylara ve objelere kendi perspektifinden bakarlar (Deniz Yöndem ve Taylı, 2021).

Sezgisel dönem (4-7): 4 ve 7 yaş aralığında sezgisel düşünme özelliği belirgindir. Dil gelişimi, bu dönemde hızlı bir şekilde ilerlemeye devam eder. Fakat semboller bu dönemde daha anlamlıdır. Çocuklar bu dönemde, sezgileriyle mantıksal çıkarımda bulunmaya çalışırlar. (Senemoğlu, 2018).

1.3.1.3. Somut İşlemler Safhası (7-11)

Piaget'nin araştırmalarında en çok değindiği safha somut işlemler safhasıdır. Bunun nedeni çocukta zihinsel değişimin en fazla ve süratli olduğu safha olmasıdır. Bu safhada çocuk beş duyu organıyla algıladığı somut objeler hakkında mantıksal çıkarımlarda bulunabilmektedir. Çocuk, genişlik, uzunluk, sınıflama, sıralama, takımlara ayırma ve bir objeyi olduğundan başka bir biçime ya da duruma dönüştürebilecek konuma ulaşmıştır. Piaget'nin ikinci safhası olan işlem öncesi safhada çocukta korunum ilkesi oluşmamıştır. Yani çocuk, bir objenin şekli ya da dış görünüşü değiştiğinde dahi boyutunda, ağırlığında, sayısal miktarında ve hacminde herhangi bir değişiklik olmayacağını aynı kalacağını algılamada güçlük çekmekteydi. Mesela dörde bölünmüş elma ile yarıya bölünmüş elmanın aynı hacme ve ağırlığa sahip olduğu düşüncesini algılamada ikinci safhada güçlük çekmekteydi. Fakat somut işlemler safhasında çocuk korunumu kazanmaya başlar. Yani bir objenin şekli ya da dış görünüşü değiştiğinde dahi ağırlığında, sayısal miktarında ve hacminde herhangi bir değişiklik olmayacağını aynı kalacağını kavramaya başlar. Çünkü bu safhada çocuk akıl yürütmelerde bulunabilir ve edindiği bilgileri depolayabilir (Kandemir, 2013).

1.3.1.4. Formal (Soyut) İşlemler Safhası (11 ve Yaş Üstü)

Piaget'nin son safhası olan soyut işlemler safhası, ergenlik dönemine denk gelir. Zihinsel ilerlemenin en fazla olduğu bu safhada çocuk herhangi bir soruna ya da probleme çözüm üretmek amacıyla mantıksal çıkarımlarda bulunarak ciddi oranda zihnini geliştirir. Ayrıca zihinsel olgunlaşma bu döneme denk gelir (Wadsworth, 2015). Çocuk olayları tahlil edebilir, olaylar arasındaki benzerlik ve farklılıkları bulabilir ve problem üretip, çözebilir. Yani somut işlemler safhasındaki gibi sadece gözle gördüğü şeyler ile ilgili değil, soyut olaylar ile ilgili mantıksal çıkarımlarda bulunabilir (Bacanlı, 2021). Ayrıca çocuklar bu safhada soyut olan terimleri kavrayarak tesirli bir şekilde günlük hayatta kullanabilirler. Çocuklarda farklı inançlar, düşünceler, değerler oluşmaya başlar. Çocuklar siyasete, felsefeye ilgi duymaya ve kendi değer sistemlerini oluşturmaya

başlarlar (Senemoğlu, 2018). Sınıflama, genelleme, genelden özele geçme veya özelden genele geçme, takımlara ayırma gibi zihinsel işlemleri yine bu safhada yaparlar (Erden ve Akman, 2018).

Ayrıca Piaget, bireylerin dış dünyadan gelen uyarıcılara karşı göstermiş oldukları tepkilerin nedenlerini ve beyinle olan bağlantısını kavramak amacıyla ilmin tabiisi ile alakalı “Şema, kavram ve yapı” olarak adlandırdığı üç tane tabirden bahsetmektedir. Ona göre şemalar, insanın beyinsel olarak dış dünyaya uyum sağladığı ve örgütlediği primitif bilgilerdir (Wadsworth, 2015). Beyin ilk olarak şemalarla dış dünyayı kavramaya ve anlam yüklemeye çalışır. Bu primitif bilgiler gitgide kompleks bilişsel bilgiler haline gelir (Yavuzer, 2019). Şemalar devamlı bir şekilde gelişme ve değişim gösteren dinamik bir yapıdadırlar. Ancak bu değişim ve gelişim devamlı ve ardışıktır. İnsan zihni, dış dünyadan gelen yeni uyarıcıya karşı var olan şemalara uyum göstermeye çalışır eğer uyum sağlanmazsa zihninde yeni şemalar oluşturur (Deniz, Yönden ve Taylı, 2021). İşte Piaget, uyum ve dengeleme süreci ile alakalı özümleme ve düzenleme isimli iki temel terim kullanır.

Özümleme -Özümleme-Asimilasyon

İnsan dış dünyadan gelen yeni uyarıcılara karşı yeni formda görmüş olduğu şeyleri var olan eski şemalarla uyumlu şema arayışına girer. Piaget buna özümleme adını verir. Özümleme herhangi bir vakitte gerçekleşebilir ve insanın zihinsel olarak uyum gösterdikleri dış dünyayı organize ettikleri yapının bir boyutudur. İnsanın özümleme faaliyetinde bulunması, zihinde var olan şema miktarının fazlalaşmasına katkı sağlar (Wadsworth, 2015).

Düzenleme-Uyumsama-Uzlaşma-Akodamasyon-Adaptasyon

Birey dış dünyadan herhangi bir uyarıcı ile etkileşimde bulunduğu vakit beyninde onunla uyumlu bir şema arayışına girer. Fakat her zaman mevcut olan şemalarla uyumlu şema bulunamaz. Bu nedenle insan zihninde yeni şemalar meydana getirir ya da var olan şemaları eş şemalar ile değiştirir. Böylelikle zihninde oluşturduğu yeni şemalarla dengeyi tekrar oluşturur. İnsan yeni objeye ve duruma uyum sağlar. (Çolakkadıoğlu, 2014). Zihinde meydana gelen bu faaliyet olayına Piaget Düzenleme (Uyumsama, Uzlaşma, Uyum, Akodamasyon-Kendine Uydurma-Adaptasyon) ismini verir. Kısacası

Piaget'e göre düzenleme, zihinde var olan eski şemaları eş şemalar ile değiştirerek ya da zihinde yeni şemalar meydana getirerek uyum sağlamaya denir (Erden ve Akman, 2018).

1.3.2. Jerome Bruner ve Bilişsel Gelişim Kuramı

Jerome Bruner'in düşünce yapısına göre zihinsel gelişimin en temel şeyi düşünmedir ve zihinsel gelişim, hayat boyu sürmektedir. Bruner yapmış olduğu çalışmalarda üç safhadan bahsetmektedir: Bunlar: Eylemsel, İmgeleme ve Sembolik safhalardır (Aydın, 2016).

1.3.2.1. Eylemsel Safha

Bu safha Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında duyuşsal motor safhasına denk gelir. Bu safhada birey objelerle doğrudan bağlantı kurar; onları yaparak, deneyimleyerek kazanır. Çocuk bu safhada içinde bulunduğu sosyal çevreye dokunarak, vurarak, ısırarak eylemlerle anlar. Yine bu safhada çocukların en rahat öğrendiği davranışlar devinimsel olarak adlandırılan emme, bakma, yönelme, avuçlama, yakalama gibi eylemsel fonksiyonlardır. Bu safhada bebek, bildiği objelerle yenilemeye dayalı devinimsel davranışlarla dış dünyayla iletişim kurmaktadır (Senemoğlu, 2000).

1.3.2.2. İmgesel Safha

Birey eylemsel safhadan git gide imgesel safhaya geçer. Bu safhada bilgi, kelimeler ve terimler yöntemiyle kazanılır. Bu safhada gelişmiş olan dilsel ve görsel algılar yöntemiyle farklı olay ve tecrübeler imgeler halinde formüle edilerek beyne iletilir. Bilgi imgeler yoluyla beyne aktarılmaktadır. Çocuklarda görsel bellek gelişmiştir. Çocuğun kararları dille değil, duyu organlarıyla edindiği duyuşsal etkilere dayalıdır. Bu safhada çocuk hayal gücünü daha fazla kullanır, artık nesnelere belirli somut özelliklere göre sınıflandırır. Bu safhada daha çok görsel imgeler görünürde olduğu için öğretimde resim ve fotoğraflardan faydalanılabilir (Bacanlı,2021).

1.3.2.3. Sembolik Safha

Bu safha Piaget'nin bilişsel gelişim teorisinde somut ve soyut işlemler safhasına denk gelir. Sembolik safha yaşamın tümüyle mecazlar, formüller ve simgeler yoluyla kavranmasının anlatımıdır. Birey artık bu safhada faaliyet veya algının ne olduğunu tanımlayan semboller ile kendini ifade eder. Çocuğun sembolik safhaya girmesi, farklı tecrübeler elde etmesini sağlar. Semboller vasıtasıyla fikirler meydana gelir. Bu safhada yeni bilgiler yazılı ve sözel sembollerle çocuğa empoze edilebilir (Aydın,2016).

1.3.3. Lev Vygotsky'nin Bilişsel-Sosyal Gelişim Teorisi

Vygotsky bilişsel gelişim ile ilgili sosyal bir kuram oluşturmuş ve Piaget'in geliştirmiş olduğu teoriyi kabul etmeyerek sosyokültürel gelişim teorisini geliştirmiştir. Zihinsel gelişim kuramlarına sosyal bir perspektiften bakmamızı sağlayan Lev Vygotsky 1896-1934 yılları arasında yaşamış Piaget'nin modern olan Rus bir psikologtur. 1970 yıllarında henüz batıda tanınmıyordu. Fakat 21. yüzyılda özellikle Amerika'da gelişim psikolojisini ve öğrenme teorilerini çok büyük etkilemiştir (Deniz Yöndem ve Taylı, 2021).

Lev Vygotsky'nin görüşüne göre, var olan teorilerin yapmış oldukları hatalardan biri, teorisyenlerin çoğunun davranış açıklamalarını belirli bir davranışa özgü doğal tepkileri içermesi ve davranışın nedensel dinamiklerini yeterince açıklamamasıdır (Bacanlı, 2021). Bundan dolayı Lev Vygotsky'nin gelişim psikolojisine yaptığı en büyük yardımlardan biri öğrenmenin sosyokültürel boyutuna odaklanmasıdır. Lev Vygotsky'e göre, öğrenme yakınsal gelişim alanında (the Zone of Proximal Development) gerçekleşmektedir ve bütün öğrenmelerin temeli sosyal çevreye dayanmaktadır. Çocuklar, bireysel olarak ulaşamayacağı performans düzeyine bir uzamanın ya da akranının rehberliğinde ulaşabilmektedir. Lev Vygotsky'e göre öğrenme bu yakınsal gelişim alanında gerçekleşmektedir (Selçuk, 2018). Vygotsky bilişsel gelişimi teorisinde 3 tane terimden bahsetmektedir. Bu terimler şunlardır:

1.3.3.1. İçselleştirme Terimi

Sosyal çevrede gözlenenlerle elde edilen bilgiler olarak tanımlanmaktadır. Vygotsky göre bilgi ve yeteneklerin elde edilmesi sosyal çevreyle bağlantı kurulması ile gerçekleşmektedir.

1.3.3.2. Yakınsak Gelişim Alanı

Çocukların kendi başlarına elde edemeyeceği davranışların bir yetişkin ya da akran rehberliğinde elde edeceği davranışlar arasındaki kalan kısmı temsil eder.

1.3.3.3. Destekleyici Terimi

Vygotsky'e göre bilişsel gelişimi kımıldatmanın en tesirli yöntemlerinden biri uzman yetişkin tarafından çoğu zaman sosyal çevre vasıtasıyla kişiye sağlanan destektir. Yakınsak gelişim alanı içerisinde çocuklara ne şekilde destek verileceği tasvir edilmektedir. Destekleyicileri kullanan öğretmenler, çocukların hem zihinsel becerileri hem de duygusal gereksinimlerine yardımcı olmaktadır (Yurdakul, 2019).

1.3.4. Lawrence Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Teorisi

Lawrence Kohlberg, Piaget'in ahlak teorisini tekrar anlamlandırarak kendi ahlak teorisini geliştirmiştir. Kohlberg'in ahlak gelişimi teorisinin temel taşı adalet kavramı üzerine kurulmuştur. Daha net ifade edecek olursak ona göre ahlakın kökeni adalet üzerine kurulmalı ve adalet ise kanunların ötesindedir. Bunun nedeni kanunlarda umulanların adalet yönünde daha iyi bir biçimde görülebilir olmasıdır. Kohlberg ahlak gelişimi teorisinde, farklı kültürde ve yaşlarda bulunan kişilere ahlaki olarak ikilemde kalmasını sağlayan türlü türlü hikayeler vermiş, daha sonra hikâyede anlatılan durumla alakalı bir değerlendirme yapmalarını istemiştir. Kohlberg ahlak gelişimi teorisinde önemli olan değerlendirmenin doğru veya yanlış olması değil, önemli olan yapılan değerlendirmenin açıklamalara dayanılarak ortaya konulmasıdır (Aydın, 2015). Kohlberg, ahlaki gelişim teorisinde ahlaki değerlendirmenin, insanın günlük hayatındaki fonksiyonuna göre araştırılması gerektiğini ifade etmektedir.

Kohlberg ahlaki gelişim teorisini, Piaget'nin bilişsel gelişim teorisinde meydana getirdiği safhaların temellerinin üzerine yapması ahlaki gelişim için yapılan en büyük yardımlardan biridir. Kohlberg'in ahlaki gelişim safhalarının arasında ardışık ve belli bir sıra vardır. Ayrıca Kohlberg bir safhadan geriye doğru gidilmenin mümkün olmadığını söyler. Her bir safhanın bir sonraki safhanın ön koşulu olduğunu, bir sonraki safhaya geçmek için bir önceki safhanın sindirilmesi gerektiğini ifade eder (Başalan İz, 2009). Kohlberg bu düşüncelerinden hareketle, ahlaki gelişimi altı safhaya ayırdığını ifade etmiş ve bunları üç seviyede açıklamıştır.

Şekil 1.1. Kohlberg'in Ahlaki Gelişimi Safhası



Kaynak: (Başalan ve İz, 2009)

1.3.4.1. Birinci Seviye: Geleneksel Öncesi Ahlak

Bu seviyede bulunan birey, iyi-kötü, doğru-yanlış vb. kaidelere açıktır. Fakat bu kaideleri, ödüllendiren veya cezalandıran kişinin kuvvetine göre değerlendirir (Kılıçaslan, 2013). Bu seviyenin en önemli özelliği ahlaki değerlerin somut olarak algılanmasıdır. Bu seviyedeki çocuk kendi gereksinimlerini karşılamak için otoriteye uymaya hazırdır ve çocukta egoistlik hakimdir. Bu seviye iki safhayı kapsar (Taylı, 2013).

1.3.4.1.1. Birinci Safha: Ceza ve İtaat

Bu safhada birey sadece eylemin sonucunun doğru ve yanlışlığına göre hareket eder. Birey durumla alakalı bir değerlendirme yaptığında onun için önemli olan o değerlendirmenin doğru veya yanlış olmasıdır. Yani birey bir durumu ardındaki nedenlere bakmadan, açıklamalara dayandırmadan ortaya koyar (Bacanlı, 2021). Bu safhada ahlaki olan eylem, ceza gerektirmeyen eylem veya ödüldür. Yani eylemi belirleyen şey ceza ve ödüldür. Eylemin yapılıp yapılmaması otoritenin bulunup bulunmaması ile alakalıdır. Bu safhada önemli olan ceza almama durumudur (Senemoğlu, 2018).

1.3.4.1.2. İkinci Safha: Bireysel Çıkara Dayalı Alışveriş

Bu safhada bulunan bireyler için iyi eylem kişinin çıkarlarını tatmin eden eylemlerdir. Yararcı alış-veriş terimi saygı, sevgi ve adalet terimlerinden daha fazla dikkate alınır (Özeri, 2004). Bu safhada bireyin bireysel gereksinimleri ön plandadır. Fakat ilk defa başkalarının da belirli gereksinimlerinin olduğunu kabul eder. Kendi çıkarları karşılandığı sürece kurallara uyulur. Durumlara birey, somut ve bireysel bir perspektiften bakar. Bundan dolayı bu safhada bulunanlar için adalet terimi kişiden kişiye değişmektedir (Erden ve Akman, 2018).

1.3.4.2. İkinci Seviye: Geleneksel Ahlak

Bu seviyede bulunan bireyler kendi çıkarları yerine içinde bulunduğu grubun çıkarlarını ön planda tutarlar. Yani içinde bulunduğu toplumun çoğunluğu tarafından onaylanan kaideler kabul edilir. Bu safhada bireylerde egoisttik düşünce yerini empatik düşünceye bırakır (Çiftçi Arıdağ, 2021).

1.3.4.2.1. Üçüncü Safha: Bireyler Arası İlişkiler

Bu safhada iyi ya da doğru olan ahlaki eylem, çevresindeki kişilerin gereksinimlerini ve beklentilerini karşılayan, onları mutlu eden eylemdir. Bu safhada iyi olmak önemlidir. Altın Kural: Belirlenen kaidelere uymak ve iyi bir insan olmaktır. Bireyler durumlara başkalarının bakış açılarıyla bakarlar. Yani bireyler bu safhada empati kurarlar (Bacanlı, 2021).

1.3.4.2.2. Dördüncü Safha: Yasa ve Düzen

Bu safhada doğru olan ahlaki eylem, kanunlara uygun eylemdir. Birey, toplumunda üstlenmiş olduğu görevlere uygun hareket eder. Ahlaki değer yargıları, kaideler toplumda düzenin sağlanması için olmazsa olmazdır. Bundan dolayı bireyin yasaları sorgulamadan uyması gerekir (Senemoğlu, 2018).

1.3.4.3. Üçüncü Seviye: Geleneksel Ötesi Ahlak

Bu seviyede bulunan bireyde tamamen saf çıkarıcı düşünce yapısı bitmiştir ve artık kişiler herhangi bir otoriteden bağımsız bir şekilde kendi ahlaki doğrularını seçtiği seviyededir. Birey ahlaki durum hakkında bir sonuca ulaşırken tüm koşulları göz önünde bulundurur ve evrensel ahlak kurallarına göre bir sonuca ulaşır (Çiftçi Arıdağ, 2021).

1.3.4.3.1. Beşinci Safha: Sosyal Anlaşma ve Bireysel Haklar

Bu safhada doğru ahlaki eylem, toplumun üzerinde anlaştığı ortak doğrular ve çıkar üzerine kuruludur. Kişilerin düşünce ve değerlerinde farklılıkların olduğu bu safhada fikir birliğine varma önemlidir (Taylı, 2013). Bu safhada evrensel ahlâkî perspektifle hukuki perspektif arasındaki tutarsızlıklar çözümlenemez. Kohlberg'e göre, 20 yaşında ve üzerinde olan bireylerin %25'inden azı bu safhaya ulaşır (Torun, 2019).

1.3.4.3.2. Altıncı Safha: Evrensel Etik İlkeleri

Kişi bu safhada kendisinin seçtiği etik ilkeleri izler. Özel kanunların veya toplumsal sözleşmelerin kabul edilmesinin nedeni, bu safhada bulunan bireylerin bu ilkeleri dikkate alarak eylemde bulunmasıdır. Bu ilkeler, adaletin evrensel kaideleridir. Bütün insanlar eşit haklara sahiptir ve bireyin onuruna saygı gösterilmelidir (Çiftçi, 2003). Bu safhada doğru ahlaki eylem, bütün bireylere güven, saygı ve sevgi duymaya dayanır. Toplumsal düzeni kanunlar değil kişinin kendi vicdanı ile geliştirdiği ahlak prensipleri sağlar (Seçer, 2003).

1.4. DİNİ GELİŞİM TEORİLERİ

1.4.1. Ronald Goldman ve Dini Gelişim

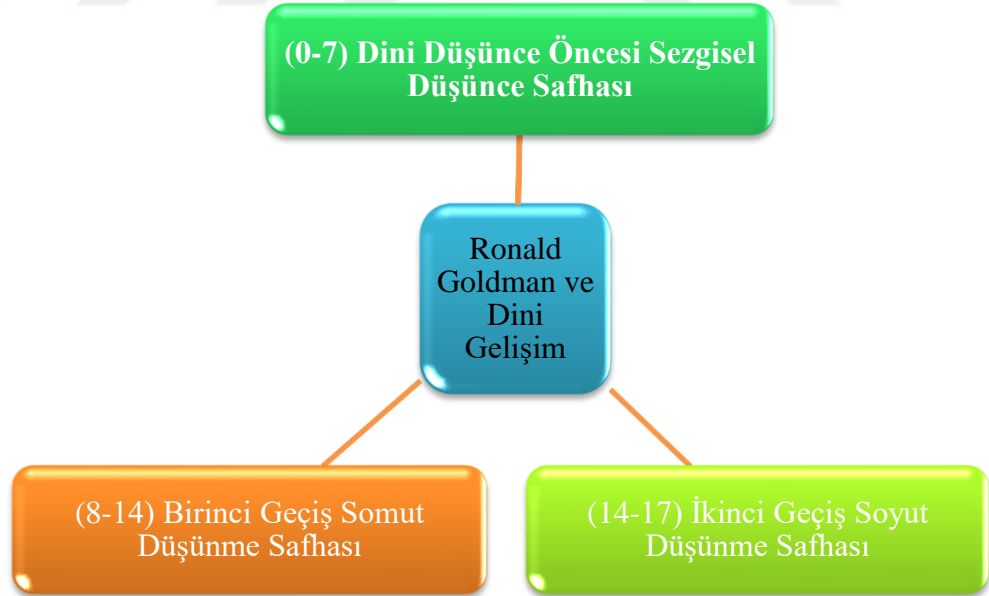
Din eğitimcisi olan Ronald Goldman, 1964 yılında farklı çevrelerden gelen ve 6-17 yaş aralığında bulunan çocukların kutsal kitaptaki konuları algılama biçimlerini nasıl tasvir ettikleri üzerine yoğunlaşmış ve bu düşünceyi temele alan “Çocukluktan Ergenliğe Dini Düşünce” isimli çalışmayı yapmıştır. Ronald Goldman göre “dini düşüncenin, dini olmayan düşünce formlarından biçim ve metot olarak değişiklik arz etmemektedir. Bu nedenle Piaget’in düşünce tarzından etkilenerek, bilişsel gelişimin dini gelişimle doğru orantılı olduğunu kanıtlamaya ve Piaget’nin teorisini, dini düşüncede kullanmaya çalışmıştır (Hood, 2004).

