

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

DİNDARLIK İLE SORUMLULUK VE ÖZ DÜZENLEME ARASINDAKİ
İLİŞKİ: ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Şule TURAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2019

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

DİNDARLIK İLE SORUMLULUK VE ÖZ DÜZENLEME ARASINDAKİ
İLİŞKİ: ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Şule TURAN

Danışman: Prof. Dr. A. Münir YILDIRIM

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Asım YAPICI

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Abdulvahid SEZEN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2019

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Felsefe ve Din Bilimleri Bilim/Ana Sanat Dalında
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. A. Münir YILDIRIM
(Danışman)

Üye: Prof.Dr. Asım YAPICI

Üye: Doç. Dr. Abdulvahid SEZEN

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
... /.../ 2019

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. ... /.../ 20...

Şule TURAN

ÖZET

DİNDARLIK İLE SORUMLULUK VE ÖZ DÜZENLEME ARASINDAKİ İLİŞKİ: ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Şule TURAN

Yüksek Lisans Tezi, Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim

Danışman: Prof. Dr. A. Münir YILDIRIM

Ağustos 2019, 75 sayfa

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin dindarlık ile sorumluluk ve öz düzenlemeleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu incelemektir. Araştırmanın örneklemi 2017-2018 eğitim öğretim yılında Çukurova Üniversitesine bağlı fakültelerde eğitimlerine devam eden ve basit rastlantısal yöntemle seçilen 453 kişiden oluşmaktadır. Veriler demografik bilgi formu *İçsel Dini Motivasyon Ölçeği*, *Sorumluluk Duygu ve Davranışı Ölçeği*, *Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği* ile toplanmıştır.

Araştırmada katılımcıların sorumluluk ve öz düzenleme düzeylerinin dini yönelimleri ve demografik değişkenlerle ilişkileri incelenmiştir. Ayrıca Dindarlık görüntülerinin yaş, cinsiyet, fakülte, kardeş sayısı, kardeş sırası ve gelir düzeyi ile ilişkisi araştırılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların öğrenim gördükleri fakülte ile sorumluluk ve öz düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca sorumluluk ve öz düzenleme düzeyi açısından cinsiyet değişkeni haricinde diğer değişkenler ile anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bununla birlikte dindarlık, sorumluluk duygusu ve öz düzenleme düzeyi açık olma boyutunda kadınların erkeklere oranla daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Dindarlık düzeylerinin ise kardeş sayısı ve kardeş sırasına göre anlamlı bir farklılaşma gösterdiği, ortanca çocukların sorumluluk duygu düzeylerinin yüksek, tek çocukların sorumluluk düzeylerinin ise daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kullanılan ölçekler arasında ise her üç durumda da pozitif yönde seyreden anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dindarlık, Sorumluluk, Öz Düzenleme, Çukurova Üniversitesi.

ABSTRACT

RELATIONSHIP BETWEEN RELIGIOUSNESS AND RESPONSIBILITY AND SELF-REGULATION: ÇUKUROVA UNIVERSITY EXAMPLE

Şule TURAN

Master Thesis, Department of Philosophic and Religious Sciences

Supervisor: Prof. Dr. A. Münir YILDIRIM

August 2019, 75 pages

The purpose of this study is to analyze the relationship between university student's religiousness, university student's responsibility and university student's self-regulation. The sample of the study came into existence of 453 people who were educated in faculties of Çukurova University in 2017-2018 academic year and these people selected by basic random method. The given demographic information form was collected with *Internal Religious Motivation Scale, Responsibility, Emotion and Behavior Scale, Perceived Self-Regulation Scale*.

In this study, the religious orientations of the participants's level of responsibility and level of self-regulation were analyzed. In addition to the responsibility between the participants and demographic variables were analyzed. Furthermore the relationship between appearance of religious and age, gender, faculty, number of siblings, sibling rank and income level were researched.

According to the results of the research, no significant difference was found between the participants's faculty and responsibility levels of the participants. Also, no significant relationship was not determined between the variables except gender and level of responsibility and level of self-regulation. In addition to this, it was seen that female scored higher, from the point of religiousness, sense of responsibility and level of self-regulation compared to male. It was concluded that religiousness level significant different according to the number of siblings and sibling rank. The responsibility level of the median children is high and the responsibility level of the single children is low. It was found that there were significant positive relationship between the scales used in three situations.

Keywords: Religiousness, Responsibility, Self-Regulation, Çukurova University.

ÖNSÖZ

Sorumluluk bireyden başlayarak topluma yayılan ve birey tarafından kazanılması beklenen önemli değerlerdendir. Bireysel sorumluluklarımız konusundaki farkındalığımız ve duyarlılığımız ne kadar yoğunsa toplumsal sorumluluk bilincimizde o nispette yoğun olacaktır. Nitekim değişen dünya koşullarında insanların karşılaştıkları sorunların asgari düzeyde olabilmesi için sorumluluk sahibi ve öz düzenlemeli bireylerin yetiştirilmesi büyük önem arz etmektedir.

Günümüz gençlerinin hem dindarlık algısı ve yaşayışı hem de sorumluluk bilinci ve öz düzenleme kapasitelerinin her geçen gün farklı bir şekil ve yönelim aldığını, bu bağlamda kimi araştırmacılar sürecin olumsuzla doğru yöneldiğini, kimileri de bunun yeni bir durum olduğunu, dolayısıyla kaygılanılmaması gerektiğini ifade etmektedirler. Bu nedenle bahsi geçen araştırma konusunun, az sayıda akademik ancak genellikle popüler yayınlarda yoğun tartışmalara sahne olduğu söylenebilir. Bununla birlikte gençlerde dindarlık ile sorumluluk ve öz düzenleme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar ele alındığında konunun hala sıcaklığını koruduğu, problemin çözüm beklediği görülmektedir. Özellikle gençlerin dindarlık düzeyleri ile sorumluluk ve öz düzenleme becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğu literatürde pek fazla üzerinde durulan bir konu değildir. Bu noktada araştırmamız dindarlık bağlamında sorumluluk ve öz düzenleme becerisinin insan hayatındaki önemine dikkat çekerek alana ufak da olsa bir katkı sağlamak istemektedir.

Bu çalışmanın hazırlanması esnasında konunun belirlenmesi, araştırma süreci ve verilerin analizinde bana rehberlik ederek her türlü desteği sağlayan sayın hocam Prof. Dr. Asım YAPICI