Ronald Goldman’a göre çocuk daha önce dini gerçekliği algılayamadıklarından dindarlık öncesi basamaktan geçer. Çocuk, fantezi ve duyguları eşliğinde gelişimini ilerletir ve sonraki basamak olan dindarlık-altı basamağa geçer ve bu basamakta somut olan şeyleri algılamaya başlar. Bir sonraki basamak olarak kişisel basamak olduğunu ifade eder. Kişisel basamakta çocuk dini kavramları zihninde net bir şekilde

canlandırmaya başlar. Ona göre birçok çocuk kutsal kitapta bulunan terimlerle olması gerekenden çabuk karşılaştıkları için ikinci basamakta debelenip durur. Fakat kutsal kitaptaki konuların çocuk tarafından algılanması için çocuğun soyut düşünme becerisini kazanmış olması gerekir (Kılıçaslan, 2013).

Piaget'in bilişsel gelişim teorisinin ikinci safhası olan (2-7) İşlem Öncesi Düşünce safhası Goldman'ın dini gelişim teorisinde 'sezgisel dini düşünce' safhasına denk gelmektedir. Piaget'in bilişsel gelişim teorisinde 10-11 yaş aralığında çocuk soyut düşünme becerisi kazanmaya başlarken Goldman'ın dini gelişim teorisinde ise soyut düşünme becerisi 13 ve 14 yaş aralığında oluşur (Atik, 2016). Bu nedenle Ronald Goldman, Piaget'in bilişsel gelişim kuramından etkilenerek çalışmasında 6 ile 17 yaşındaki 60 tane çocuğun dini terimleri algılama biçimleri ile buna etki eden durumları (yaş, yetenek, ailenin dini inancı vb.) araştırmıştır. Ronald Goldman göre dini terimlerin algılama biçimlerinin bilinmesi, çocukta dini düşüncenin nasıl geliştiğine dair yol göstermesi açısından hayati öneme sahiptir (Holm, 2018).

Şekil 1.2. Ronald Goldman'ın Dini Düşüncenin Gelişim Safhaları



Kaynak: (Atik, 2016)

Ronald Goldman'ın Dini Düşüncenin Gelişim Safhalarını aşağıdaki şekilde belirlemiştir:

1.4.1.1. Dini Düşünce Öncesi Sezgisel Düşünce Safhası (0-7)

Bu safhada çocuğun dini hayat ile ilgili herhangi bir deneyimi ve tutarlı düşünme yapısı olmadığı için dini gerçeklik hakkında hiçbir bilgiye sahip değildir. Çocuk bu dönemde soyut kavramları algılayamaz. Yani çocuk bu safhada mantıklı çıkarımlarda bulunamaz ve sürekli makul olmayan yanlış sonuçlar elde eder. Ayrıca henüz tersine düşünebilme becerisini de kazanmamıştır (Çabuk, 2006). Dini düşünce öncesi sezgisel düşünce safhasının en belirgin özelliği “insan biçimci” düşünme biçimidir. Yani çocuklar bu dönemde soyut olan özelliklere başka anlamlar yükleyerek somut olarak düşünürler. İnsan biçimci düşünme biçiminde çocuklar kendinde bulunan insani özellikleri başka varlıklara atfederler (Atik, 2016).

1.4.1.2. Birinci Geçiş Somut Düşünme Safhası (8-14)

Ronald Goldman'ın Birinci Geçiş Somut Düşünme Safhası Piaget'nin bilişsel gelişim teorisinde somut işlemler safhasına denk gelmektedir. Çocuklar bu safhada tutarlı çıkarımda bulunmaya çalışırlar ancak çok fazla deneyim sahibi olmadığı için olumlu sonuç elde edemezler. Ancak birinci safhaya göre daha fazla gelişme gösterirler (Atik, 2016). Çocukların bu safhada tutarlı çıkarımlarda bulunmasında etkili olan şey kendi deneyimleri ve somut nesnelere. Yani Çocuklar, somut ve deneyimlerle sınırlı genelden özele, özelden genele akıl yürütme tekniklerini kullanmaya başlarlar (Torun, 2019).

1.4.1.3. İkinci Geçiş Soyut Düşünme Safhası (14-17)

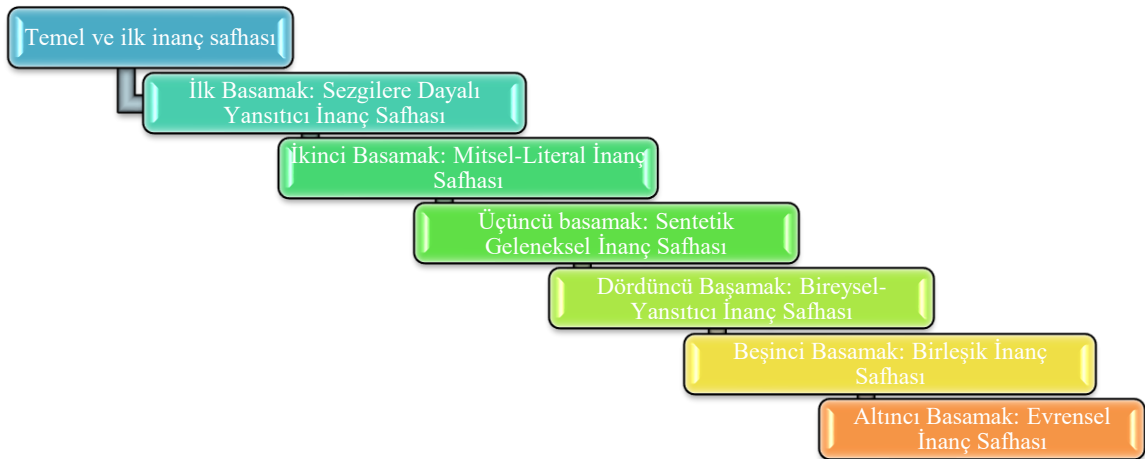
Çocuk bu safhada genelden özele, özelden genele mantıklı çıkarımlarda bulunur, soyut kavramları algılamaya başlar. Çocuk bu safhada artık tutarlı düşünmeye başlar (Kılıçaslan, 2013).

1.4.2. James Fowler ve İnanç Gelişimi

James Fowler'a göre dünyada yaşayan herkesin inancı bireysel ve tektir. Ancak bunun yanı sıra bütün insanlar herhangi bir varlığa inanma duygusu ile dünyaya gelirler. Her insan kendi yaşamını kontrol altında tutmak, korumak ve yaşam amacını bulmak amacıyla herkesin benimseyebileceği ortak değerleri oluşturma gayreti içerisine girer (Torun, 2019). Ona göre insanlar hangi varlığa iman ederse etsin, inançlarının

gelişiminde birtakım müşterek noktalar bulur. Bunun nedeni inanç gelişiminde önemli olan şeyin, kime hangi varlığa inandığın değil, asıl önemli olan şeyin insanın inanma şeklidir (Topuz, 2003), James Fowler, inanç kavramını tanımlarken gelişim psikolojisindeki bilgilerden faydalanarak, kişilerde dini inancın, Piaget'in bilişsel gelişimi teorisi ile Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisindeki safhalarına benzer ve denk bir biçimde ilerleme gösterdiğini ifade ederek ardışık bir inanç gelişimi teorisi oluşturmaktadır. Bu nedenle James Fowler inancın tanımını yaparken, inancı dini içine alır ancak bir tek kurumsallaşmış dinin çizdiği çerçevenin sınırlarında kalmayıp birçok şeyi içine alan geniş ve aktif bir insan tecrübesi olduğunu ifade eder. Ona göre kurumsallaşmış din ve inanç birçok noktada kesişse bile birbirine bağlı olmayan özerk iki terimdir (Karacoşkun, 2004). Yani James Fowler inancı "Kuvvetli ve kudretli olan şeyin vadettiği şeylere inanma ve ona bağlanma" şeklinde tanımlar. Ayrıca Fowler, inancın insanların hayatına anlam katan yazı ve öyküleri kapsadığını ifade eder. James Fowler öğrencileri ile birlikte sayısı yüzü aşan birçok kişiyle, inançlarının bu kısımları ile ilgili görüşmeler yapmış ve inanç gelişimini yedi safhaya ayırmıştır. Bunları aşağıdaki şekilde özetlemiştir: (Çabuk, 2006).

Şekil 1.3 James Fowler'ın İnanç Gelişimi Safhaları



Kaynak: (Kılıçaslan, 2013)

1.4.2.1. Temel ve İlk İnanç Safhası

Bebeğin anne karnından başlayıp iki yaşına kadar devam ettiği safhadır. Fowler'a göre bu safhada dikkat edilmesi gereken önemli hususlardan bir tanesi çocuğun bakımını üstlenen kişi ile olan iletişimdir. Çünkü çocukta güven duygusunun alt yapısı bu safhada meydana gelmeye başlar. Çocukta bu safhada meydana gelen güven duygusu, gelecek zamanlarda bireyin inancının biçimlenmesine kaynaklık eder. Yani inanç gelişimi bu safhada oluşan altyapının üzerine kurulur (Kılıçaslan, 2013).

1.4.2.2. İlk Basamak: Sezgilere Dayalı Yansıtıcı İnanç Safhası

İki yaşından başlayıp 6 yaşına kadar devam eden safhadır. Çocuk bu safhada benmerkezci olarak düşünür ve olaylara farklı pencerelerden bakmaz sadece kendi penceresinden bakar. Çocuklar bu safhada neyin gerçek neyin hayal olduğunu birbirinden ayırt edemezler. Çocuk içinde bulunduğu sosyal çevrede bulunan objelerle kendi zihninde tanrıyı tasvir edip onu biçimlendirmeye çalışır. Yani çocukta bu safhada tanrı; elleri, ayakları vb. olan insan şeklindedir (Yaşar, 2019). Dini inanç bu safhada, çevresinden ve ebeveynlerinden taklit yoluyla elde edilen bilgilerden ibarettir (Torun, 2019).

1.4.2.3. İkinci Basamak: Mitsel-Literal İnanç Safhası

6 ya da 7 yaşından başlayıp 12 yaşına kadar devam eden safhadır. Birtakım kişiler ömrü boyunca hep bu safhada kalır. Artık bu safhada çocuk, neyin hayal neyin gerçek olduğunu ayırt etmeye başlar ve olaylara farklı pencerelerden olaylara bakabilir. Çocuk, dini inanç ve imgeleri somut bir biçimde kavrar ve dünyadaki işleyişi kavramak için gayret gösterir. Tutarlı düşünme bu dönemde iş başındadır. Bu safhada çocuğun inandığı Tanrı kendi zihninde oluşturduğu değil içinde bulunduğu çevresinin tesiri altında meydana gelmiştir. Bu safhada Tanrı çocuğa göre ödüllendirici, cezalandırıcı ve kural koyucu olarak bilinir (Yaşar, 2019).

1.4.2.4. Üçüncü basamak: Sentetik Geleneksel İnanç Safhası

11 ya da 12 yaşından başlayıp 18 yaşına kadar devam eden safhadır. Çocuğun soyut terimleri algıladığı, zihnindeki düşünceleri tahlil edip kendi fikirlerini meydana getirdiği safhadır (Yaşar, 2019). Yani bu safha ilk ergenlik safhasına denk gelir. Bu safhada imgeler ile ona yüklenen manalar birbirinden bağımsız bir şekilde algılanamaz. Yine bu safhada bireylerin dini inancı, içinde bulunduğu sosyal çevresinde yaşayan

bireyler tarafında kabul edilen ve uygun görülen geleneksel bir dini inançtır. Bu safhadaki dini inançta başkalarının düşünceleri ve dediği birey tarafından önemsenir (Torun, 2019).

1.4.2.5. Dördüncü Basamak: Bireysel-Yansıtıcı İnanç Safhası

25 yaşından başlayıp 39 yaşına kadar devam eden safhadır. Dini inançla alakalı yeni bir oluşumun meydana geldiği safhadır. Bu safhada dini inanç, elekten geçirilerek net ve açık bir şekilde kabul edilmiş bağlılıktır. Birey artık başkalarının düşüncelerini önemsemek yerine kendi benliğine yoğunlaşır. Eleştirmeli bir biçimde dini inançlara geniş perspektiften bakarak analiz ve sentez yapıp “yönlendiren ego” sunu meydana çıkarır. Yani kendi düşünce yapısına uygun yeni bir dini inanç sistemi inşa etmeye başlar (Yaşar, 2019).

1.4.2.6. Beşinci Basamak: Birleşik İnanç Safhası

Bu safha orta yaş ya da sonrasında meydana gelir. Bu safhada imgeler bir daha gözden geçirilip kıymetlendirilmeye çalışılır. İmgeler ve mitlerin taşıdığı gerçekler daha derinlikli ve kompleks bir şekilde ele alınıp kıymetlendirilir (Torun, 2019). Bu safhada parçalar halinde bulunan dini inanç biçiminden bütüncül biçime geçiş yapılır (Yaşar, 2019). Yine bu safhada, diyaloga dayalı bilgi meydana gelir. Kişi, kompleks bir dünyanın çok boyutlu perspektiflerine açık hale gelir (Kılıçaslan, 2013).

1.4.2.7. Altıncı Basamak: Evrensel İnanç Safhası

Bu safhada olan bireyler adaletsizlik, baskı ve zulüm ile mücadele edip insanlara adalet ve sevgiyi yerleştirmek için gayret gösterirler ve verdiği bu mücadelede uğruna büyük sıkıntılarla karşı karşıya gelirler (Yaşar, 2019). Dini inancın en büyük derecesi olan ali mertebeye çıktığı safhadır. Bu safhaya ulaşan kimseler toplumda barış ve huzur ortamının oluşması için gayret gösterirler. Tüm yaşamlarını bu amacı gerçekleştirmeye adanmışlardır. Bu safhada bulunanlara örnek verecek olursak bunun en güzel örneği peygamberlerdir. (Ayten ve Köse, 2019).

1.4.3. David Elkind ve Dini Gelişim

David Elkind din gelişimini şöyle yorumlamaktadır: Din, bilişsel gelişimin tabii bir neticesidir. Zihinsel olarak gelişmenin biyolojik menşeleriyle kişisel tecrübeler arasındaki bağlantıların varlığıdır. David Elkind, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına denk gelecek şekilde dört temel zihinsel gelişim unsuru olan “akılda tutma, ifade etmeyi

öğrenme, ilişkilendirmeyi öğrenme ve kavramayı öğrenme” dini gelişimde çok önemli olduğunu vurgulamıştır (Hood, 2004).

Elkind 1970’te Piaget’in bilişsel gelişim kuramına bağlantılı olarak “Çocukta dinin orijinleri” isimli araştırmasında, Yahudi, Protestan ve Katolik çocukların tanrıyı kavramlaştırmasının derininde yatan alt yapısına temas etmektedir. Piaget’in bilişsel gelişim teorisinde bulunan üç tane kuralını ölçüt olarak dinsel kimliğin gelişimine yönelik üç tane çalışma yapmıştır. Çalışmalarından çıkardığı sonuçlar şöyledir:

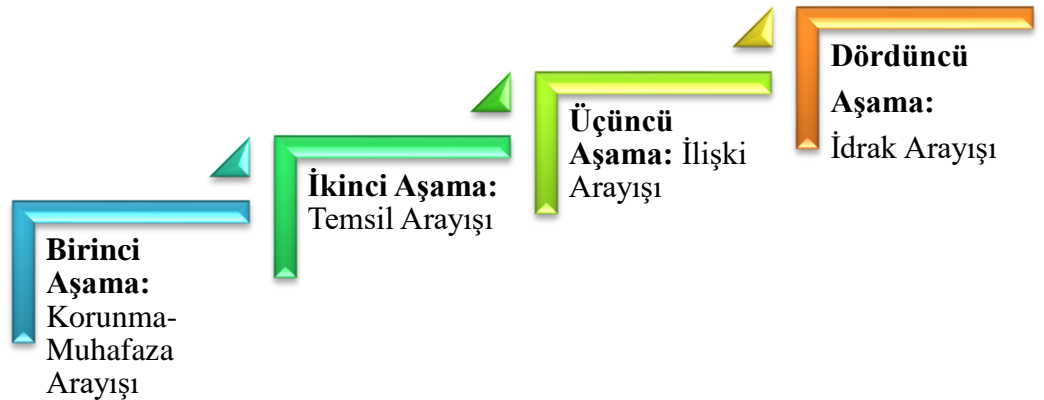
1-Aynı yaş grubunda veya yakın yaş grubunda bulunan çocukların sorulara verdiği yanıtlar aynı gibi görünmektedir.

2-Yaş oranının ilerlemesi ile birbirinden farklı ve soyut terimlerin fark edilmesi daha fazlalaşmaktadır.

3-Bir önceki evreden gelen bazı düşünceler gelişmiş yanıtlar içinde bulunmaktadır.

Kısacası Elkind, dini gruba sadakatın yaş ve terim gelişimi ile ilgili olduğunu ve üç bölüme ayrıldığını fark etmiştir (Kılıçaslan, 2013). Ona göre dinsel kimlik gelişiminde dört tane aşama vardır. Bunlar şöyledir:

Şekil 1.4. David Elkind ve Dini Gelişim Safhaları



Kaynak: (Hood, 2004)

1.4.3.1. Birinci Aşama: Korunma-Muhafaza Arayışı

Çocuk bu safhada, kişi ortamda bulunmasa dahi hala var olduğunu bilmekle birlikte kişinin görüntüsünün değiştiği takdirde hala aynı kişi olduğunu kavrayamadığı aşamadır. Yani çocukta kişi sürekliliğini oluşsa da henüz kişi değişmezliği oluşmamıştır. Ayrıca çocuklarda nesne devamlılığı da yoktur. Bir kimsenin ecelinin gelip ölümünü tecrübe eden çocuk gereksinim duyduğu şeylerin yanıtını dinde bulur. Bu aşamada nesne sürekliliğinin kazanma sürecinde çocuk devamlı olarak varoluşun temellerini atar (Yaşar, 2019). Çocuklar bu aşamada, küresel bir perspektiften içinde bulunduğu dini cemaat ile diğerleri arasındaki farklılıkları fark edecek düzeyde değildirler. Bir bireyin bağlılığını onun saç ve göz rengi vb. dış görünüşü ya da içinde yaşadığı yer ile saptanabilir. Bu aşamada temsil ettiği dini cemaati, kişisel bir grubun isminden çok insanın varoluşunun bir niteliğidir (Kılıçaslan, 2013).

1.4.3.2. İkinci Aşama: Temsil Arayışı

Bu aşamada çocuklar duygu ve düşüncelerini dille ifade eder ve dış dünyayı çeşitli düşüncelerle ve simgelerle tanımlar. Yine çocuk bu aşamada sosyal çevrenin etkisiyle oluşturduğu tanrı terimini yansıtacak şeyleri bulmaya gayret gösterir ve ona en doğru yanıtları dini inançlar verir (Yaşar, 2019). Bu aşama bulunan çocuklar için dine bağlılığın göstergesi iman değil, o dinde bulunan ibadetlerin hepsidir (Kılıçaslan, 2013).

1.4.3.3. Üçüncü Aşama: İlişki Arayışı

Bu aşamada çocuklar tanrının varlığını ve ilahi kitaplarda belirtilen tanrı tasavvurunu kabul ederler. Yine bu aşamada çocuk kabul ettiği tanrı ile nasıl bağlantıya geçeceği ile ilgili sorulara yanıt aramaya başlar. Onun bu arayışına en güzel yanıtı din verir (Yaşar, 2019).

1.4.3.4. Dördüncü Aşama: İdrak Arayışı

Bu aşamada “genelden özele, özelden genele gibi mantıksal düşünme, olasılıkları hesap etme” gibi becerileri en üst seviyededir. Yine bu aşamada soyut kavramlar çok iyi bir biçimde algılanır. Ergenlik çağında bulunan çocuklar kavramak için gayret gösterdikleri eylemlerin asıl amaçlarının ne olduğu sorusunun en güzel yanıtını dini inançlar verir. Bu doğrultuda din, bu yaşta bulunan çocukların yaşam amaçlarını bulmasına fayda sağlar (Aktaran: Yapıcı, 2016). Bu aşamada çocuk birbirinden farklı

olan dini doktrine kani olmadığı için aynı anda iki dine üye olunamayacağını fark etmiştir. Yine bu aşamada çocuklar içinde buldukları dini cemaatin diğer dini cemaatlardan iman ve yapılan ibadetler bakımından birbirlerine benzer olmadıklarını kavrayabilmektedirler (Mehmedoglu, 2005).

1.4.4. Ernest Harms ve Dini Duygunun Gelişimi

Ernest Harms'e göre, tanrıyı zihinde algılama biçimleri üzerine çalışma yapan araştırmacıların çocuklara soru cevap metodunu uygulanmasını doğru bulmamakta ve farklı metotların kullanılması gerektiğini savunmaktadır. Bu nedenle 1944'te 5000'den fazla yaşları 3 ve 18 arasındaki çocukla tanrıyı algılama biçimlerini saptamak için çalışma yapmış ve elde ettiği bulguları kitabında kullanmıştır. Ona göre çocuklar bilişsel tekâmüle ulaşmadan önce dini tecrübelerini dilsel olarak sözcüklerle ifade etmekten ziyade biçimsel ifadeler ve muhayyileyi kullanarak yaşarlar. Yani Ernest Harms'e göre, çocukların dini yaşantılarını dilsel sözcüklerle ifade etmesi, dini yaşam ile ilgili detaylı ve kapsayıcı sağlam veriler vermez. Bu nedenle çocuklara tanrıyı zihinde nasıl algıladıkları ile ilgili gerçeğine ve aslına uygun bir biçimde denetimli olarak çizim ve simgelerle anlatımı amaçlayan bir metotla bazı resimler çizdirmiştir. Bu metodu kullanmasının sebebi ona göre duygu ile ilgili şeyler dilsel kavramlarla değil simgelerle daha verimli anlatılabilir. Kullandığı metot şu şekildedir: Çocuklar tanrı ile ilgili birkaç dakika düşünürler daha sonra bu düşüncüyü resme aktarmaya çalışırlar. Bu esnada çocuklar resmederken yanında bir gözlemci bulundurabilir ve isterlerse yaptıkları resimleri açıklayıcı ifadeleri de not alma olanağı sunmaktadır (Holm Nill, 2018). Çalışmadan elde ettiği sonuçlar ışığında çocuklarda dini gelişimi üç aşamaya ayırmıştır:

Şekil 1.5 Ernest Harms'ın Dini Duygunun Gelişimi Safhaları



Kaynak: (Yaşar, 2019)

1.4.4.1. Öykü-Peri Masalı Safhası

3 yaşından başlayıp 6 yaşına kadar devam eden safhadır. Bu safhada sihirli fikirlerin tesirinde buldukları için neyin gerçek neyin hayal olduğunu tam olarak ayırt edemezler. Bu nedenle Tanrı bu safhada bulunan çocuklarda peri hikâyelerinde bulunan karakterlerden biri gibidir (Yaşar, 2019).

1.4.4.2. Gerçekçi Safha

7 yaşından başlayıp 12 yaşına kadar devam eden safhadır. Bu safhada çocuk somut düşünme biçimini kazanmaya başlar. Çocukta tanrı ve melek tasavvuru somuttur. Bütün her şeyin yaratıcısının insan gibi somut olan ilahi varlıklar yardımıyla oluştuğuna inanır. Doğa olayları, savaş, barış gibi şeylerin insan şeklindeki tanrılar tarafından yapıldığı düşünülür. İnsan biçimli tanrı figürü anlayışı bu safhanın en önemli özelliğidir (Yaşar, 2019).

1.4.4.3. Bireysel Safha

13 yaşından başlayıp 18 yaşına kadar devam eden safhadır. Bu safhada çocukta baskın olan düşünme şekli soyut düşünme biçimidir. Çocuk bu safhada din ile ilgili özgür şekilde fikirlerini dile getirme çabası içindedir. Bu safhada kendi içerisinde üç alt boyuta ayrılabilir. Bunlar şöyledir:

- 1- Geleneksel dini düşünceleri elde etme safhası,
- 2- Dinî bakımdan duygusal ve mistik bir yönelimin olması,
- 3- İnancını simgelerle gösterme mücadelesi (Yapıcı, 2016).

Bu safhanın en temel özelliği daha büyük değişme ve bireyselliktir. Çocukların bir kısmı bu safhada, Tanrı'yı büyük oranda geleneksel şekilde tasavvur ederken, diğer bir kısmı özgün-otantik ve hatta ileri seviyede soyut bir biçimde tasavvur etmeye çalışırlar (Mehmedoğlu, 2005).

1.4.5. Allport ve Dini Yaşantının Tekâmülü

Allport 1950'de hem duyuşsal hem de zihinsel aşamaları kapsayan bir sözcük olarak incelediği dini yaşantı düşüncesini meydana getirmiştir. Bu düşüncüyü aracısız olarak ebedi olana yüzünü döndürme, kendisini yaratan varlıkla iletişim kurma ve içinde bulunduğu ahenge ayak uydurma olarak tanımlamaktadır. Kurumsallaşmış dinin gelecekteki akışı nasıl olursa olsun kişisel dini yaşantı düşüncesinin dinamik olarak

kalacağını ve ilerde bu dinamikliğini koruyacağını ifade etmiştir. Böyle olmasının sebebini dindarlığın kökeninin çeşitli ve ayrıntılı bir yapıda olmasına bağlar (Karakaya, 2008). Ayrıca Allport, tecrübe nesnelere, semboller ve ahlaki değerler değişikçe devamlılığı olan anlam durumları olarak ifade eder (Holm Nill, 2018). Allport'a göre dini yaşantının tekâmülü, pozitif ve mantıklı bir tutumla, simgeler ve ilkelerin birbiri ile bağlantı kurmasından deneyime bağlı bir ön aşamadır (Kılıçaslan, 2013). Bireyler söz konusu olan nesne ve ilkeleri yaşamlarında en yüksek kıymet olarak gördükleri ve varlığının değişmeyen temel ögesi olarak benimser (Allport, 2005). Ona göre kişi çocukluktan yetişkinliğe geçerken dini hayatında da bir gelişme aşamasına girmekte ve bu aşama içinde dini yaşantı tekâmülü oluşmaktadır. Bu açıdan Allport iki dindarlık türünden söz eder. Bunlar: Dışsal dindarlık ve içsel dindarlıktır. Dışsal dindarlığı bir kimsenin kendi menfaati için dindarlığı maşa olarak kullanması olarak ifade ederken içsel dindarlığı ise dışsal dindarlığın zıttı olarak bir kimse için din yaşamını anlamlı hala getiren şey olarak görmektedir. Ayrıca dinsel kriterleri içselleştirmektedir (Yaşar, 2019). Allport, çocukta bulunan beşinci düşünce, buluğ çağına giriş aşamasında çocukta düş kırıklığı ve hüsrana meydana getirmektedir. Bunun sonucunda geçen süre zarfında kişilerdeki tanrı figürü değişmesine neden olmakta ve içe dönük bir dinden dışa dönük bir dine intikal ettiğini belirtmektedir (Kılıçaslan, 2013).

Genel olarak din psikolojisi ve din eğitimi ile ilgili farklı teoriler meydana getiren ve dini gelişimi tanımlayıcı bu araştırmaların kendi içinde birtakım müşterek yanlarının olduğu söylenebilir. Goldman çocukluk döneminde dinin hayat tecrübelerinden bağımsız, teorik olarak verildiği takdirde hayatın bir sonraki aşamasında sıkıntılar meydana gelebileceğini belirtir. Bilhassa ergenlik döneminde bulunan bir bireyin, bütün her şeye eleştirel bir bakış açısıyla sorgulamaya başladığı göz önünde bulundurulduğunda bu yaştaki bireylerin dinden tamamen soğuma gibi bir tehlike ile burun buruna gelebilir (Atik, 2019). Bu bağlamda yapılan araştırmalar inanç konularının algılamasında izlenen din eğitimi, kavramların son derece etkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda kullanılan kavramlar öğrencilerin dini gelişimlerine pozitif yönde yararlı olabileceği gibi negatif yönde olumsuz sahalara yönlendirebilir.

1.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu çalışma ile birebir örtüşen herhangi bir çalışma yapılmamış olmakla beraber aşağıdaki araştırmalar bu alanla ilgili olarak değerlendirilebilir:

1.5.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Torun (2019) yapmış olduğu “Ortaokul 5. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında Yer Alan Dini Kavramların Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde, 5. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında bulunan on dini terimi öğrenci görüşleriyle değerlendirmek amacıyla Kahramanmaraş’ın On İki Şubat İlçesi’nde Ilıca Ortaokulu’nda, 5. sınıflardan seçilen yirmi çocuk ile görüşmüştür. Bu araştırmada, öğretim programının yeniden düzenlenmesi, konuların yalınlaştırılması ve açıklamaların artırılması 5. sınıf düzeyinde olumlu sonuç verdiği görülmüştür. Bazı öğrencilerin kavramları daha kolay algılamasında ve daha iyi ifade edebilmesinde önbilgilerin etkisinin olduğu görülmüştür.

Yaşar (2019) yapmış olduğu “5.Sınıf Öğrencilerinin Allah’a İman Konusunu Algılama Düzeyi” isimli yüksek lisans tezinde, çocukların, Allah’a iman konusunu ne seviyede algıladıklarını tespit etmek amacıyla Konya ili Kulu ilçesi Cumhuriyet Ortaokulu’nda 5.sınıfta bulunan 30 tane çocuk ile görüşmüştür. Yapılan bu araştırmada, 9-11 yaş grubunda bulunan çocukların soyut olan bu konuyu yeni yöntem ve tekniklerle, farklı metotlarla sunulduğunda algılarının daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Aile ve okul kurumunun çocukların bilişsel gelişiminde etkili olan önemli faktörlerden biri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca dine yatkın olan ailelerin çocuklarının konuyu daha rahat kavradıkları görülmüştür. Eğitimin, şahsi olarak çocuklara gösterilen alakanın, farklı yöntem ve tekniklerin öğrenmeyi kolaylaştırdığı, kavramayı hızlandırdığı tespit edilmiştir.

Kılıçaslan (2013) yapmış olduğu “10-12 Yaş Grubu Çocuklarda Dini ve Ahlaki Kavramların Algılanma Biçimleri” isimli yüksek lisans tezinde, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi eğitim programında bulunan 14 dini ve ahlaki terimin öğrenci tarafından nasıl ve hangi seviyede algıladıklarını tespit etmek amacıyla Bolu Dörtdivan ilçesinde bulunan 4. ve 5. sınıfta okuyan 20 tane çocukla görüşmüştür. Yapılan bu araştırmada, 10 ve 12 yaş grubunda bulunan çocukların soyut olan terimlerin büyük çoğunluğunu kavrayabildikleri,

bir kısım çocukların ise içinde bulunduğu çevre ve aileden dolayı somut işlemler safhasında oldukları ve soyut olan terimleri somutlaştırarak algıladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların bilişsel gelişiminde okul ve aile kurumunun büyük rol oynadığı görülmüştür. Dindar olan ya da dini bilgisi fazla olan aile çocuklarının soyut olan terimleri daha rahat algıladıkları, bunun tam tersi dinle ilgisi olmayan aile çocuklarının soyut olan terimleri daha zor algıladıkları ve bu terimleri somutlaştırarak algıladıkları tespit edilmiştir.

Çabuk (2006) yapmış olduğu “İlköğretim Öğrencilerinde Allah İnancı” isimli yüksek lisans tezinde, çocukların, Allah’ı nasıl algıladıkları, din öğretiminde Allah inancına yönelik umut ettikleri ve var olan eğitim programından doyum seviyelerini tespit etmek amacıyla Düzce il merkezinde bulunan 4 resmi ve 2 özel ilköğretim okullarında 6-7 ve 8. sınıfta okuyan 567 çocuğa anket yapmıştır. Yapılan bu araştırmada, öğrencilerin Allah’ı algılama biçimleri, bilişsel gelişim safhalarına uygun bir biçimde ilerleyip soyut bir özellikte olduğu, çocukların büyük bir kısmının Allah inancının kendini güvende hissetme ve Allah’a yakın hissetme gibi olumlu duyguların gelişmesine neden olduğu görülmüştür. Yine çocukların büyük bir kısmı Allah’ın cezalandırıcı olmasından ziyade merhametli olduğuna kani olmuşlardır. Allah’ın mükafat ve ceza vermeye daha dünyada iken başlayacağını düşünmektedirler. Ayrıca çocukların din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde en fazla ilgilerini çeken ve merak ettikleri konu Allah inancı olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler, din dersi öğretmenlerini dolayısıyla din dersini Allah’ın sevilmesi noktasında etkili bulmaktadır. Çocukların Allah inancı öğretimiyle alakalı doyum seviyelerinin yüksek olduğu görülmüştür. Çocuklar, DKAB dersinde verilen yanıtların yeterli, DKAB ders kaynaklarını tatmin edici bulmaktadırlar. Öğrencilerin Allah inancı öğretimi ile ilgili beklentilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenciler Allah inancı öğretiminde, teknolojik imkânlardan daha fazla faydalanılmasını, daha anlaşılır sözcüklerin, benzetme ve güncel örneklerin kullanılmasını, hikâyelere ve ayetlere daha fazla yer verilmesini istemektedirler. Bununla birlikte çocuklar Allah inancının her sene tekrar edilmesini arzu ettikleri tespit edilmiştir.

Özbay (1995) yapmış olduğu “Ergenlerde Allah ve Din İnancı” isimli yüksek lisans çalışmasında, İstanbul İli Pendik ilçe merkezinde bulunan dört okuldaki toplam 563 çocuğa anket uygulamıştır. Bu araştırmada çocuklara Allah inancı ile ilgili 12 soru yöneltilmiş ve bunlar yaş, cinsiyet, okuduğu okul, devam ettiği sınıf, okuduğu bölüm,

anne-baba ilişkisi, anne-babanın tahsil durumu ve ekonomik durumları vb. değişkenlerle karşılaştırmıştır. Yapılan bu araştırmada, anne-baba tahsili, okunan okul ve aile ekonomisi olmak üzere üç faktörün “Allah İnancı” ile alakalı anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Mehmedoğlu (1992-1993) yapmış olduğu araştırmada, İstanbul ili Üsküdar ilçesindeki anasınıflarında okuyan 5-6 yaşındaki öğrencilerin dini gelişimlerini ortaya koymak için açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulamıştır. Yapmış olduğu anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde öğrencilerin ibadet anlayışları, ikinci bölümde ise Allah’ı nasıl tasavvur ettiklerini ortaya koymaya çalışan maddeler bulunmaktadır. Yapılan çalışma sonucunda, 5-6 yaşındaki ana sınıf öğrencilerinin Allah’ı insani özelliklerle ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Çetin (1991) yapmış olduğu araştırmada, Manisa ili Demirci ilçe merkezindeki 11 ilkokulda 6-12 yaş grubundaki öğrencilerin Allah’ı nasıl algıladıklarını ortaya koymak için 325 çocuğa survey metodu ile 33 maddeden oluşan bir anket uygulamıştır. Araştırma verileri “ki kare” ve “varyans analizi” yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda, yaş ile Allah kavramının gelişimi arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sosyoekonomik grup karşılaştırılmış ve anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Yavuz (1983) yapmış olduğu araştırmada, 7-12 yaş grubunda bulunan öğrencilerin dini gelişimini ortaya koyan bir araştırma yapmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, 7-9 yaş grubunda bulunan öğrencilerin Allah’ı genel olarak gökte tasavvur ettikleri, 10-12 yaş grubunda bulunanların ise, Allah’ın “her yerde” olduğu şeklinde tasavvur ettikleri tespit edilmiştir.

Yurt içinde yapılan çalışmalar genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin inanç konularını algılama düzeylerinin yüksek olduğu, inanç konularından günlük yaşamlarıyla alakalı olanlara daha çok ilgi duydukları, diğer kavramlarla pek ilgilenmedikleri görülmüştür. Ayrıca soyut kavramlarla ilgili bilgi edinmede aile, medya, çevre, internet gibi kaynaklardan öğrenerek etkilendikleri, korktukları soyut varlıklar konusunda derste daha çok ilgili oldukları sonucuna varılmıştır. İnanç konularının öğretiminde tercih edilen metotların son derece etkili olduğu, konu ne olursa olsun doğru metot kullanıldığı sürece

yüksek verim elde edileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca soyut kavramların anlatımında öğretmenin deneyimi ve becerisinin son derece önemli olduğu görülmüştür.

1.5.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmaları

Barnes yapmış olduğu "Kaliforniyalı çocukların dini yaşantısı" isimli çalışmasında Allah nerede? O ne yapıyor? Onu neden göremiyoruz? gibi soruları anne ve öğretmenlerin öğrencilere sormalarını istemiştir. Yapılan bu araştırmanın sonucunda, öğrencilerin çoğunluğunun Tanrıyı büyük ve çok iyi bir insan olarak betimledikleri, birkaçının ise Tanrıyı beyaz elbise giyen, aksakallı bir ihtiyar olarak betimledikleri görülmüştür (Selçuk, 2015).

Harms (1904) yapmış olduğu "Çocukta dini tecrübenin gelişimi" isimli çalışmasında çocukların tanrıyı zihinde nasıl algıladıkları tespit etmek amacıyla gerçeğine ve aslına uygun bir biçimde denetimli olarak çizim ve simgelerle anlatımı amaçlayan bir metotla bazı resimler çizdirmiştir. Yapılan araştırmanın sonucunda, 3 ve 6 yaş grubunda bulunan çocukların Tanrı, Kral veya çocukların babası şeklinde benzer resimler çizdiği, 7 ve 12 yaş grubunda bulunan çocukların dini tecrübeleri ile birlikte bireysellik eğiliminde oldukları, 12 yaş ve ergenlik dönemine kadar olan çocukların fikirlerinin öğretilenlerden daha gerçekçi olduğu görülmüştür. (Altaş, 2004).

Mailhiot yapmış olduğu çalışmasında anasınıfında okuyan 240 öğrenciye projektif tekniğini kullanarak öğrencilerde Tanrı kavramının gelişimini nasıl olduğunu tespit etmeye çalışmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda, öğrencilerin Tanrıyı çocuk olarak tasvir ettikleri görülmüştür (Selçuk, 2015).

Elkind (1970) yapmış olduğu "Çocukta Dinin Orijinleri" isimli araştırmasında, Yahudi, Protestan ve Katolik çocukların tanrıyı kavramlaştırmasının derininde yatan alt yapısına temas etmektedir. Yapılan araştırmanın sonucunda, aynı yaş grubunda veya yakın yaş grubunda bulunan çocukların sorulara verdiği yanıtlar aynı gibi görüldüğünü, yaş oranının ilerlemesi ile birbirinden farklı ve soyut terimlerin fark edilmesi daha fazlaştığı, bir önceki evreden gelen bazı düşünceler gelişmiş yanıtlar içinde bulunduğu görülmüştür.

Goldman (1964) yapmış olduğu "Çocukluktan ergenliğe dini düşünce" isimli araştırmasında, 6 ile 17 yaşındaki 200 tane çocuğun dini terimleri algılama biçimleri ile buna etki eden durumları (yaş, yetenek, ailenin dini inancı vb.) değişkenleri araştırmış.

Yapılan araştırmanın sonucunda, 6 ve 7 yaş grubunda bulunan çocuklar tanrıyı insani özelliklerle tasvir ettikleri, 10 yaşında bulunan çocukların Tanrı'yı olağanüstü güçlere sahip Süpermen gibi tasvir ettikleri, ergenlik döneminde ise soyut olarak düşündükleri görülmüştür (Aydın, 1998).

Lavrence (1965) yapmış olduğu “Çocukların Din Hakkındaki Düşünüşleri Somut İşlemsel Düşünüş” isimli çalışmasında yoruma dayalı araştırmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda, 7 ve 12 yaş grubunda bulunan çocukların zihin gelişiminin genel ilkeleri ile ardışık bir şekilde ilerlediği, sorulan soruların türlerinde aileden aileye bariz bir biçimde benzerliklerin olduğu görülmüştür.

Ludwig, Weber ve Iben (1974) yapmış oldukları “Tanrı'ya mektuplar” isimli çalışmalarında Hıristiyan okullarında okuyan 6 ve 13 yaş grubunda bulunan üç yaş gurubu kıyaslanarak incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda, cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılıkların olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaşı büyük olan çocukların doktrinal ve fizikî alanlarla alakalı olmadıkları ancak kişisel ve duygusal meselelerde Tanrı ile iletişim kurmayla daha fazla alakadar oldukları görülmüştür.

Nye, w Chad ve arkadaşlarının (1981) yapmış oldukları “Tanrı kavramı” isimli çalışmalarında daha derine inen araştırma metodu kullanılarak çocuklara 12 tane soru sorulmuştur. Yapılan araştırmanın sonucunda, küçük yaştaki çocuklarda Tanrı tasviri ailenin vermiş olduğu dini eğitime ve mensup olduğu mezhebe göre değişiklik arz etmediği, gelişimle beraber soyut düşünme becerisinin çoğalmasına bağlı olarak çocukta Tanrı figürüne etki ettiği görülmüştür (Çetin, 1991).

Heller (1985) yapmış olduğu çalışmasında Yahudi, Katolik, Bapsist ve Hindu çocuklarının Tanrı tasvirini karşılaştırmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda, dört inanca mensup olan çocukların inançlarını birleştirme kaidesiyle yaş değişkenine göre ortak noktalar görülmüştür (Aydın, 1998).

Yurt dışında yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında inanç kavramlarının öğrenciler tarafından algılanmasında yaşın son derece etkili bir değişken olduğu ve çocuklarda dini gelişiminin Piaget'in bilişsel gelişim kuramına paralel bir biçimde ilerlediği görülmüştür.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Araştırmanın ikinci bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci ve veri analizine yer verilmiştir.

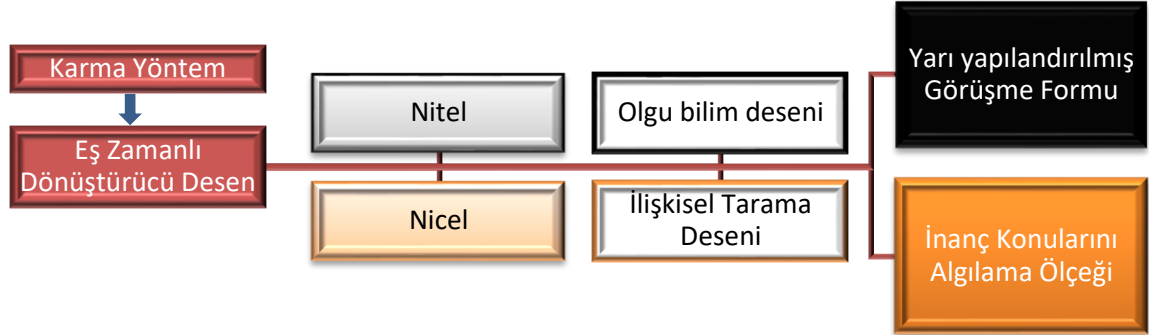
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Farklı öğretim kademelerinde okuyan öğrencilerin inanç kavramlarına yönelik algıları incelemek amacıyla bu çalışmada hem nitel hem de nicel yaklaşımların birlikte kullanıldığı karma araştırma türlerinden biri olan eş zamanlı dönüştürücü desen kullanılmıştır. Karma yöntem, tek bir çalışmada veri toplama, yorumlama ve bulguları rapor etme aşamalarının tümünde nicel ve nitel yaklaşımların bir arada kullanılmasını içerir (McMillan, 2004). Eş zamanlı dönüştürücü desende nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanıp çözümlenmesi yapılır. Nitel ya da nicel verilerden herhangi bir tanesine ağırlık verilirken bazı durumlarda iki veri türüne de eşit önem verilir (Oral ve Süer, 2020).

Bu bağlamda çalışmada nicel veriler kısmında genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel Tarama Modeli, birden fazla elemandan oluşan evrende, evren ile ilgili genel bir karara varmak adına evrenin bütünü ya da içerisinde bulunan örneklem üzerinden tarama yapılmasıdır (Karasar, 2004).

Araştırmanın nitel kısmında ise olgu-bilim deseni kullanılmıştır. Olgu-bilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2019). Araştırma modelini gösteren şekil aşağıda sunulmuştur.

Şekil 2.1 Araştırma Modeli



2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Siirt il Merkez’indeki ortaokul ve lise öğretim kademelerinin tüm sınıf düzeylerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutundaki örnekleme, basit seçkisiz örnekleme ile seçilen 5 tane ortaokul ve 5 tane lise farklı öğretim kademelerinde okuyan 626 öğrenci oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme, oluşturulan evren listesinden örnekleme birimlerinin seçkisiz olarak çekilmesidir (Büyüköztürk, 2019).

Araştırmaya katılan çalışma grubundaki öğrenciler cinsiyet, kademe, ailenin dindarlık durumu değişkenlerine bağlı olarak incelenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise tabakalı amaçsal örnekleme ile seçilen 16 öğrenci oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme, derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir. Amaçlı örnekleme yöntemi içerisinde bulunan tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi, ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini belirtmek, tasvir etmek ve bunlar arasında kıyaslamalara imkan tanımak amacıyla seçilir (Büyüköztürk, 2019). Bu çalışmada her sınıf düzeyinde 1 kız 1 erkek olmak üzere toplam 16 öğrenci seçilmiştir.

Bu kısımda, araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel özellikleri ile ilgili dağılımlarına yer verilmektedir.

Tablo 2.1. Nitel Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Frekans Değerleri

		n
<i>CİNSİYET</i>	Kadın	8
	Erkek	8
<i>KADEME</i>	5	2
	6	2
	7	2
	8	2
	9	2
	10	2
	11	2
	12	2
<i>DİNDARLIK DURUMU</i>	Dindar-İbadet Eder	10
	Dindar-İbadet Etmez	6
<i>AYLIK GELİR</i>	Yüksek	5
	Orta	7
	Düşük	4
<i>TOPLAM</i>		16

Tablo 2.1’de sunulduğu üzere, örneklem grubunu oluşturan toplam 626 öğrenci vardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 401’i kız, 225’i erkeklerden oluşmaktadır. Araştırmamızın en kalabalık gurubunu kadınlar teşkil etmektedir. Öğrencilerin 59’u 5. sınıfta, 97’si 6. sınıfta, 102’si 7. sınıfta, 58’i 8. sınıfta, 79’u 9. sınıfta, 64’ü 10. sınıfta, 79’u 11. sınıfta, 88’i 12. sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin, 577 gibi büyük çoğunluğu ailesinde bulunan kişilerin ibadet ettiğini, 41’i ise ailesinde bulunan kişilerin ibadet etmediğini ifade etmişlerdir. 151 öğrencinin ailesinin gelir düzeyinin yüksek, 383’ünün orta, 92’sinin düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 2.2. Nitel Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Frekans Değerleri

		n
CİNSİYET	Kadın	8
	Erkek	8
KADEME	5	2
	6	2
	7	2
	8	2
	9	2
	10	2
	11	2
	12	2
DİNDARLIK DURUMU	Dindar-İbadet Eder	10
	Dindar-İbadet Etmez	6
AYLIK GELİR	İyi	5
	Orta	7
	Kötü	4
TOPLAM		16

Tablo 2.2’de sunulduğu üzere, çalışma grubunu oluşturan toplam 16 öğrenci vardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 8’i kadın, 8’i erkeklerden oluşmaktadır. Öğrencilerin 2’si 5. sınıfta, 2’si 6. sınıfta, 2’si 7. sınıfta, 2’si 8. sınıfta, 2’si 9. sınıfta, 2’si 10. sınıfta, 2’si 11. sınıfta, 2’si 12. sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 10’u gibi büyük çoğunluğu ailesinde bulunan kişilerin ibadet ettiğini, 6’sının ise ailesinde bulunan kişilerin ibadet etmediğini ifade ettikleri görülmüştür. 5 öğrencinin ailesinin gelir düzeyinin yüksek, 7’sinin orta, 4’ünün düşük olduğu görülmektedir.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada araştırmacı tarafında geliştirilen “Öğrencilerin İnanç Kavramlarını Algılama Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada kullanılan ‘‘Öğrencilerin İnanç Kavramlarını Algılama Ölçeği’’ öğrencilerin inanç konularına ilişkin algılarını ölçmek amacıyla araştırmacı (2022) tarafından geliştirilmiştir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin inanç kavramlarına ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan veri toplama aracının geliştirilmesinde takip edilen süreç aşağıdaki şekildedir:

Ölçek maddeleri meydana getirilirken öncelikle araştırmanın konusu ile ilgili kapsamlı bir şekilde alan yazın çalışması yapılarak çocukların inanç konularına yönelik mevcut ifadeleri araştırılmıştır. İlgili alan yazın taraması sonrasında elde edilen ifadeler tekrardan düzenlenmiş ve yeni ifadelerde eklendikten sonra 63 ifade içeren bir madde havuzu meydana getirilmiştir.

Ölçeği meydana getiren maddelerin, ölçülmek istenilen özelliği sayısal ve vasıfsal olarak tam olarak ölçüp ölçmediğini, tespit edip etmediğini ifade eden kapsam geçerliliğini tespit etmede kullanılan akılcı yollardan biri de uzman görüşlerine başvurmaktır (Büyüköztürk, 2019). Bu sebeple meydana getirilen eskiz ölçekteki ifadeler, alanında uzman olan üç tane öğretim elemanı ve altı tane Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerin incelemesine sunulmuş ve 63 madde içinde elverişli olmayan 12 madde ölçekten atılarak madde sayısı 51’e indirilmiştir.

Araştırmada meydana getirilen eskiz ölçekteki toplam 51 madde beşli likert tipi derecelendirme ölçeği ile; 1=Hiç Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Çok Az Katılıyorum, 4= Çoğunlukla Katılıyorum, 5= Tamamen Katılıyorum şeklinde puanlanarak değerlendirilmiştir. Verilerin toplanması için Siirt Valiliği’nden ve Siirt İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli resmî izinler alınmıştır (Ek-3). Hazırlanan ölçme aracı Siirt ili Merkez okullarında sosyoekonomik düzeyi yüksek, orta ve düşük olan bölgelerden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 10 tane farklı okuldan, farklı öğretim kademelerinde okuyan 650 öğrenci üzerinde tek tek sınıflara gidilerek öğrencilerden ölçekte yer alan maddeleri bir ile beş arasında cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilere ölçek uygulanmadan önce araştırmanın amacı ve uygulanacak ölçek hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğrencilere ölçeği cevaplamaları için 25-30 dakika arasında zaman verilmiş ve aynı gün içinde toplanılmıştır. Uygulama esnasında

ölçekteki soruları cevaplamak istemeyen öğrencilere ölçek uygulanmamıştır. Araştırma ölçeği 2021-2022 eğitim öğretim yılında, kasım ve aralık aylarında uygulanmıştır. Dağıtılan 650 anketin 24’ü yanlış ve eksik doldurulduğundan değerlendirme dışı bırakılmış olup değerlendirmeye 626’sı alınmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi SPSS paket programında yapılmıştır.

Veriler, geçerlilik analizlerine ve iç tutarlılık testine tabi tutularak ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği belirlenmiştir. Buna göre “Öğrencilerin İnanç Konularını Algılama Ölçeği”nin (ÖİKAÖ) yapı geçerliliğini tespit etmek ve faktör yapısını saptamak için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Faktör analizi birçok sayıdaki veri üzerinde birbiriyle bağlantılı değişkenleri bir araya getirerek, az sayıda ilişkisiz değişken meydana getirmeyi sağlayan çok değişkenli istatistik tekniğidir (Büyüköztürk, 2019).

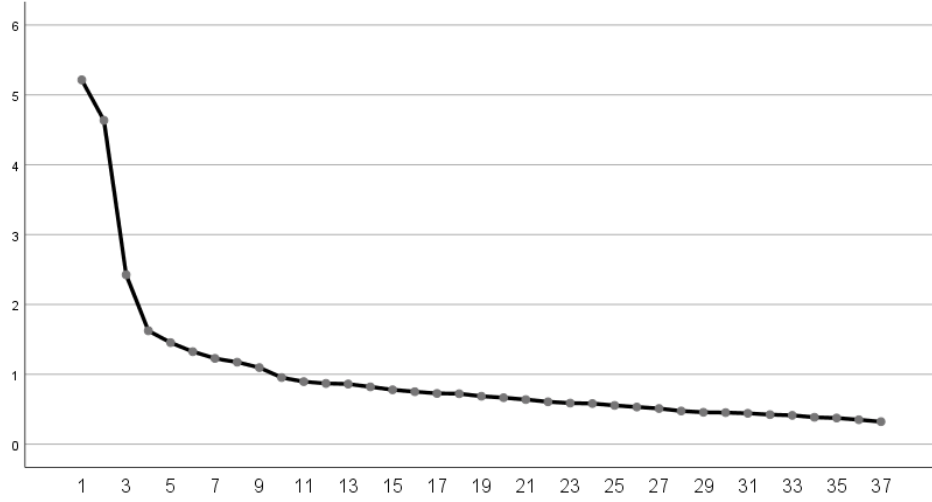
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği değeri 0,84 olarak hesaplanmıştır ve örneklem büyüklüğünün Açıklayıcı faktör analizi uygulaması için yeterli olduğu anlaşılmaktadır. Bu değer Frield (2009:647) tarafından 0,50’nin üzerinde olduğunda yeterli görülmekte ve 0,80-0,90 arası “harika” kategorisinde sınıflandırılmaktadır. Barlett Testi sonucunda $\chi^2(45)=6045,538$; $p < 0,05$ olarak bulunmuş ve bu bulgu maddeler arasındaki korelasyonların AFA için yeterince büyük olduğunu göstermiştir. Buna ilişkin veriler Tablo 2.3. sunulmuştur.

Tablo 2.3.Kaiser-Meyer-Olkin Testi Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testine İlişkin Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı		0.84
	Ki-Kare Değeri	6043.53
Bartlett küresellik testi	sd	666
	p	0.00
Geçerli Madde Sayısı		34

“Scree” sınaması grafiğinde, grafik eğrisinin hızlı düşüş gösterdiği nokta üç faktörün olduğu yerdir. Üçüncü faktörden sonra eğrinin aynı doğrultuda ilerlediği görülmektedir. “Scree” sınaması grafiğini gösteren şekil aşağıda sunulmuştur.

Şekil 2.2. Çizgi Grafiği Örneği (Scree Plot)



“Scree” sınavası grafiğini incelendiğinde ölçekteki faktör sayısının üç kalması gerektiği düşüncesine ulaşılmıştır. Buna göre birinci faktörde yer alan maddeler anlamsal olarak Allah, şeytan, cennet, cehennem ve melek kavramlarını tasvir etmeye yönelik ifadeler olmasından dolayı “Tasavvur - Mekân” olarak isimlendirilmiştir. İkinci faktörde yer alan maddeler anlamsal olarak birbirine karşıt olan maddeleri içerdiği için “Zıt Özellikler” olarak isimlendirilmiştir. Üçüncü faktörde yer alan maddeler anlamsal olarak olumlu ifadeler içerdiği için “Olumlu Özellikler” olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte bulunan maddelerin faktörlere göre dağılımı ve faktör yükleri Tablo 2.4’de görüldüğü gibidir.

Tablo 2.4. Öğrencilerin İnanç Kavramlarını Algılama Ölçeği (ÖİKAÖ)'nin Yapı Geçerliliğini Saptamak İçin Yapılan Faktör Analizi

MADDELER	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
	Tasavvur Mekân	Zıt Özellikler	Olumlu Özellikler
16-Şeytan boynuzları olan korkutucu bir canavara benzer.	0,578		
19-Şeytan yerin altında ateşten yapılmış bir sarayda yaşar.	0,562		
8- Allah gökyüzünde cennette yaşar.	0,556		
50-Cehennem bu dünyada kötü insanların yaşadığı yerdir.	0,548		
46-Cennet bulutların üstünde bir yerdedir.	0,542		
44-Cennet bu dünyada iyi insanların yaşadığı yerdir.	0,536		
26-Melekler, kanatları olan uçabilen beyaz parlak elbise li insana benzeyen varlıklardır.	0,530		
35-Meleklerin görevi iyi insanlara yardım etmektir.	0,516		
42-Peygamberler her daim cennette yaşamışlardır.	0,512		
18-Şeytan cehennemde yaşar.	0,486		
33-Meleklerin görevi kötü insanları cezalandırmaktır.	0,476		
28-Meleklerin hem kadın hem de erkek olanları vardır.	0,462		
45-Cennet dünyada yemyeşil ormanlarla kaplı çok güzel huzurlu bir yerdir.	0,459		
20-Şeytan insanlara emrederek kötülük yaptırabilir.	0,436		
40-Peygamber çok güçlü ve büyük varlıklardır.	0,413		
11-Allah çok merhametli ve bağışlayıcıdır.		0,710	
12-Allah'ı hiç düşünmem.		0,691	
13-Allah'ı sık sık düşünürüm.		0,688	
14-Şeytan çok büyük ve güçlüdür.		0,664	
10-Allah korkutucu ve cezalandırıcıdır.		0,540	
30-Melekler çok iyi varlıklardır.		0,534	
31-Melekler çok korkutucu ve cezalandırıcıdır.		0,519	
22-Şeytan insanların düşmanıdır.		0,492	
15-Şeytan kendini beğenmişliği ve kibri yüzünden Allah'a isyan etmiş ateşten yaratılan kötü bir cindir.		0,453	
23-Şeytandan çok korkuyorum çünkü bize zarar verecek güçtedir.		0,412	
38-Peygamberlerin en büyük görevi doğru ve yanlış insanlara anlatmaktır.			0,666
39-Peygamberler çok merhametli ve affedicidirler.			0,664
36-Peygamberler Allah tarafından insanlar arasından seçilmiş kişilerdir.			0,613
41-Peygamberler bizim gibi yeryüzünde yaşamışlardır.			0,582
47-Cennet öbür dünyada yani ahirettedir.			0,539
43-Cennet öldükten sonra iyi insanların gideceği güzel evlerin, çiçeklerin olduğu büyük ve rengarenk bir yerdir.			0,530
51-Kıyamet denilince aklıma her yerin yerle bir olup herkesin ölmesi geliyor.			0,522
1-Her şeyin yaratıcısı Allah'tır.			0,436
2- Allah çok büyük ve güçlü bir varlıktır.			0,434
Öz Değer	5,214	4,635	2,425
Açıkladığı Varyans	14,093	12,528	6,554
Açıklanan Toplam Varyans		33,174	
Alfa Güvenirlik Katsayısı	0,75	0,80	0,60

Faktör Analizi esnasında tekrarlı ve elemeye dayalı faktör analizi sonucunda faktör yükü 0,40'ın altında olan maddeler (3-4-5-6-7-9-17-21-24-25-27-29-32-34-37-48-49) elenmiştir. Faktör analizi sonucunda 51 maddeden meydana gelen Öğrencilerin İnanç Kavramlarını Algılama Ölçeği'nin (ÖİKAÖ) üç faktör ve bu üç faktörün toplam varyansın %33,17'sini açıkladığı saptanmıştır. Bu açıklamalara göre ÖİKAÖ'nin geçerli özellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte alt boyutlu faktörlerden birincisi varyansın %14,09'unu, ikincisi %12,52'sini, üçüncüsü ise %6,55'sini açıklamaktadır.

Tablo 2.5. Güvenirlilik Analizi

	Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı	Madde sayısı
Faktör 1 Tasavvur-Mekân	0.80	15
Faktör 2 Zıt Özellikler	0.73	10
Faktör 3 Olumlu Özellikler	0.60	9
Ölçeğin Geneli	0.75	34

Tablo 2.5.'de görüldüğü üzere alt boyutlardan birincisi 15 maddeden, ikincisi 10 maddeden, üçüncüsü 9 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutların birincisi tasavvur-mekân, ikincisi zıt özellikler, üçüncüsü ise olumlu özellikler olarak isimlendirilmiştir. Uygulama sonucunda ÖİKAÖ'nin Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre hem ölçeğin toplamına hem de alt boyutlara yönelik güvenilirlik katsayıları bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda faktör yükü 0.40'ın altında olan maddeler elendikten sonra kalan maddelerin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0,75 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer yüksek derecede güvenilir olarak kabul edilmektedir (Kalaycı,2010). Bu değere bakıldığında ölçeğin tamamında iç tutarlılığının bulunduğu söylenebilir. Ölçekte rastgele bir madde çıkarılması durumunda bu değerden anlamlı derecede daha yüksek bir değere yükselmeyeceği görülmektedir. Bundan dolayı bütün maddelerin ölçekte bulunması ölçeğin güvenilirliğini yükselteceği söylenebilir. Birinci faktör olan "Tasavvur ve Mekân Alt Boyutu"ndaki 15 maddenin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0,80, İkinci faktör olan "Zıt Özellik Boyutu"ndaki 10 maddenin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0,73

olarak bulunmuştur. Üçüncü faktör olan “Olumlu Özellikler Boyutu”ndaki 12 maddenin Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı 0,60 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre tüm alt boyutlarda iç tutarlığın yüksek olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Öğrencilerin inanç konularını algılama ölçeğinin Açıklayıcı faktör analizi sonucunda 34 maddeden meydana gelen üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu bağlamda elde edilen veriler üzerinden uyum indekslerini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Tablo 2.6. Hesaplanan Uyum İndeksleri ve Referans Değerleri

Uyum Ölçütü	Mükemmellik Düzeyinde uyum	Kabul edilebilir Düzeyinde uyum	Hesaplanan uyum	Elde edilen Sonuç
Ki-Kare (X^2)/sd	$0 \leq \chi^2/SD < 2$	$2 \leq \chi^2/SD \leq 3$	2.536	Kabul edilebilir düzeyinde uyum
RMSEA	$0 < RMSEA < 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$	0.05	Kabul edilebilir düzeyinde uyum
RMR	$0 < RMSEA < 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$	0.17	Kabul edilebilir düzeyine yakın uyum
GFI	$0,90 \leq GFI \leq 1,00$	$0,85 \leq GFI \leq 0,95$	0.90	Kabul edilebilir düzeyinde uyum
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,85 \leq GFI \leq 0,95$	0.87	Mükemmellik düzeyinde uyum
CFI	$0,90 \leq GFI \leq 1,00$	$0,85 \leq GFI \leq 0,95$	0.85	Kabul edilebilir düzeyinde uyum
NFI	$0,90 \leq GFI \leq 1,00$	$0,85 \leq GFI \leq 0,95$	0.78	Kabul edilebilir düzeyine yakın uyum
IFI	$0,90 \leq GFI \leq 1,00$	$0,85 \leq GFI \leq 0,95$	0.85	Kabul edilebilir düzeyinde uyum

Doğrulayıcı faktör analizi ile model-veri uyumuna yönelik elde edilen istatistiklerde en çok başvurulanlar Ki-kare (χ^2), χ^2/sd , RMSEA, RMR, GFI ve AGFI değerleridir. Bu bağlamda Doğrulayıcı Faktör Analizinde Ki-kare uyum testinin 2 ile 3 arasında olması, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) değerinin 0.08 değerinden küçük olması; Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI, Comparative Fit Index)

değerinin 0.85 veya 0.95 üstünde olması gerekir. Yani kısacası Uyum indekslerinde çoğunlukla GFI, CFI, NFI, RFI ve IFI için $> .90$, RMSEA ve RMR için $< .08$ kriterleri esas alınır (Büyüköztürk, 2019). Bu araştırmada yapılan doğrulayıcı faktör analizine yönelik sonuçlar Tablo 2.7.'de gösterilmiştir.

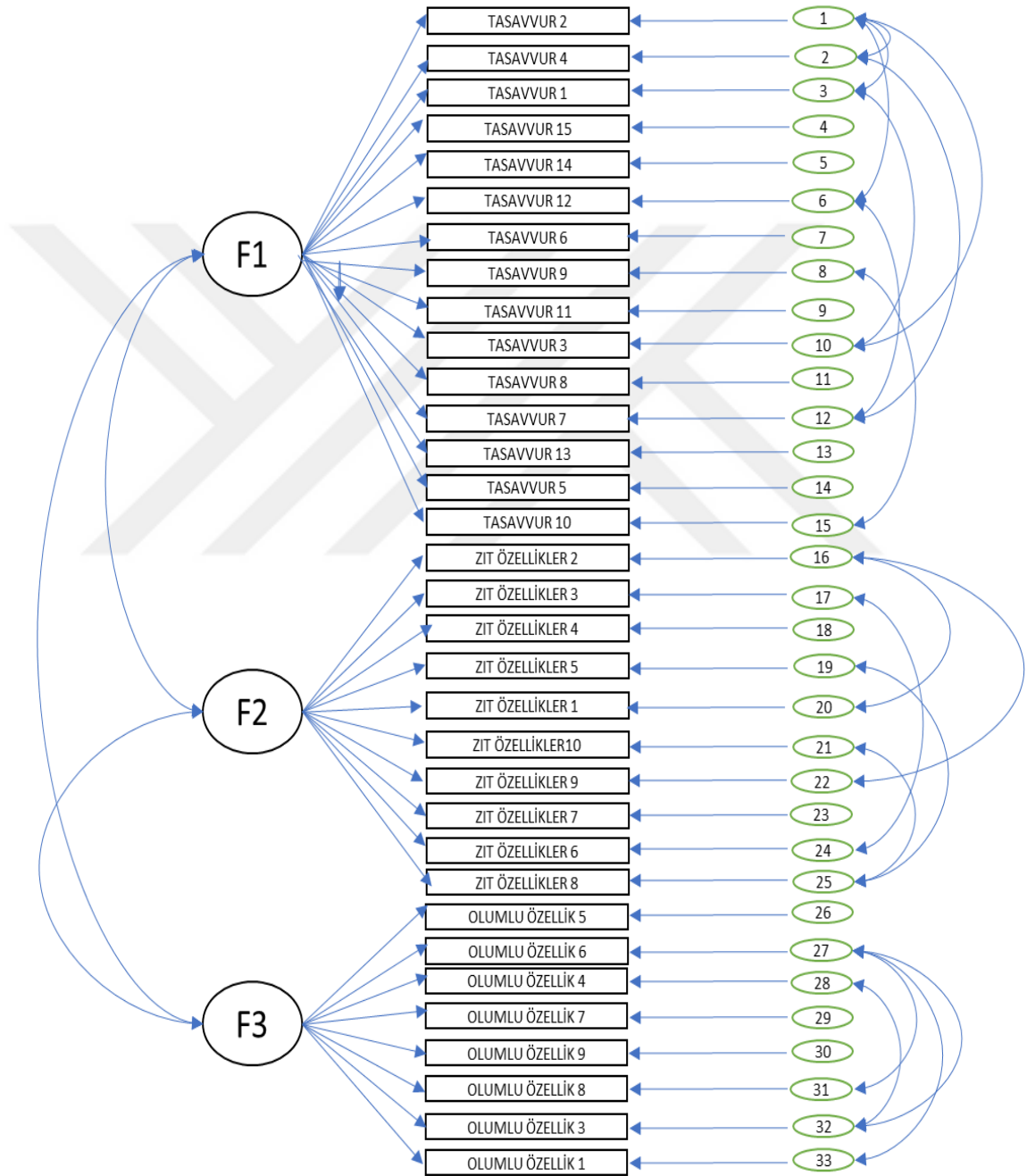
Tablo 2.7. Öğrencilerin İnanç Kavramlarını Algılama Ölçeğine Yönelik Değerler

Ki-Kare (x^2)	1176.624
P-value	.000
Serbestlik derecesi	464
Ki-Kare/sd	2.536
CFI	0.85
AGRI	0.87
GFI	0.90
RMSEA	0.05
IFI	0.85
RMR	0.17
AGFI	0.87
NFI	0.78
CFI	0.85

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ($X^2= 1176, 624$ N= 626, sd= 464, p= 0.00) anlamlı olduğu görülmüştür. Elde edilen verilerin modele uygunluğunu belirlemek amacıyla kullanılan ki kare 'p' değerinin anlamlı olmaması beklenir (McDonalt ve Moon Ho, 2002). Ancak örneklem büyük olduğunda bu değer genellikle anlamlı çıkar (Dimitrov, 2010). Yapılan hesaplama sonucunda $\chi^2 /2$ değerinin ve $\chi^2 = 2.53$ değeri ile iyi düzeyde bir değere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile model veri uyumuna yönelik yapılan istatistiklerde en çok tercih edilen uyum değerlerinden, Ki-Kare/sd=2.536 <3 olması, GFI= 0.90, AGFI=0.87, CFI= 0.85 ve IFI= 0.85 değerinin 0.85 ile aynı veya üzerinde olması mükemmel uyuma yakın olduğuna işaret eder,

RMSEA=0.05 değerinin ise 0.08 altında olması modelin bir bütün olarak uyumlu olduğunu gösterir.

Şekil 2.3. Öğrencilerin İnanç Kavramlarını Algılama Ölçeği'ne Yönelik DFA Path Diyagramı



Bu bilgilere göre araştırmacı tarafından oluşturulan ölçek, üç faktörlü ve 34 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki maddeler “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Çok Az Katılıyorum”, “Çoğunlukla Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” şeklinde derecelendirilen maddeler sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlandırılmıştır. Ayrıca her bir madde için elde edilen aritmetik ortalama, öğrencilerin her maddeye katılma düzeyi

“1.00- 1.80: Hiç Katılmıyorum”,

“1.81- 2.60: Katılmıyorum”,

“2.61- 3.40; Çok Az Katılıyorum”,

“3.41- 4.20: Çoğunlukla Katılıyorum”,

“4.21- 5.00: Tamamen Katılıyorum” olarak değerlendirilmiştir.

2.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı

Farklı öğretim kademelerinde bulunan öğrencilerin inanç kavramlarına yönelik algılarını incelemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme insanların bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir (Yıldırım ve şimşek, 2019).

Hazırlanan görüşme formu iki kısımdan meydana gelmektedir. Birinci kısımda, görüşmeye katılan kişilere ait kişisel bilgiler bulunmaktadır. İkinci kısımda ise 13 tane açık uçlu soru bulunmaktadır. Sorular alan-yazın taraması yapıldıktan sonra öğrenci yarı yapılandırılmış görüşme formu adı altında hazırlanmıştır. Oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmadan önce, geçerliliğini sağlamak amacıyla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Rehber öğretmenlerinin görüşüne sunulmuştur. Bu görüşme doğrultusunda görüşme sorularına tekrar gerekli değişikler yapılarak son şekli verilmiştir. Araştırmacı, yarı yapılandırılmış görüşme formunu uygulamak için Siirt ili merkez okulları olmak üzere çeşitli sosyoekonomik bölgeden toplam 10 farklı okulda, farklı öğretim kademelerinde okuyan 16 öğrenci ile görüşülmüştür. Görüşme formu uygulanmadan önce öğrencilere ön bilgilendirme yapılmıştır. Çalışmaya gönüllü olan öğrencilere toplam 13 soru sorulmuştur. Görüşme formundaki açık uçlu soruların öğrenciler tarafından doğru bir şekilde anlaşılması için soruların açık ve net bir şekilde ifade edilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmada görüşmeler araştırmacı tarafından, kişiye uygun mekânlarda gerçekleştirilip ve ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşme formu

2021-2022 eğitim öğretim yılında, Kasım ve aralık aylarında uygulanmıştır. Öğrenciler ile yapılan görüşme, yaklaşık 8 veya 15 dakika zaman almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için veri toplama süreci, analiz süreci geniş bir biçimde anlatılmaya çalışılmış ve bu süreçte tarafsız olmaya dikkat edilmiştir. Buna göre nitel veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için aşağıdaki stratejiler uygulanmıştır.

- a) **Dış Geçerlilik:** Çalışmada veriler iki ayrı araştırmacı tarafından analiz edilmiş, elde edilen bulgular karşılaştırma yoluyla benzerliği sağlanarak güvenilirliği artırmaya çalışılmıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme çeşitlerinden tabakalı amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Zaman ve diğer koşullar detaylı bir şekilde ifade edilmiştir.
- b) **İç Geçerlilik:** Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılara devamlı yer verilmiştir.
- c) **Dış Güvenirlik:** Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla ilk olarak verilerin çözümlenmesi ve araştırma sonucunun saptanması için ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınan görüşmeler bilgisayar ortamında yazı diline aktarılarak incelenmiştir. Öğrenciler kademe ve cinsiyete göre “E5” ve “K5” şeklinde kodlanma yapılmıştır. Ulaşılan veriler detaylı olarak rapor edilmiş, araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığı açıklanmıştır.
- d) **İç Güvenirlik:** Araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerini daha rahat ve güvende hissettikleri yerde ve saat diliminde görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

2.4. VERİ ANALİZİ

Öğrencilerin inanç konularını algılama ölçeğinde elde edilen verilerin, öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin gelir düzeyi, dindarlık durumu değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemede parametrik testlerden yararlanılmıştır. Öncelikle dağılımın normalliğini belirlemek amacıyla tek örneklem Kolmogrov- Smirnov test yöntemi yapılmıştır.

Tablo 2.8. Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik Değeri	sd	p
Ortalama toplam skor	0.032	626	0.19

Tablo 2.8. incelendiğinde toplam puan ortalamasının normal dağılım ile uyumlu olduğu görülmüştür ($p=0.19>0.05$). Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre normal dağılım gösterdiği için parametrik testler uygulanmıştır. Bu çerçevede çalışmada cevabı aranan sorular Bağımsız Gruplar Arası t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi ile çözümlenmesi yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen nitel verilerin analiz aşamasında nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada nitel verilerin içerik analiz aşamalarına uygun olarak çözümlenmesi yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2019). Bu bağlamda her bir görüşme sorusu önceden tema olarak kabul edilmiş, öğrencilerin vermiş olduğu cevapların cümle ve paragraf düzeyinde yapılan ayrıntılı analizi sonucunda araştırmacılar tarafından ortak olarak saptanan alt temalar ve kategoriler kabul edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Araştırmanın üçüncü bölümünde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular ortaya koyulmuş ve gerekli yorumlar yapılmıştır.

3.1. NİCEL BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında çalışmanın farklı öğretim kademelerinde okuyan öğrencilerin inanç kavramlarına yönelik algı düzeyleri nasıl olduğu, algı düzeyi ortalamaları arasında cinsiyet, ailenin dindarlık durumu, sınıf düzeyi ve ailenin gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı amacı doğrultusunda elde edilen nicel bulgular ortaya koyulmuş ve gerekli yorumlar yapılmıştır.

Tablo 3.1. Öğrencilerin İnanç Kavramlarını Algılama Ölçeğinin Betimsel İstatistik Bulguları

MADDELER	N	\bar{X}	S	Katılma Düzeyi
1-Her şeyin yaratıcısı Allah'tır.	629	4.84	0.59	Tamamen Katılıyorum
2-Allah çok büyük ve güçlü bir varlıktır.	629	4.80	0.66	Tamamen Katılıyorum
8-Allah gökyüzünde cennette yaşar.	629	3.36	1.61	Çok Az Katılıyorum
9-Allah gökyüzünde yani uzayda yaşadığı için bizden çok uzaktadır.	629	1.84	1.35	Katılmıyorum
10- Allah Korkutucu ve cezalandırıcıdır.	629	1.91	1.47	Katılmıyorum
11-Allah çok merhametli ve bağışlayıcıdır.	629	4.30	1.32	Tamamen Katılıyorum
12-Allah'ı hiç düşünmem.	629	1.83	1.41	Katılmıyorum
13-Allah'ı sık sık düşünürüm.	629	3.95	1.46	Çoğunlukla Katılıyorum
14-Şeytan çok büyük ve güçlüdür.	629	1.88	1.38	Katılmıyorum
15-Şeytan kendini beğenmişliği ve kibri yüzünden Allah'a isyan etmiş ateşten yaratılan kötü bir cindir.	629	3.82	1.60	Çoğunlukla Katılıyorum
17-Şeytan çok kötü insanlara benzer.	629	3.14	1.63	Çok Az Katılıyorum

18-Şeytan cehennemde yaşar.	629	3.26	1.63	Çok Az Katılıyorum
20-Şeytan insanlara emrederek kötülük yaptırabilir.	629	2.83	1.64	Çok Az Katılıyorum
21-Şeytan yeryüzündeki insanları kandırmaya çalışarak onları cehenneme gitmesine sebep olur.	629	3.95	1.47	Çoğunlukla Katılıyorum
22-Şeytan insanların düşmanıdır.	629	3.77	1.56	Çoğunlukla Katılıyorum
23-Şeytandan çok korkuyorum çünkü bize zarar verecek güçtedir.	629	2.39	1.60	Katılmıyorum
24-Şeytandan hiç korkmuyorum çünkü bize zarar veremez.	629	3.65	1.54	Çoğunlukla Katılıyorum
26-Melekler, kanatları olan uçabilen beyaz parlak elbiseli insana benzeyen varlıklardır.	629	2.96	1.67	Çok Az Katılıyorum
27-Melekler nurdan yaratılmış Allah'ın yardımcılardır.	629	4.09	1.42	Çoğunlukla Katılıyorum
28-Meleklerin hem kadın hem de erkek olanları vardır.	629	2.71	1.74	Çok Az Katılıyorum
29-Meleklerin cinsiyetleri yoktur.	629	3.78	1.59	Çoğunlukla Katılıyorum
30-Melekler çok iyi varlıklardır.	629	3.73	1.58	Çoğunlukla Katılıyorum
31-Melekler çok korkutucu ve cezalandırıcıdır.	629	2.15	1.62	Katılmıyorum
33-Meleklerin görevi kötü insanları cezalandırmaktır.	629	2.77	1.67	Çok Az Katılıyorum
35-Meleklerin görevi iyi insanlara yardım etmektir.	629	3.77	1.41	Çoğunlukla Katılıyorum
36-Peygamberler Allah tarafından insanlar arasından seçilmiş kişilerdir.	629	4.27	1.34	Tamamen Katılıyorum
37-Peygamberlerin olağanüstü güçleri vardır.	629	2.63	1.53	Çok Az Katılıyorum
38-Peygamberlerin en büyük görevi doğru ve yanlış insanlara anlatmaktır.	629	4.42	1.10	Tamamen Katılıyorum
39-Peygamberler çok merhametli ve affedicidirler.	629	4.29	1.20	Tamamen Katılıyorum
40-Peygamber çok güçlü ve büyük varlıklardır.	629	3.37	1.51	Çok Az Katılıyorum
41-Peygamberler bizim gibi yeryüzünde yaşamışlardır.	629	4.03	1.43	Çoğunlukla Katılıyorum
42-Peygamberler her daim cennette yaşamışlardır.	629	2.91	1.62	Çok Az Katılıyorum

43-Cennet öldükten sonra iyi insanların gideceği güzel evlerin, çiçeklerin olduğu büyük ve rengarenk bir yerdir.	629	3.92	1.38	Çoğunlukla Katılıyorum
44-Cennet bu dünyada iyi insanların yaşadığı yerdir.	629	2.70	1.70	Çok Az Katılıyorum
45-Cennet dünyada yemyeşil ormanlarla kaplı çok güzel huzurlu bir yerdir.	629	3.34	1.61	Çok Az Katılıyorum
46-Cennet bulutların üstünde bir yerdedir.	629	3.14	1.60	Çok Az Katılıyorum
47-Cennet öbür dünyada yani ahirettedir.	629	4.21	1.29	Tamamen Katılıyorum
48-Cennete ancak günah işlemeyenler, sevabı çok olanlar girebilir.	629	3.98	1.41	Çoğunlukla Katılıyorum
50-Cehennem bu dünyada kötü insanların yaşadığı yerdir.	629	2.54	1.67	Çok Az Katılıyorum
51-Kıyamet denilince aklıma her yerin yerle bir olup herkesin ölmesi geliyor.	629	4.16	1.25	Çoğunlukla Katılıyorum

Tablo 3. 1.'de görüldüğü üzere öğrenciler 1, 2, 11, 36, 38, 39 ve 47. maddelerde "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde; 13, 15, 21, 22, 24, 27, 29, 30, 35, 41, 43, 48 ve 51. maddelerde "Çoğunlukla Katılıyorum" düzeyinde 8, 16, 17, 18, 20, 26, 28, 33, 37, 40, 42, 44, 45, 46 ve 50. maddelerde "Çok Az Katılıyorum" düzeyinde, 9-10-12-14-23 ve 31. maddelerde "Katılmıyorum" düzeyinde görüş belirtmiş; Hiçbir maddede ise "Hiç Katılmıyorum" düzeyinde görüş belirtmemiştir.

Tablo 3.2. Öğrencilerin İnanç Kavramlarını Algılama Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Gruplar	N	\bar{X}	ss	F	t	sd	p
İnanç Ortalama	Kadın	418	3.37	.255	.008	.775	624	.928
	Erkek	369	3.35	.254				

Tablo 3.2'de görüldüğü üzere yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucunda cinsiyet bağımsız değişkenine göre öğrencilerin inanç kavramlarını algılama düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık ($p=0.92>0.05$) olmadığı bulgusu elde edilmiştir.

Tablo 3.3. Öğrencilerin İnanç Kavramlarını Algılama Ölçeği Puanlarının Ailenin Dindarlık Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

	Gruplar	N	\bar{X}	ss	F	t	sd	p
İnanç Ortalama	Dindar İbadet eder	577	3.37	.249	3.771	2.327	624	.053
	Dindar İbadet etmez	49	3.28	.303				

Tablo 3.3.'de görüldüğü üzere yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucunda ailenin dindarlık durumu bağımsız değişkenine göre öğrencilerin inanç konularını algılama düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılıkların ($p=0.05 \leq 0.05$) olmadığı bulgusu elde edilmiştir.

Tablo 3.4. Öğrencilerin İnanç Kavramlarını Algılama Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kademe	N	\bar{X}	ss	Varsayım Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	p
5	59	3.26	.248	G. Arası	2.820	7	.403	6.591	.000*	9-5	.000
9	97	3.30	.224	G. İçi	37.774	618	.061			9-6	.003
										9-7	.016
7	102	3.32	.278	Toplam	40.594	625				9-8	.006
										10-5	.000
8	58	3.30	.270							10-6	.000
										10-7	.002
9	79	3.41	.203							10-8	.001
										11-5	.000
10	64	3.44	.230							11-6	.000
										11-7	.000
11	79	3.46	.223							11-8	.000
								12-5	.002		
12	88	3.39	.281					12-6	.022		
								12-8	.030		
Toplam	626	3.36	.254								

Tablo 3.4.'de görüldüğü üzere farklı öğretim kademelerinde inanç öğrencilerin inanç konularına yönelik algıları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık ($p=0,01<0.05$) olduğu belirlenmiştir. Hangi kademeler arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmek için Post -Hoc LSD testine başvurulmuştur. Yapılan analiz sonucuna göre 9. Sınıf düzeyinde bulunan öğrencilerin inanç konularına yönelik algıları, 5. ($p=0,00<0.05$) , 6. ($p=0,00<0.05$), 7. ($p=0,01<0.05$), ve 8. ($p=0,06<0.05$) sınıf

düzeyinde bulunan öğrencilerin; 10. sınıf düzeyinde bulunan öğrencilerin inanç konularına yönelik algıları, 5. ($p=0,00<0.05$) , 6. ($p=0,00<0.05$), 7. ($p=0,02<0.05$), ve 8. ($p=0,01<0.05$) sınıf düzeyinde bulunan öğrencilerin; 11. Sınıf düzeyinde bulunan öğrencilerin inanç konularına yönelik algıları, 5. ($p=0,00<0.05$) , 6. ($p=0,00<0.05$), 7. ($p=0,00<0.05$), ve 8. ($p=0,00<0.05$) sınıf düzeyinde bulunan öğrencilerin; 12. Sınıf düzeyinde bulunan öğrencilerin inanç konularına yönelik algıları ise, 5. ($p=0,00<0.05$) , 6. ($p=0,02<0.05$) ve 8. ($p=0,03<0.05$) sınıf düzeyinde bulunan öğrencilerin lehine anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre lise öğrencilerinin genel olarak inanç kavramlarını algılama düzeylerinin ortaokul öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 5. Öğrencilerin İnanç Konularını Algılama Ölçeği Puanlarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kademe	N	\bar{X}	ss	Varsayım Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık	p
Yüksek	151	3.31	.271	G. Arası	.644	2	.322				
Orta	383	3.37	.249	G. İçi	39.950	623	.064			Orta-iyi	0.03
Düşük	92	3.42	.237	Toplam	40.594	625		5.019	.007*	Kötü-iyi	0.00
Toplam	626	3.36	.254								

Tablo 3.5.'de görüldüğü üzere farklı öğretim kademelerinde okuyan öğrencilerin inanç konularına yönelik algıları ailenin gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılık ($p=0,00<0.05$) olduğu belirlenmiştir. Hangi kademeler arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmek için Post -Hoc LDS testine başvurulmuştur. Yapılan analiz sonucuna göre gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin inanç konularına yönelik algılarına karşı gelir düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

3.2. NİTEL BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında çalışmanın “Öğretim programlarında verilen inanç kavramlarına ilişkin öğrenci görüşleri sunulmuştur.

3.2.1. Allah Tasavvuruna Yönelik Öğrencilerin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Allah tasavvuru teması ile ilgili öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde 3 farklı kategori ve buna bağlı 5 farklı kod ortaya çıktığı görülmektedir. Buna ilişkin bulgular Tablo 3.6.’da gösterilmiştir.

Tablo 3. 6. Allah Tasavvuru Teması

Kategori	Kod	Öğrenciler	n
<i>Soyut Algılama</i>	Benzersiz	<i>E5, K5, E8, K8, E9 K9, E10, K10, E11 K11, E12, K12</i>	13
	Nurani bir varlık	<i>K6</i>	
<i>Somut Algılama</i>	İnsan	<i>E6</i>	2
	Kolları ve boyu uzun bir varlık	<i>E7</i>	
<i>Bilinmez Olma</i>	Bilinmezlik durumu	<i>K7</i>	1
Toplam			16

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, Allah tasavvuru teması ile ilgili olarak öğrencilerin “**Soyut Algılama**” kategorisi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan “Benzersiz” (12) ve “Nurani bir varlık” (1) şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerin “**Somut Algılama**” kategorisi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan “İnsan” (1) ve “Kolları ve boyu uzun bir varlık” (1) şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Allah tasavvuru teması ile ilgili son olarak öğrencilerin “**Bilinmez Olma**” kategorisi ve buna bağlı olarak

“Bilinmezlik durumu” (1) şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Allah Tasavvuru temasında öğrencilerin çoğunluğunun üzerinde durduğu kategori “**Soyut Algılama**” olmuştur. Aşağıda öğrencilerin Allah tasavvuruna yönelik görüşlerini ifade eden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Allah birdir ve tektir eşi ve benzeri yoktur.” (K11)

“Allah’ın bir şekli yoktur. Kimseye benzemez. Allah’ın eşi benzeri yoktur” (K8)

“Allah doğurmamıştır, Allah’ın bir şekli varsa bizden farklı olmazdı.” (E6)

“Aklıma uzun geliyor. Uzun birisi kolları da uzun” (E7)

“Allah’ın şekli nur ışığı gibi.” (K6)

“Allah’ın bir şekli varsa kimse bilmez çünkü kimse Allah’ı göremez yani Allah’ım bir şekli olsa bile biz göremediğimiz için bilemeyiz.” (K7)

3.2.2. Allah’tan Korkup Korkmadıklarına Yönelik Öğrencilerin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Allah korkusu teması ile ilgili öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde 2 farklı kategori ve buna bağlı 3 farklı kod ortaya çıktığı görülmektedir. Buna ilişkin bulgular Tablo 3. 7.’de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. Allah Korkusu Teması

Kategori	Kod	Öğrenciler	n
Korkmama	Güvende hissetme	<i>E5, E8, K9, E10, E11</i>	5
Korkma	Bilinmezlik durumu	<i>E6, E7, K7, K8, K11</i>	11
	Suç işleme kaygısı	<i>K5, K6, E9, K10, K12, E12</i>	
Toplam			16

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, Allah korkusu teması ile ilgili öğrencilerin “**Korkmama**” kategorisi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan “Güvende hissetme” (5) şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Allah korkusu teması ile ilgili öğrencilerin

“**Korkma**” kategorisi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan “Bilinmezlik durumu” (5) ve “Suç işleme kaygısı” (6) şeklinde görüş belirtikleri görülmüştür. Allah korkusu temasında öğrencilerin çoğunluğunun üzerinde durduğu kategori “**Korkma**” olmuştur. Aşağıda ğrencilerin Allah korkusuna yönelik görüşlerini ifade eden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Allah’ı düşündüm de kendimi güvende hissederim içimi huzur gelir tek korkum var o da Allah’tan.” (E7)

“Korkarım ama bizi sevdiğini bilirim onun yanımda olduğunu bilirim ve kendimi güvende hissederim.” (K7)

“Allah’tan korkuyorum ama onun merhametini kaybetmekten korkuyorum.” (E9)

“Evet iyi hissederim çünkü Allah’a sığınırım, Kendimi güvende hissederim neden Allah’tan korkayım ki.” (E5)

“Allah’ı düşündüğüm de kendimi çok iyi hissediyorum ve kendimi güvende hissederim.” (E10)

“Allah’ı düşündüm de iime bir huzur gelir Allah her zaman her yerdedir. Hep bizim yanımızdadır.” (K9)

“Biraz korkarım kendime sorular sorar cevabını düşünürüm.” (K6)

“Eğer ki Allah’a şirk koşarsa korkarım yani bir şey yoksa birinin kul hakkını alırsam hırsızlık yaparsam korkarım.” (K12)

“Ben Allah’tan her zaman korkarım onu düşündüğüm de korkarım.” (K5)

3.2.3. Allah'ın Kuvvetine Yönelik Öğrencilerin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Allah'ın gücü teması ile ilgili öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde 1 kategori ve buna bağlı 3 farklı kod ortaya çıktığı görülmektedir. Buna ilişkin bulgular Tablo 3.8'de gösterilmiştir.

Tablo 3.8. Allah'ın Gücü Teması

Alt Temalar	Kategori	Öğrenciler	n
<i>Sonsuz Güç ve Kudret sahibi olma</i>	Her şeye gücü yeter	<i>K6, E6, K7, E7, K8, E8, E9, K9 K11, E12, K12</i>	16
	Özel güçlere sahip	<i>E5, K5, E10</i>	
	Tabiatın en büyüğü	<i>K10, E11</i>	
Toplam			16

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, Allah'ın gücü teması ile ilgili öğrencilerin “**Sonsuz Güç ve Kudret Sahibi**” kategorisi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan “Her şeye gücü yeter” (11), “Özel güçlere sahip” (3) ve “Tabiatın en büyüğü” şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Allah'ın gücü temasında öğrencilerin en çok üzerinde durduğu kategori “**Sonsuz Güç ve Kudret Sahibi Olma**” olmuştur. Aşağıda öğrencilerin Allah'ın gücü temasına yönelik görüşlerini ifade eden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Allah'ın her şeye gücü yeteceğini inanıyorum çünkü bizi ve evrendeki her şeyi Allah yarattığını inanıyorum.” (E7)

“Bizi bu dünyaya getirmesi ve her şeye gücü yetmesi, Bu evreni Allah yarattı. Allah'ın sonsuz ilmi ve kudreti vardır. Bu nedenle her şeye gücü yeter.” (K8)

“Bu evreni Allah yarattı Allah'ın sonsuz ilmi ve kudreti vardır bu nedenle her şeye gücü yeter.” (K9)

“Tüm evreni ve kâinatı o yarattığına göre o her şeye gücü yeter.” (K11)

“Yani Allah’ın yapamayacağı bir şeyin olmadığını anlarım.” (K7)

“Allah tektir onun yaptıklarını biz yapamayız. Yani Allah için hiçbir şeyin imkânsız olmadığı anlıyorum.” (E8)

“Allah’ın özel güçleri vardır ve Allah istediği zaman bizi öldürebilir veya fakir yapabilir.” (E5)

“Allah tabiatın en büyük olduğu için kudretli güçlü olduğu için Allah’ın gücüne inanıyorum” (E11).

“Allah’ın gücü her şeye yeter bu dünyada Allah’tan güçlü olan kimse yoktur.” (E6)

3.2.4. Allah ile İletişim Kurmaya Yönelik Öğrencilerin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Allah ile iletişim teması ile ilgili öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde 1 kategori ve buna bağlı 5 farklı kod ortaya çıktığı görülmektedir. Buna ilişkin bulgular y Tablo 3. 9.’da gösterilmiştir.

Tablo 3.9. Allah ile İletişim Teması

Kategori	Kod	Öğrenciler	n
<i>İbadet</i>	Dua	K5, E5, K6, E7, K8, E9, K9, E10, K11, E11, E12, K12	23
	Namaz	K8, K10, E11, E12, K12	
	Kur’an-ı Kerim	E6, E8, K10	
	Tevekkül	K8, E12	
	Şükür	K7	

* Bu tablodaki frekans öğrencilerin birden çok görüş belirtmesi sonucu oluşan görüşlerin tekrar sayıdır.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, Allah ile iletişim teması ile ilgili öğrencilerin “**İbadet**” kategorisi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan “Dua” (12), “Namaz”

(5), “Kur’an-ı Kerim” (3), “Tevekkül” (2) ve “Şükür” (1) şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Allah ile iletişim temasında öğrencilerin en çok üzerinde durduğu kategori “**İbadet**” olmuştur. Aşağıda öğrencilerin Allah ile iletişim temasına yönelik görüşlerini ifade eden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Sıkıldığımda Allah’a iletişim kurarım dua ederek.” (K11)

“Allah’la iletişim kurmak için namaz kılarım Allah’a dua ederim, ibadet ederim.” (K12)

“Ondan Allah’ı çok sevdiğimi dünyayı iyi insanlarla doldurması için konuşurum.” (K6)

“İnsanı yarattığınız ve doğayı güzelleştirdiğiniz için teşekkür ederim.” (K7)

“Dua ederim, Annem ve babamı ailemi ve tüm Müslümanları şefaet etmesini isterim bir de tüm insanları kötü alışkanlıktan uzak durmasını isterim.” (E7)

“Tevekkül ederim. Dua edip şükrederim. İbadetleri yaparım. Namaz kılarım.” (K8)

“Ona çok sevdiğimi söylerim, Kur’an-ı Kerim okuyorum namaz kılarım.” (K10)

3.2.5. Allah'a Olan Mesafeye Yönelik Öğrencilerin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Allah'a olan mesafe teması ile ilgili öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde 4 kategori ve buna bağlı 4 farklı kod ortaya çıktığı görülmektedir. Buna ilişkin bulgular Tablo 3. 10.'da gösterilmiştir.

Tablo 3.10. Allah'a Olan Mesafe Teması

Kategori	Kod	Öğrenciler	n
<i>Yakın</i>	Yakınında hissetme	<i>E5, K5, E6, K6, E7, K7, K8, K9, E10, K11</i>	10
<i>Uzak</i>	Uzağında hissetme	<i>E8</i>	1
<i>İkisi</i>	Hem yakın hem de uzak hissetme	<i>K12, E12</i>	2
<i>Bilinmez Olma</i>	Bilinmezlik durumu	<i>E9, K10, E11</i>	3
Toplam			16

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, Allah'a olan mesafe teması ile ilgili öğrencilerin "**Yakın**" kategorisi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan "Yakınında hissetme" (10) şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerin "**Uzak**" kategorisi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan "Uzağında hissetme" (1) şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerin "**İkisi**" kategorisi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan "Hem yakın hem uzak hissetme" (2) şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Allah'a olan mesafe teması ile ilgili son olarak öğrencilerin "**Bilinmez Olma**" kategorisi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan "Bilinmezlik durumu" (3) şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Allah'a olan mesafe temasında öğrencilerin en çok üzerinde durduğu kategori "**Yakın**" olmuştur. Aşağıda öğrencilerin Allah'ın gücü temasına yönelik görüşlerini ifade eden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

"Allah'ın yanına gitmemiz için ölünce cennete gitmemiz gerekir." (E6)

“Her zaman herkesin yanındadır ve öldüğümüz zaman onu görebiliriz.” (E5)

“İbadet edersek Allah’a daha da yakınlaşırız.” (K7)

“Allah bize uzakta değildir Allah her yerdedir. Her zaman yanımızdadır. Allah’ın emir ve yasaklarını uyarsak kendinizi zaten Allah’ın yanında hissederiz.” (K8)

“Allah bize çok uzaktadır. Onun yanına gitmemiz imkânsızdır.” (E8)

“Yanımızda hissedecek kadar yakınımızda, ulaşılmayacak kadar çok uzağımızdadır.” (K12)

“Allah her yerdedir ve hiçbir zaman Allah’ın nerede olduğunu bilemez.” (K10)

3.2.6. Şeytan Tasavvuruna Yönelik Öğrencilerin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Şeytan tasavvuru teması ile ilgili öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde 3 kategori ve buna bağlı 7 farklı kod ortaya çıktığı görülmektedir. Buna ilişkin bulgular Tablo 3. 11.’de gösterilmiştir.

Tablo 3.11. Şeytan Tasavvuru Teması

Kategori	Kod	Öğrenciler	n
<i>Soyut Algulama</i>	Şekilsiz	E8, E9, E10	4
	Hayalet	E7	
<i>Somut Algulama</i>	Boynuzlu ve ateşli bir varlık	E5, E6, K7, E7 K10	8
	Siyah bir duman	K6	
	Tek gözlü bir varlık	K5	
	Ateşli bir insan	K11	
<i>Bilinmez Olma</i>	Bilinmezlik durumu	K8, K9, E12, K12	4
Toplam			16

Tablo 3.11.’de görüldüğü üzere, Şeytan tasavvuru ile ilgili öğrencilerin **“Soyut Algılama”** kategorisi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan **“Şekilsiz”** (3) ve **“Hayalet”** (1) şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerin **“Somut Algılama”** kategorisi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan **“Boynuzlu ve ateşli bir varlık”** (5), **“Siyah bir duman”** (1), **“Tek gözlü bir varlık”** (1) ve **“Ateşli bir insan”** (1) şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Şeytan tasavvuru ile ilgili son olarak öğrencilerin **“Bilinmez Olma”** kategorisi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan **“Bilinmezlik durumu”** (4) şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Şeytan tasavvuru temasında öğrencilerin en çok üzerinde durduğu kategori **“Somut Algılama”** olmuştur. Aşağıda öğrencilerin Şeytan tasavvuru temasına yönelik görüşlerini ifade eden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Bence yangınlarla oluşmuş bir insan gibidir.” (K11)

“Vardır şekilden şekle değişsin, tek gözlü korkunç bir şeydir.” (K5)

“Şekli yoktur ama onu hayalete benzetiyorum.” (E8)

“Şeytanı ben siyah bir dumana benzetiyorum.” (K6)

“Var. Ateşten yaratıldığı için şekli bilinmez ama boynuzları var.” (E7)

“Şeytanın bir şekli yoktur.” (E10)

“Şeytanın şeklini bilmiyoruz çünkü onu görmedik bu yüzden neye benzediğini bilemeyiz.” (E12)

3.2.7. Şeytan'dan Korkup Korkmadıklarına Yönelik Öğrencilerin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Şeytan korkusu teması ile ilgili öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde 2 kategori ve buna bağlı 5 farklı kod ortaya çıktığı görülmektedir. Buna ilişkin bulgular Tablo 3. 12.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.12. Şeytan Korkusu Teması

Kategori	Kod	Öğrenciler	n
	Allah'a güven	<i>E5, K5, K6, E6 E7, K11</i>	
<i>Korkmama</i>	İman gücü	<i>E8, E9, E10, E11 K12, E12</i>	13
	Güçsüz	<i>K9</i>	
	Zararlı	<i>K8</i>	3
<i>Korkma</i>	Aklı çelen	<i>K7, K10</i>	
	Toplam		16

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, Şeytan korkusu teması ile ilgili öğrencilerin “**Korkmama**” kategorisi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan “Allah'a güven” (6), “İman gücü” (6) ve “Güçsüz” (1) şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerin “**Korkma**” kategorisi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan “Zararlı” (1) ve “Aklı çelen” (2) şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Şeytan korkusu temasında öğrencilerin en çok üzerinde durduğu kategori “**Korkmama**” olmuştur. Aşağıda öğrencilerin Şeytan korkusu temasına yönelik görüşlerini ifade eden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Korkmuyorum çünkü Allah'a sığınyorum yani Allah yanımda olduğu sürece korkmuyorum.” (E5)

“Hayır biz sadece Allah'tan korkarız, Korkmuyorum çünkü Allah gibi güçlü değil sadece aklımıza bozmaya çalışıyor.” (K5)

“Korkmuyorum çünkü küçük olduğu için Allah beni koruyor.” (K6)

“Hayır çünkü salavat getirdim de Allah yanımdadır.” (E7)

“Korkmuyorum şeytan benden korksun.” (E8)

“Şeytandan korkmuyorum çünkü Allah yanımdadır. Şeytandan korunmamız için iyilik yapabiliriz.” (E6)

“Hayır korkmuyorum o benim imanım karşısında bana diz çökmesi lazım.” (E9)

“Şeytandan korkmuyorum çünkü onun gücü kimseye yetmez.” (K9)

“Korkmuyorum aslında çünkü çevremiz onlarla donatılmış birer yaratıklar su ateşi söndürdüğü gibi kalbim temizliği de kötülüğü yok eder.” (K12)

“Hayır korkmuyorum onun yetmez iman yürekli insana.” (E12)

“Evet korkuyorum bana zarar vereceğini düşünüyorum.” (K8)

“Korkuyorum çünkü bizi kötü yola aklımızı çelerek götürebilir.” (K7)

3.2.8. Meleklerin Tasavvuruna Yönelik Öğrencilerin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Melek tasavvuru teması ile ilgili öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde 2 kategori ve buna bağlı 6 farklı kod ortaya çıktığı görülmektedir. Buna ilişkin bulgular Tablo 3. 13.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.13. Melek Tasavvuru Teması

Kategori	Kod	Öğrenciler	n
<i>Soyut Algılama</i>	Nurani bir varlık	<i>E8, E9, K9, K12</i>	5
	Peri	<i>E12</i>	
<i>Somut Algılama</i>	Kanatlı beyaz elbiseli bir varlık	<i>E5, K5, E6, K6, E7, K8, E10, E11</i>	11
	Beyaz kanatlı bir erkek	<i>K7</i>	
	Beyaz güvercin	<i>K11</i>	
	İnsan	<i>K10</i>	
Toplam			16

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, melek tasavvuru teması ile ilgili öğrencilerin “**Soyut Algılama**” kategorisi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan “Nurani bir varlık” (4) ve “Peri” (1) şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerin “**Somut Algılama**” kategorisi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan “Kanatlı ve beyaz elbiseli bir varlık” (8), “Beyaz kanatlı bir erkek” (1), “Beyaz güvercin” (1) ve “İnsan” (1) şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Melek tasavvuru temasında öğrencilerin en çok üzerinde durduğu kategori “**Somut Algılama**” olmuştur. Aşağıda öğrencilerin melek tasavvuru temasına yönelik görüşlerini ifade eden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Temiz kalpli bembeyaz elbiseli iyi varlıklar.” (E11)

“Beyaz elbiseli başlarında daire gibi bir şey var. Kanatlarıyla uçuyorlardır.” (E5)

“Beyaz elbiseli beyaz kanatları vardır.” (K5)

“Melekler bembeyazdır ve kanatları vardır. İyilik doludurlar.” (E6)

“Beyaz üstlü arkasında iki kanat olan kafasının üstünde sarı bir çember olan elinde değişik bir çalgı olan.” (K6)

“Melekler kelimelerle anlatılmaz o kadar güzeldirler ki gözlerin kamaşır.” (E10)

“Bembeyaz çok güzel varlık Büyük ihtimal nur saçarlardı.” (E9)

“Beyaz kanatlı ama erkektirler.” (K7)

“Allah'ın nurdan yarattığı ruhani varlık olarak görürüz.” (E8)

“Beyazlar içinde nurdan yaratılmış kanatlı iyilik için savaşan birer beyaz güvercin gibi.”
(K11)

“Benim bakış açım da peri şeklinde gözümde canlanıyor.” (E12)

“Melekler bizim gibi görünür.” (K10)

3.2.9. Peygamberlerin Görevlerine Yönelik Öğrencilerin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Peygamberlerin görevleri teması ile ilgili öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde 3 kategori ve buna bağlı 5 farklı kod ortaya çıktığı görülmektedir. Buna ilişkin bulgular Tablo 3. 14.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.14. Peygamberlerin Görevleri Teması

Kategori	Kod	Öğrenciler	n
<i>Tebliğ</i>	Haberci	<i>E7, K7, K8, K9 K10, E10, K12</i>	14
	Rehber	<i>K6, E8, E9, K11, E12</i>	
	İyi insan olma	<i>E5, E6</i>	
<i>İbadetleri Öğretmek</i>	Örnek olma	<i>K8, E11</i>	2
<i>Korumak</i>	Koruyucu	<i>K5</i>	1
Toplam			16

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, peygamberlerin görevleri teması ile ilgili öğrencilerin “**Tebliğ**” kategorisi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan “Haberci” (7), “Rehber” (5) ve “İyi insan olma” şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerin “**İbadetleri Öğretmek**” kategorisi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan “Örnek olma” (2) şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Peygamberlerin görevleri teması ile ilgili son olarak öğrencilerin “**Korumak**” kategorisi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan “Koruyucu” (1) şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Peygamberlerin görevleri temasında öğrencilerin en çok üzerinde durduğu kategori “**Tebliğ**” olmuştur. Aşağıda öğrencilerin peygamberlerin görevleri temasına yönelik görüşlerini ifade eden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Allah tarafından gelen vahiyleri insanlara söylemekte görevlidirler kısacası Allah’ın kulu ve elçisidirler.” (K9)

“İnsanlara Allah’ın ve emir yasakları hakkında bilgilendirmek, İnsanları iman yolunda olmasını sağlamak.” (K10)

“İnsanları aydınlatmak, Allah yolundan gitmeyen kâfirleri Allah'ın varlığını ve birliğini tebliğ etmektir.” (E10)

“İnsanlara dini ve güzel ahlakı öğretmek bizi bilgilendirmeleri vb.” (E9)

“Bize İslam dinini tanıtan İslam dinini bize öğretir.” (K11)

“İslam’ı yayması insanları dini öğretmesi.” (E8)

“İnsanların ibadet etmesini sağlamaya çalışan iyi yürekli olduklarını düşünüyorum.” (K8)

“İnsanları Allah yolunda olmayı öğretir, İnsanlara ibadetleri anlatır.” (E11)

“Bizi korumak kimseyi küçümsememek iyi davranmak.” (K5)

“İnsanlara kötü olmamayı öğretirler.” (E6)

“İnsanları Allah’a inandırmak, Bizi Allah yolunda iyi bir olmamızı sağlarlar.” (E5)

3.2.10. Cennet Tasavvuruna Yönelik Öğrencilerin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Cennet tasavvuru teması ile ilgili öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde 3 kategori ve buna bağlı 6 farklı kod ortaya çıktığı görülmektedir. Buna ilişkin bulgular Tablo 3. 15.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.15. Cennet Tasavvuru Teması

Kategori	Kod	Öğrenciler	n
Sınırsız Güzellik ve Huzur Diyarı	Sayırsız nimetlerin olduğu yer	<i>E5, K7, E9, K10 E10, K11, K12</i>	16
	Uyku ihtiyacının olmadığı yer	<i>E8</i>	
	Ölümsüz bir yaşam	<i>E11</i>	
	Allah'ın yaşadığı yer	<i>K9</i>	
	Huzur ve iyiliğin olduğu yer	<i>K5, K6, E6, E7, K8, E12</i>	
Toplam			16

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, cennet tasavvuru teması ile ilgili öğrencilerin “**Sınırsız Güzellik ve Huzur Diyarı**” kategorisi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan “Sayırsız nimetlerin olduğu yer” (7), “Uyku ihtiyacının olmadığı yer” (1), “Ölümsüz bir yaşam” (1), “Allah'ın yaşadığı yer” (1) ve “Huzur ve iyiliğin olduğu yer” (6) şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Cennet tasavvuru temasında öğrencilerin en çok üzerinde durduğu kategori “**Sınırsız Güzellik ve Huzur Diyarı**” olmuştur. Aşağıda öğrencilerin cennet tasavvuru temasına yönelik görüşlerini ifade eden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“*Belki de hiç keşfedilmemiş tüm evrenin güzelliği ile bir yerde hatta sonsuz hiç yok olunmayacak bir yere benziyordur.*” (E11)

“Çok güzel bir yerdir sebebi Allah'ın orada olması. Allah'ın yarattığı Cennet o kadar güzel ki herkes oraya gitmek ister. Cennet güzel, muhteşem, mükemmel bir yerdir. Allah dünyada iyilik yapan insanları ödüllendirileceği yerdir.” (K9)

“Beyaz bir yerdir asla orada uyuma olmaz güzel evler vardır.” (E8)

“Çok güzel bir yerdir kötülüğün olmadığı bir yerdir.” (K8)

“Cennet güzelliklerin olduğu ve zorlukların olmadığı yerdir. Yemyeşil her şeyin olduğu yer.” (K10)

“Bence bembeyaz çok güzel bir yerdir hiç sıkılmayacağım bir yerdir.” (K5)

“Büyük huzur dolu her istediğimiz olan çok güzel bir yerdir.” (E6)

“Güzelliği olan beton taş yerine çiçek çimen ve toprak olan içinde yalan kötü şeyler vb. Yerine güzellikler olan bir yer.” (K7)

“Cennet yemyeşil çok güzel bir yerdir bir yer dileklerimizi gerçekleştiririz.” (E5)

“Çevresi bulutlarla çevrili evler villa ya da köşk gibi şelale var çimenler çiçekler de var.” (E9)

“Cennet, yeşilliklerin, ağaçların, sonsuz meyvelerin, hayvanların olduğu çok güzel bir yerdir.” (K11)

3.2.11. Cehennem Tasavvuruna Yönelik Öğrencilerin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Cehennem tasavvuru teması ile ilgili öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde 3 kategori ve buna bağlı 4 farklı kod ortaya çıktığı görülmektedir. Buna ilişkin bulgular Tablo 3. 16.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.16. Cehennem Tasavvuru Teması

Kategori	Kod	Öğrenciler	n
<i>Ateş</i>	Ateş diyarı	<i>E5, K5, K6, E7, K7, K8, E9, E10, K10, E11, E12, K12</i>	12
<i>Şeytan ve Zebani</i>	Şeytan diyarı	<i>E6</i>	2
	Zebani diyarı	<i>K11</i>	
<i>Ceza</i>	Ceza yeri	<i>E8, K9</i>	2
Toplam			16

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, cehennem tasavvuru teması ile ilgili öğrencilerin “**Ateş**” kategorisi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan “Ateş diyarı” (12) şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerin “**Şeytan ve Zebani**” kategorisi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan “Şeytan diyarı” (1) ve “Zebani diyarı” (1) şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Cehennem tasavvuru teması ile ilgili son olarak öğrencilerin “**Ceza**” kategorisi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan “Ceza yeri” (2) şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Cehennem tasavvuru temasında öğrencilerin en çok üzerinde durduğu kategori “**Ateş**” olmuştur. Aşağıda öğrencilerin cehennem tasavvuru temasına yönelik görüşlerini ifade eden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“*Cehennem korkulacak yerdir cehennem kötü insanların cezasını çekeceği korkunç ateş olan bir yerdir.*” (K9)

“*Korkacak yerdir ateşli bir yerdir.*” (K7)

“Cehennem şeytanın olduğu ateşlerin olduğu bir yerdir.” (E6)

“Evet her yer ateştir evler korkunç siyah elbiseler yani çok korkunç.” (K6)

“Evet ateşten bir yerdir taşlar bile ateştedir.” (E7)

“Evet, cehennem cezalandırılacak yer oldu için insanı Korkutmalıdır.” (E8)

“Cehennem korkulacak bir yerdir çünkü orada Ateş var.” (K8)

“Cehennem korkulacak bir yerdir. Çünkü her yerde ateş var. Cennet gibi güzel değildir.” (E12)

“Cehennem ateşler içinde zebaniler olan bir yerdir.” (K11)

“Cehennem korkulacak bir yerdir Allah bu dünyayı bize imtihan etmeniz için gönderdiği cehennem ateşin içinde bir yerdir.” (K12)

3.2.12. Kıyamet Tasavvuruna Yönelik Öğrencilerin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Kıyamet tasavvuru teması ile ilgili öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde 2 kategori ve buna bağlı 3 farklı kod ortaya çıktığı görülmektedir. Buna ilişkin bulgular Tablo 3. 17.'de gösterilmiştir.

Tablo 3. 17. Kıyamet Tasavvuru Teması

Kategori	Kod	Öğrenciler	n
Yok Oluş	Dünyanın yok oluşu	K5, E6, K7, K8 K10, K11	11
	Doğal afetler	E5, K6, E7, E11 K12	
Ahret	Son ve Yeni Başlangıç	E8, K9, E9, E10 E12	5
Toplam			16

Tablo 3.17.'de görüldüğü üzere, kıyamet tasavvuru teması ile ilgili öğrencilerin “**Yok Oluş**” kategorisi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan “Dünyanın yok oluşu” (6) ve “Doğal afetler” (5) şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerin “**Ahret**” kategorisi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan “Son ve yeni başlangıç” (5) şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Kıyamet tasavvuru temasında öğrencilerin en çok üzerinde durduğu kategori “**Yok Oluş**” olmuştur. Aşağıda öğrencilerin kıyamet tasavvuru temasına yönelik görüşlerini ifade eden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Her şeyin yok oluşu, Kıyamette deprem, sel, çığlar olur, Her yer karanlık deprem gibi tüm evler yıkılacak ateşle dolacak.” (K8)

“Ateş ve ölüm, her şeyin yok olacağı herkesin öleceği tüm canlıların öleceği her yerin dümdüz olacak.” (E11)

“Bütün insanın sadece kurtulmak için ki öyle bir neden olmasından her yerin yıkılmış dünyanın sonu geliyormuş gibi.” (K12)

“İsrafil meleğinin sura üflemesiyle yeryüzündeki her şeyin yerle bir olması. Dünyanın yerle bir olacağını düşünüyorum.” (K7)

“Aklıma dünyanın yıkılacağı geliyor. Her yer yıkılacak.” (K5)

“Ahiretin başlangıcı, bir ömrün bitiştir. Yani kıyamette her canlı ölür ve ahiret günü başlar.” (E8)

“Koca bir dünyanın ve hayatın bittiği an. Kurtuluşu ve çıkışı olmayan koca bir bitiş.” (K9)

“Kıyamet deyince aklıma gelen her şeyin yıkılıp ahiret gününü başlamasıdır.” (K10)

3.2.13. Ölümünden Sonra Gidilen Yere Yönelik Öğrencilerin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Ölümünden sonraki hayat teması ile ilgili öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde kategori ve buna bağlı 4 farklı kod ortaya çıktığı görülmektedir. Buna ilişkin bulgular Tablo 3. 18.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.18. Ölümünden Sonraki Hayat Teması

Kategori	Kod	Öğrenciler	n
	Kabir hayatı	<i>E7, K7, K10, K11</i>	
<i>Ahret Hayatı</i>			7
	Allah katına çıkma	<i>E6, E7, K9</i>	
<i>Hesap Verme</i>	Ödül- Ceza	<i>E5, K5, K6, E8, K8, E9, E10, E11, E12, K12</i>	12
	Sorgu	<i>E7, K9</i>	

* Bu tablodaki frekanslar öğrencilerin birden çok görüş belirtmesi sonucu oluşan görüşlerin tekrar sayıdır.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, ölümünden sonraki hayat teması ilgili öğrencilerin “**Ahret Hayatı**” kategorisi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan “Kabir hayatı” (4) ve “Allah katına çıkma” (3) şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerin “**Hesap Verme**” kategorisi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan “Ödül ve Ceza” (10) ve “Sorgu” (2) şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Ölümünden sonraki hayat temasında öğrencilerin en çok üzerinde durduğu kategori “**Hesap Verme**” olmuştur. Aşağıda öğrencilerin ölümünden sonraki hayat temasına yönelik görüşlerini ifade eden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“İlk ölünce kabre giriyoruz kabirde bize sorular soruyorlar sonra bekleme alanına gidip kıyameti bekliyoruz.” (K10)

“Mezara tabii ki” (K11)

“Kıyametten önce ölenler kabir hayatına kıyametten sonra ölenler tüm insanların toplanacağı mahşer alanına toplanacaklar. Kabir hayatı veya ahiret hayatına gittiğimizi düşünüyorum.” (K7)

“Öldükten sonra Allah'ın yanına gidiyoruz ve sorguya çekiliyoruz.” (K9)

“Allah'ın yanına gidiyoruz.” (E6)

“Hesap vermeye ve toprağa bir de Allah (c.c.) yanına inşallah” (E7)

“Cennete gideceğim çünkü namaz kılıyorum insanlara karşı iyiyim oruç tutuyorum ama Kur'an okumuyorum büyüyünce kapanmayı düşünüyorum.” (K6)

“Cennet'e veya cehenneme gidiyoruz eğer iyi biriysen cennete eğer kötü biriysen cehenneme.” (K5)

“Ölünce günahlarımız varsa cehenneme sevaplarımız varsa cennete gideriz.” (K8)

“Ahirete, Allah yolunda olanlar cennete ya da şeytanın yolunda olanlar cehenneme gidecek.” (E9)

“Ahiret hayatına başlıyoruz. Allah tarafından sorguya çekilip cennete mi cehenneme mi gideceğimiz belirleniyor.” (E10)

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu kısmında nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, ilgili çalışmalarla bağlantılı olarak yapılan tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

4.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutundan Elde Edilen Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin bireysel ihtiyaçları, gelişim düzeyleri ve merakları göz ardı edilmeden algı düzeylerine uygun, doğru ve sağlıklı bir şekilde inanç kavramlarının aktarılması için öğrencilerin inanç kavramlarına yönelik algı düzeylerinin belirlenmesi gerekir. Dolayısıyla araştırmada, farklı öğretim kademelerinde okuyan öğrencilerin inanç kavramlarına yönelik algı düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen betimsel istatistik bulgularına göre öğrencilerin maddelerin büyük çoğunluğuna birbirleri ile tutarlı ve olumlu görüş ifade ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin inanç kavramlarına yönelik görüşleri olumludur.

Araştırmanın alt boyutlu amaçlarından biri olan farklı öğretim kademelerinde okuyan öğrencilerin inanç kavramlarına yönelik algı düzeylerini belirlemek için Betimsel istatistik yapılmıştır. Bu amacı belirlemek için verilerinden elde edilen bulgulara bağlı olarak öğrencilerin maddelerin büyük çoğunluğuna birbirleri ile tutarlı ve olumlu görüş ifade ettikleri görülmüştür.

Araştırmanın alt boyutlu amaçlarından biri de inanç kavramlarına yönelik algı düzeylerinin bazı değişkenlere göre durumunu belirlemektir. Üzerinde durulan ilk değişken cinsiyettir. Araştırmada, öğrencilerin inanç kavramlarına yönelik algı düzeyleri ortalamaları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Bu sonuca göre cinsiyetin inanç konularını algılama konusunda önemli bir etken olmadığı söylenebilir. Ancak yapılan alan yazın taramasında cinsiyet değişkeni ile ilgili farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Çayır (2013), Özbaydar (1970), Ludwig, Weber ve Iben (1974) ve Özbay (1994–1995) yapmış oldukları araştırmalarında, cinsiyet değişkeni açısından

anlamli bir farklılık elde edememişlerdir. Fakat Çabuk (2006), Atalay (2002), Kula (1993) ve Erdoğan (1977) ise yaptıkları araştırmalarda, cinsiyet açısından anlamli bir farklılık bularak erkeklerin kızlara göre daha yüksek dini duygu düzeyine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bundan dolayı bu değişken ile ilgili genel bir sonuç çıkarmak zordur.

Araştırmada, öğrencilerin inanç kavramlarına yönelik algı düzeyleri ortalamaları ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamli bir farklılık belirlenmiştir. Sınıf düzeyi değişkeni açısından benzer sonuçlar bulunmaktadır. Çayır (2013), Çabuk (2006), Kula (1993), Çetin (1991), Nye, Chad ve arkadaşları (1981), Heller (1985), Ludwig, Weber ve Iben (1974), Özbaydar (1970), Lavrence (1965), Goldman (1964), Elkind (1960) ve Harms (1904) yapmış oldukları araştırmalarında, yaş açısından anlamli bir farklılık bularak Piaget tarafından belirtilen aşamalara paralel olarak çocuğun dini gelişiminin gerçekleştiğini savunurlar. Ancak Atalay (2002) yapmış olduğu çalışmada ilköğretim ve lise öğrencilerinin yaşları ile dindarlık boyutlarında anlamli bir farklılık belirlenmemiştir. İlgili araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin inanç konularını algılamasında yaşın önemli bir faktör olduğu görülmüştür.

Bilindiği üzere inancın temelleri ailede atılır. Aile içerisinde inanç kavramları ile ilgili elde edilen bilgi ve tecrübeler, ilerleyen zamanlarda çocuğun dini inancına yön verir. Yani anne ve babanın dine bakış açısı çocuğu olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla öğrencilerin inanç kavramlarını algılamasında ailenin dindarlık durumlarıyla ilgili olacağı düşünülebilir. Bu bağlamda araştırmada, öğrencilerin inanç kavramlarına yönelik algı düzeyleri ile ailenin dindarlık durumu değişkenleri arasındaki ilişkiye de bakılmış ve anlamli bir farklılık elde edilmemiştir. Ailenin dindarlık durumu değişkeni açısından farklı sonuçlar bulunmaktadır. Yaşar (2019), Çabuk (2006), Atalay (2002), Kula (1993), Bayyigit (1989) ve Erdoğan (1977) yapmış oldukları çalışmalarında aile faktörünün etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre ailenin gelir düzeyi değişkenine göre, inanç kavramlarını algılama konusunda gelir düzeyi düşük ve orta seviyede olan öğrencilerinin lehine anlamli bir farklılık çıkmıştır. İlgili çalışmalara bakıldığında ailenin gelir değişkeni açısından da benzer sonuçlar bulunmaktadır. Atalay (2002) yapmış olduğu çalışmada ailenin gelir düzeyi yüksek grup lehine anlamli farklılık belirlemiştir.

Benzer bir sonuç, Özbay (1994–1995), Kula (1993), Çetin (1991), Erdoğan (1977) ve Özbaydar (1970) yaptıkları çalışmada da görülmektedir. Yapılan araştırma sonuçlarına bağlı olarak ailenin gelir düzeyi değişkeni açısından da bir genellemeye gidilebilir. Bu bağlamda öğrencilerin inanç konularını algılamasında ailenin sosyoekonomik durumunun önemli bir faktör olduğu görülmüştür.

4.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutundan Elde Edilen Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın alt boyutlu amaçlarından biri de öğretim programlarında verilen inanç kavramlarına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemektir. Dolayısıyla öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinden her kademedен 1 kız 1 erkek olmak üzere toplam 16 öğrenci ile yapılan görüşmeler sonucu öğrencilerin büyük çoğunluğunun Allah'ı soyut, şeytan ve meleği ise somut olarak tasvir ettikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan bütün öğrencilerin Allah ile ilgili soruları yanıtlarken günaha girerim düşüncesiyle çok dikkatli ve tedirgin bir biçimde soruyu cevaplamaları göze çarpan noktalardan biri olmuştur. Torun (2019), Yaşar (2019), Kılıçaslan (2013) ve Yavuz (1983) yapmış olduğu çalışmalarında öğrencilerin Allah'ı soyut olarak algılayabildikleri görülmüştür. Ayrıca Torun (2019) ve Kılıçaslan (2013) yapmış oldukları çalışmalarında öğrencilerin şeytanı soyut olarak algıladıkları, meleklerin görevlerini algılayabildikleri fakat meleklerin yaratılışları ve şekilleri konusunda zihinlerinde tam bir netlik olmadığı görülmüştür. Öztapak ve Altıntaş (2020) yapmış olduğu çalışmalarında 5. yaşındaki çocukların Allah'ı insani özelliklerle tasvir ettikleri 6 yaşında bulunan çocukların Allah'ı daha çok büyüklüğü ve iyiliği üzerinde durduğunu 7 yaşında bulunan çocukların Allah büyüklük özelliği ve gökyüzü ile eşleştirildiğini 8 yaşındaki çocukların ise insana benzetmeyi tekrar ön plana çıkardıkları görülmüştür. Barnes, Mehmedoğlu (1992–1993) ve Elkind (1960) yapmış oldukları çalışmalarında öğrencilerin büyük çoğunluğunun Allah'ı insani özelliklerle somut bir şekilde tasvir ettikleri görülmüştür. Mailhiot ise yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin Tanrı için bir çocuk resmi çizdikleri görülmüştür. Görüldüğü gibi konuyla ilgili kapsamlı bir alan yazın taraması yapıldığında farklı sonuçlar bulunmaktadır. Dolayısıyla Allah, melek ve şeytan tasavvuru ile ilgili bir genelleme yapmak zordur.

Yapılan görüşmeler sonucu öğrencilerin büyük çoğunluğunun Allah'ın sonsuz güç ve kudret sahibi olduğunu, kendilerini Allah'a yakın hissettiklerini, onunla iletişim

kurmak istediklerinde ibadet ettiklerini ifade eden cümleler kullanmışlardır. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğunun şeytandan korkmadıklarını ancak Allah'tan korktuklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Yapılan görüşmeler sonucu öğrencilerin büyük çoğunluğunun peygamberin en büyük görevlerinin tebliğ olduğu şeklinde ifade ettikleri görülmüştür. Benzer bir sonuç Torun (2019) ve Kılıçaslan'ın (2013) yapmış oldukları çalışmalarda görülmektedir. Çalışmalarında öğrencilerin peygamberin diğer insanlardan tek farkının Allah'ın elçileri olduğunun ifade ettikleri görülmüştür.

Yapılan görüşmeler sonucu öğrencilerin büyük çoğunluğunun cenneti sınırsız güzellik ve huzur diyarı, cehennemi ateş, kıyameti yok oluş, ölümden sonraki hayatı hesap verme şeklinde ifade ettikleri görülmüştür. Benzer bir sonuç, Torun (2019) ve Kılıçaslan (2013) yapmış oldukları çalışmalarda da görülmektedir. Yapılan çalışmalara göre öğrencilerin cennet ve cehennem kavramlarını soyut olarak algıladıkları görülmüş ateş kavramının devamlı olarak cehennem tasvirinde ifade edildiği görülmüştür. Ulcay (2017) yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin kişisel niteliklerinin cennet ve cehennem resimleri üzerinde etki ettiği sonucuna ulaşmış, sosyal medyanın çocuğun dini algılarını negatif yönde etki ettiği görülmüştür. Yapılan araştırma sonuçlarına bağlı olarak cennet, cehennem ve kıyamet tasavvuru açısından benzer ifadelerin kullanıldığı görülmüştür.

4.2. ÖNERİLER

Çalışmamızın bu kısmında uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

4.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Yapılan bu araştırmalarda öğrencilerin inanç kavramlarını algılamasında ailenin etkisinin göz ardı edilemeyecek kadar büyük etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin inanç gelişiminde büyük etkilere sahip olan aileler göz ardı edilmemeli ve onların zihinsel, duygusal ve manevi gelişimlerine katkı sağlayabilmeleri için Diyanet İşleri Başkanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığının öncülüğünde uzman kişilerce onlara yönelik seminerler ya da dini eğitimler verilmelidir. Ayrıca öğretmen ve aileler sık sık iletişim halinde olmalı, soyut kavramların öğretiminde aile desteği alınmalıdır.

Öğrencilerin inanç kavramlarını algılamalarında yaşın önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Bundan dolayı öğrencilere kavram öğretiminde, onların algılayabileceği seviyeden başlanması gerekir. Bu bağlamda Kavram odaklı dini eğitim anlayışı benimsenebilir. Böyle bir dini eğitim anlayışının benimsenmesinin amacı ise anlatılarak inanç kavramları üzerinde derinleşmenin zor olmasıdır. Yani öğretmenler inançla ilgili bir konu anlattığında öğrenci sadece onu ezberlemeye çalışır ancak kavramlarla inanç konuları anlatıldığında daha anlamlı hale getirilebilir. İnanç konularının öğretiminde öğrencilerin içinde buldukları yaş ve gelişim döneminin özelliklerini dikkate alarak istekleri; merakları, fikirleri ön planda tutulmalı ve öğrencilerin inanç konularını severek öğrenmesi amaçlanmalıdır. Öğrenci neyi merak ediyorsa doğru yöntem ve materyaller kullanılarak öğrencilerin merak duygusunu tatmin edecek bir biçimde inanç konuları öğretilmelidir.

Melek, şeytan tasavvuru ve nerde yaşadıkları veya Allah'a olan mesafe konusunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kafasında net bir cevabın olmadığı görülmüştür. Araştırmaya katılan bütün öğrencilerin Allah tasavvuruna yönelik soruyu yanıtlarken günaha girerim düşüncesiyle çok dikkatli ve tedirgin bir biçimde soruyu cevaplamaları göze çarpan noktalardan biri olmuştur. Bu bağlamda inanç konularının öğretiminde öğrencilerdeki bu korku duygusunu ortadan kaldırmak amacıyla ayetlere, hikayelere, konuyu akıllara yaklaştıran temsillere daha fazla önem verilmelidir.

Öğrencilere küçük yaşlardan itibaren eğitim kurumlarında ayetler yorumlatılmalı, hikâyeler üzerinde tartışılmalıdır. Öğrenci, öğretmenle beraber problemleri tartışarak çözmeli ve soyut kavramların öğretiminde teknolojinin imkânlarından yararlanılmalıdır. Bu doğrultuda Diyanet İşleri Başkanlığı ile Millî Eğitim Bakanlığının ortaklaşa çalışmaları sonucunda soyut kavramların öğrenimini kolaylaştıran slayt, hikâye, resim, video ve oyun hazırlamalı, eğitim kurumlarında ve yaz kurslarında bunlardan faydalanılmalıdır.

Temelde din eğitimi hayatı uygulayarak öğrenme üzerine kurulmalı ve öğrencinin mutluluğu sağlandıktan sonra merak ile gerçek öğrenmenin geleceğine inanılmalıdır. Bu bağlamda Din kültürü ve ahlak bilgisi programı öğrencilerinin bilişsel düzeylerini göz ardı etmeden, öğrencilerin soyut olan inanç konularını güçlendirecek bir şekilde yeniden düzenlenmelidir. İnanç konuları konu bazında gerçekleştirilen dersler yerine öğrencilere olaylar ve etkinliklerle disiplinler arası bir formatta verilebilir. Bu sayede öğrenciler inanç konularının günlük hayattaki işlevini merak ederek bilgileri kalıcı bir şekilde öğrenebilir.

4.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Geliştirilen ölçekle, farklı öğrencilerle, bu araştırmaya katılan öğrencilerin inanç konularını algılama düzeyleri karşılaştırılmalı olarak incelenebilir.

Yapılan bu araştırma 5,6,7,8,9,10,11 ve 12. sınıfta okuyan öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın kapsamı daraltılarak tek bir sınıf üzerinde de uygulanabilir. Yapılan çalışma ayrı ayrı ilköğretim ya da ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilere de uygulanabilir.

Yapılan bu araştırma özel, normal ve imam hatip okullarında okuyan öğrenciler üzerinde karşılaştırmalı olarak uygulanabilir.

Araştırma sadece Siirt ili ile sınırlıdır. Türkiye genelinde bir araştırma yapılarak sonuçları değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, K. (2002). *Bilişsel Gelişim. Gelişim ve Öğrenme*. U. Ayten (Ed.). Ankara: Anı Yayınları.
- Akyürek, S. (2004). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Kavram Haritalarının Kullanımı. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı-I*. (76-91.ss.). Z. Şeyma Arslan (Ed.). İstanbul: Dem Yayınları.
- Altaş, N. (2004). Öğrenci Velilerinin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerine Karşı Tutum Düzeylerinin Dini Tutum Düzeyleriyle İlişkisi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(1), 86.
- Allport, G. W. (2005). *Birey ve Dini* (Çev. B. Sambur). Ankara: Elis Yayınları.
- Arı, R. (2008). *Eğitim Psikolojisi* (4.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Atik, A. (2019).Çocukluk Dönemi Din Eğitimine Bilimsel Temelli Bir Yaklaşım Denemesi. *Dini Araştırmalar*, 22 (56), 353-369.
- Atik, A. (2016). *Ernest Harms ve Ronald Goldman'ın Dini Gelişim Kuramları Bağlamında Dini İçerikli Çocuk Kitapları*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, A. (2016). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, B. (2019). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi* (6. Baskı). İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Aydın, M. (2015). *Gençliğin Dini ve Ahlaki Değerleri* (1. Baskı). İstanbul: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Aydın, M. Z. (1998). *Din Öğretiminde Yöntemler ve Buldurma Yönetimi* (1. Baskı). Ankara: Karakoç Yayınları.
- Ayten, A. ve Köse, A. (2019). *Din Psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2021). *Eğitim Psikolojisi* (27. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Başalan İz, F. (2009). *Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Kuramına Göre Hemşire Öğrencilerin Ahlaki Yardım Yeteneklerinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim Psikolojisi Gelişim, Öğrenme ve Ortam* (6.baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Bilici, A. B. (2014). *0-6 Yaş Grubu Çocuklarda Dini Gelişim Süreci ve Din Eğitimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Cüceloğlu, D. (2007). *İnsan ve Davranışları* (16.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çabuk, S. K. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinde Allah İnancı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Çayır, C. (2013). Çocuklarda Tanrı Tasavvuru Üzerine Bir Araştırma. *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 25-60.

Çetin, B. (1991). *6-12 Yaşları Arasındaki Çocuklarda Allah İnancının Gelişimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çiftçi Arıdağ, N. (2021). Kişilik Gelişimi. A. Kaya (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (13.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişim Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, (1), 43-77.

Çolakkadıoğlu, O. (2014). Bilişsel Gelişim. A. Rezan Çeçen Eroğul ve F. Yurtal (Ed.), *Eğitim Psikolojisi El Kitabı* içinde (97-179. ss.). Ankara: Mentis Yayıncılık.

Deniz Yöndem, Z. ve Taylı, A. (2021). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi (Edt: A. Kaya). *Eğitim Psikolojisi* (13.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Doğan, D. M., (1996). *Büyük Türkçe Sözlük* (11.Baskı). İstanbul: İz Yayıncılık.

Erden, M. ve Akman, Y. (2018). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme* (21.Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Holm Nill, G. (2018). *Din Psikolojisine Giriş* (Çev. A. Bahadır). İstanbul: İnsan Yayınları.

Hood, R. (2004). Dini Gelişim Kuramları (Çev.: M. Doğan Karacoşkun). *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, (4). 205-221.

Hoy, A. W. (2015). *Eğitim Psikolojisi* (1.Baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Hökelekli, H. (2005). *Din Psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Jung, C. G. (2017). *Psikoloji ve Din* (1.Baskı). İstanbul: Okyanus Yayıncılık.

Kalaycı, Ş. (Ed.). (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayınları.

Kandemir, M. (2013). Bilişsel Gelişim. Ş. Işık Terzi (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (79-129.ss). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Karacoşkun, M. D. (2004). Dini İnanç – Dini Davranış İlişkinde Sosyo – Psikolojik Yaklaşımlar. *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2(4).23-236.

Karakaya, S. (2008). *Dindarlık ve Kişilik Arasındaki İlişki, Allport ve Fromm'un Karşılaştırmalı Analizi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kaya, Z. (2015). *Türk Toplumunda İnanç gelişimi ve Din eğitimi* (1. Basım) İstanbul: Çınar Mat. ve Yay.

Kılıçaslan, Z. (2013). *10-12 Yaş Grubu Çocuklarda Dini ve Ahlaki Kavramların Algılanma Biçimleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Konya.

Korkmaz, A. (2016). *Eğitim Bilimine Giriş*. (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Köylü, M. (2017). Batı Ülkelerinde Din Eğitimi: Genel Bir Bakış. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(4), 223-244.

Liman, S. (2007). *İlköğretim 1.Kademe Ders Kitabı İllüstrasyonlarının Tasarım İlkelerine ve Öğrencilerin Algı Düzeyine Uygunluğu*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

McDowell L. (2002). Electronic Information Resources In Undergraduate Education: An Exploratory Study Of Opportunities For Student Learning And Independence. *British Journal of Educational Technology*, (33), 255–266.

Mehmedoglu, Y. (2005). *Okul Öncesi Çocuklarda Dini Duygunun Gelişimi ve Eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Türkiye Diyanet İşleri Yayınları.

Mehmedoğlu, Y. (1998). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, “Bir Eğitim Sorunu Olarak Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişimi”*. İstanbul: Ensar Neşriyat.

Oral, B. ve Süer, S. (2020). Program Değerlendirmede Kullanılan Araştırma Yöntemleri ve Veri Toplama Araçları. B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* içinde (510-536.ss.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Özbay, E. (1995). *Ergenlerde Din ve Allah İnancı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir, Ş. (2002). Çocuğun Din Eğitiminde Ailenin Rolü. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (9),113-131.

Özer, N. (1994). *Okul Öncesi Dönemde Ahlak Gelişimi ve Eğitim*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Özeri, Z. N. (2004). *Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi*. İstanbul: Dem Yay.

Öztabak, M. ve Altıntaş, S. (2020). *Okul Öncesi ve İlkokul Öğrencilerindeki Allah Tahayyülünün İncelenmesi*, 4(1), 43–77.

Özyurt, B. E. (2015). Gelişim Konularına Genel Bakış. A. Kaya (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (1-30.ss.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Piaget, J. (1939). *Çocukta Hüküm ve Muhakeme*. (Çev., S. Esat Siyavuşgil). İstanbul.

Seçer, Z. (2003). *Yoğun Düşünme Eğitimi Programının Çocukların Ahlaki Yargılarına Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Selçuk, M. (2015). *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler* (6.Baskı). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yay.

Selçuk, Z. (2018). *Eğitim Psikolojisi* (23.baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve Öğrenme* (13.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (25.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Senemoğlu, N. (2000). İlk Çocukluk Döneminde Gelişim. E. Ceyhan, (Ed.), *Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Taştekin, O. (1994). *Öğretmen ve Öğrencilere Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Müfredatları (İlköğretim 6.7. ve 8.Sınıflar)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). On dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Taylı, A. (2013). Ahlak Gelişimi. Ş. Işık Terzi (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (178-209.ss.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Taştekin, O. (2004). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim Programının Öğretmenlere Göre Değerlendirmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(17), 177-207.

Topuz, İ. (2003). *Dini Gelişim Seviyeleri ile Dini Başa çıkma Tutumları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Torun, E. (2019). *Ortaokul 5. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında Yer Alan Dini Kavramların Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Ulcay, H.S. (2017). İlköğretim Çağı Çocukları Dini Tasavvurunda Sosyal Doku Özellikleri: (Sakarya Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 1022-1038.

Uysal, A. (2006). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğa Doğruluk Kavramının Kazandırılması ve Din Eğitimi ile İlişkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Wadsworth, B. J. (2015). *Piaget'nin Duyuşsal ve Bilişsel Gelişim Kuramı*. (Çev. Editör; Z. Selçuk). Ankara: Pegem Akademi Yayınlar.

Yaşar, K. (2019). *5.Sınıf Öğrencilerinin Allah'a İman Konusunu Algılama Düzeyi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yapıcı, A. (2016). Müslüman Türk Kültüründe İnanç Gelişimi (Bir Model Denemesi). *DEUİFD Din Psikolojisi Özel Sayısı*, 83-113.

Yavuz, K. (1987). *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişimi*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yay.

Yavuz, K. (1994). *Çocuk ve Din*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Yavuzer H. (2019), *Çocuk Psikolojisi* (44. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yörükoğlu, A. (2016). *Çocuk ve Ruh Sağlığı*. (29. Baskı). Ankara: Özgür Yay.

Yurdakul, B. (2019). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (39-65.ss.). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2019). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

URL Adresleri

URL-1 <https://tr.wikipedia.org/wiki/Alg%C4%B1> (Erişim Tarihi: 20.04.2022)

EKLER**Ek-1****YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU****Öğrencilerin Dini İnanç Kavramlarına Yönelik Algılarına Dair Öğrenci Görüşme Formu**

Değerli Öğrenciler,

Merhaba, ben Betül SEVGİ. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim programında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. “Öğrencilerin Dini İnanç Kavramlarına Yönelik Algılarına Dair Bir Araştırma” adlı bu araştırma öğrencilerin inanç kavramlarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Bu araştırma sonucunda elde edilecek bulgular sadece bu araştırma için kullanılacaktır. İlgili ve içtenlikle vereceğiniz cevaplar araştırma sorularının geçerlik ve güvenilirliğini yükseltecektir. Vakit kaybetmemek için cevaplarınızı ses kayıt cihazı ile kaydetmek istiyorum. Vermiş olduğunuz cevaplarınız gizli tutulacak ve kimlik bilgilerinize ait hiçbir bilgi bulunmayacaktır. Araştırmaya gönüllü olduğunuz ve göstermiş olduğunuz katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Betül SEVGİ

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

Aşağıdaki kısımda sizinle ilgili kişisel bilgiler bulunmaktadır. Hangi şık size uygunsu onu doldurunuz.

Cinsiyet	<input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
Yaş	
Okulunuz	
Kademe	<input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> 12
Aylık Geliri	Yüksek(<input type="checkbox"/>) <input type="checkbox"/> Orta (<input type="checkbox"/>) <input type="checkbox"/> Düşük(<input type="checkbox"/>)
Ailenin Dindarlık durumu	Dindar-ibadet eder (<input type="checkbox"/> Dindar-ibadet etmez (<input type="checkbox"/> Dine ilgisiz (<input type="checkbox"/>

GÖRÜŞME SORULARI

- 1-Allah'ın bir şekli var mıdır? Varsa kime/neye benziyor?
- 2-Allah hakkında bir konuşma duyduğunuzda veya onu düşündüğünüzde Allah'tan korkar mısınız? Veya kendinizi iyi ve güvende hisseder misiniz? Kısaca açıklayınız?
- 3-Allah'ın her şeye gücü yeter sözünden ne anlıyorsunuz? Kısaca açıklayınız?
- 4-Allah ile iletişim kurmak istediğinde ne yaparsın? Kısaca açıklayınız?
- 5- Allah bize ne kadar uzaklıktadır?
- 6-Şeytanın bir şekli var mıdır? Varsa kime/neye benziyor?
- 7-Şeytan'dan korkuyor musun? Niçin korkuyorsun-korkmuyorsun?
- 8- Elinde melekleri görünür kılan bir görme cihazı var diyelim. Melekler nasıl görünüyor bana söyler misin?
- 9- Peygamberlerin görevleri nelerdir? Kısaca açıklayınız?
- 10-Bir gün sabah uyandığında bu dünyada değil de Allah'ın (c.c.) Kuran-ı Kerimde bahsettiği cennette olduğunu düşünelim. Sence cennet nasıl bir yerdir?
- 11-Cehennem korkulacak yer midir? Cevabın evet ise cehennem nasıl bir yerdir? Kısaca açıklayınız?
- 12-Kıyamet denince aklına neler geliyor anlatır mısın? Kısaca açıklayınız?
- 13-Öldükten sonra sence nereye gidiyoruz? Kısaca açıklayınız?

Ek-2

ÖĞRENCİLERİN İNANÇ KAVRAMLARINI ALGILAMA ÖLÇEĞİ (ÖİKAÖ)

Değerli Öğrenciler,

Merhaba, ben Betül SEVGİ. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim programında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. “Öğrencilerin Dini İnanç Kavramlarına Yönelik Algılarına Dair Bir Araştırma” adlı bu araştırma öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla yapılmaktadır. Bu araştırma sonucunda elde edilecek bulgular sadece bu araştırma için kullanılacaktır. İlgi ve içtenlikle vereceğiniz cevaplar araştırma sorularının geçerlik ve güvenilirliğini yükseltecektir. Vermiş olduğunuz cevaplarınız gizli tutulacak ve kimlik bilgilerinize ait hiçbir bilgi bulunmayacaktır. Araştırmaya gönüllü olduğunuz ve göstermiş olduğunuz katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Betül SEVGİ

ÖĞRENCİLERİN İNANÇ KAVRAMLARINI ALGILAMA ÖLÇEĞİ (ÖİKAÖ)			Tamamen Katılıyorum (5)	Çoğunlukla Katılıyorum (4)	Çok az Katılıyorum (3)	Katılmıyorum (2)	Hiç katılmıyorum (1)
ALLAH İLE İLGİLİ	1	Her şeyin yaratıcısı Allah'tır.					
	2	Allah çok büyük ve güçlü bir varlıktır.					
	3	Allah'ın bir şekli yoktur. Bu yüzden kimseye benzemez.					
	4	Allah bizim gibi duyar, işitir ve görür. Bu yüzden Allah insanlara benzer.					
	5	Allah gökyüzündeki güneşe benzer.					
	6	Allah'ta mekan, zaman, mesafe kavramı yoktur. Allah her yerdedir.					
	7	Allah insanlar gibi yeryüzünde yaşar.					
	8	Allah gökyüzünde cennette yaşar.					
	9	Allah gökyüzünde yani uzayda yaşadığı için bizden çok uzaktadır.					
	10	Allah korkutucu ve cezalandırıcıdır.					
	11	Allah çok merhametli ve bağışlayıcıdır.					
	12	Allah'ı hiç düşünmem.					
	13	Allah'ı sık sık düşünürüm.					
ŞEYTAN İLE İLGİLİ	14	Şeytan çok büyük ve güçlüdür.					
	15	Şeytan kendini beğenmişliği ve kibri yüzünden Allah'a isyan etmiş ateşten yaratılan kötü bir cindir.					
	16	Şeytan boynuzları olan korkutucu bir canavara benzer.					
	17	Şeytan çok kötü insanlara benzer.					
	18	Şeytan cehennemde yaşar.					
	19	Şeytan yerin altında ateşten yapılmış bir sarayda yaşar.					
	20	Şeytan insanlara emrederek kötülük yaptırabilir.					
	21	Şeytan yeryüzündeki insanları kandırmaya çalışarak onları cehenneme gitmesine sebep olur.					
	22	Şeytan insanların düşmanıdır.					
	23	Şeytandan çok korkuyorum çünkü bize zarar verecek güçtedir.					
	24	Şeytandan hiç korkmuyorum çünkü bize zarar veremez.					
MELEKLER İLE İLGİLİ	25	Melekler çok büyük ve güçlü bir varlıktır.					
	26	Melekler, kanatları olan uçabilen beyaz parlak elbiseli insana benzeyen varlıklardır.					
	27	Melekler nurdan yaratılmış Allah'ın yardımcılarıdır.					
	28	Meleklerin hem kadın hem de erkek olanları vardır.					
	29	Meleklerin cinsiyetleri yoktur.					
	30	Melekler çok iyi varlıklardır.					
	31	Melekler çok korkutucu ve cezalandırıcıdır.					
	32	Melekler cennette yaşar.					
	33	Meleklerin görevi kötü insanları cezalandırmaktır.					
	34	Meleklerin en büyük görevi Allah'ın emirlerini yerine getirmektir.					
	35	Meleklerin görevi iyi insanlara yardım etmektir.					

PEYGAMBERLER İLE İLGİLİ	36	Peygamberler Allah tarafından insanlar arasından seçilmiş kişilerdir.							
	37	Peygamberlerin olağanüstü güçleri vardır.							
	38	Peygamberlerin en büyük görevi doğru ve yanlış insanlara anlatmaktır.							
	39	Peygamberler çok merhametli ve affedicidirler.							
	40	Peygamber çok güçlü ve büyük varlıklardır.							
	41	Peygamberler bizim gibi yeryüzünde yaşamışlardır.							
	42	Peygamberler her daim cennette yaşamışlardır.							
CENNET, CEHENNEM VE KIYAMET İLE İLGİLİ	43	Cennet öldükten sonra iyi insanların gideceği güzel evlerin, çiçeklerin olduğu büyük ve rengarenk bir yerdir.							
	44	Cennet bu dünyada iyi insanların yaşadığı yerdir.							
	45	Cennet dünyada yemyeşil ormanlarla kaplı çok güzel huzurlu bir yerdir.							
	46	Cennet bulutların üstünde bir yerdedir.							
	47	Cennet öbür dünyada yani ahirettedir.							
	48	Cennete ancak günah işlemeyenler, sevabı çok olanlar girebilir.							
	49	Cehennem çok büyük ateşlerin, zindanların bulunduğu çok sıcak, karanlık bir yerdir.							
	50	Cehennem bu dünyada kötü insanların yaşadığı yerdir.							
	51	Kıyamet denilince aklıma her yerin yerle bir olup herkesin ölmesi geliyor.							

Ek-3



**ETİK KURULU KARARLARI**Oturum Tarihi
23.06.2021Oturum Saati
13:00Oturum Sayısı
155

Üniversitemiz Etik Kurulu 23.06.2021 tarihinde saat 13:00'da Kurul Başkanı Prof. Dr. Cemalettin ERDEMCİ başkanlığında, aşağıda imzaları bulunan üyelerin katılımıyla toplanarak gündemdeki konuları görüşmüş ve aşağıdaki kararları almıştır.

ETİK KURUL KARARI

(Siirt Üniversitesi Etik Kurulu'nun aşağıdaki görüşü tavsiye niteliğinde olup, üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.)

ETİK İNCELEME KONUSU

Sorumlu Araştırmacının Adı Soyadı: BETÜL SEVGİ
Değerlendirilecek Araştırmanın Adı: Farklı Öğretim Kademelerinde Okuyan Öğrencilerin İnanç Konularına Yönelik Algılarına İlişkin Bir Araştırma başlıklı araştırmasının etik olarak uygunluğu

SONUÇ

Sonuç olarak sosyal bilimlerdeki araştırmaların yayın etiği bakımından, insan katılımına dayalı olanların da araştırma etiği bakımından etik ilkelere uygun olması gerekmektedir. Bu nedenle araştırmanın uygulanmasında katılımcıların hiçbir şekilde zarara uğratılmamaları ve rızalarının olması esastır. Bu şartlar yerine getirildiğinde elde edilen verilerin raporlaştırılmasında araştırma etiği bakımından bir sakınca bulunmamaktadır.

Kurul Üyeleri:Prof. Dr. Cemalettin ERDEMCİ
Kurul BaşkanıProf. Dr. Ayhan YILMAZ
Kurul ÜyesiDr. Öğr. Üyesi Arif GÜLLER
Kurul ÜyesiDr. Öğr. Üyesi Simla ADAGİDE YILMAZ
Kurul ÜyesiDoç. Dr. Adnan MEMDUHOĞLU
Kurul ÜyesiDr. Öğr. Üyesi Varol TUTAL
Kurul ÜyesiDr. Öğr. Üyesi Burçak ASLAN ÇELİK
Kurul Üyesi



T.C.
SİİRT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-10861109-399-28402128
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı Anket

16.07.2021

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi ;Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 14/07/2021 tarih ve 14661 sayılı yazıları

Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Eğitim Yönetimi Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Betül SEVGİ'nin yürütmekte olduğu " **Farklı Öğretim Kademelerinde Okuyan Öğrencilerin İnanç Konularına Yönelik Algularına İlişkin Bir Araştırma** " konulu anket/ölçek çalışmasını İlimiz Merkez ve İlçelerde bulunan Ortaokul ve Liselerde gönüllük esaslarına dayalı olarak Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda eğitim öğretimi aksatamayacak şekilde uygulanması hakkındaki Valilik Makamının 16/07/2021 tarih ve 28362604 sayılı olurları ilişikte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini arz/rica ederim.

A.Mithat SARAÇOĞLU
Müdür a
Millî Eğitim Şube Müdürü

EK-1.Olur
DAĞITIM
Merkez tüm Ortaokul ve Lise Müd
Siirt Üniversitesi Rektörlüğüne
(Sosyal bilimler Enstitüsü Müd.)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No :

Bilgi için:

E-Posta:

Unvan : Şef

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi:

Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **f279-0605-3a6a-849e-5735** kodu ile teyit edilebilir.

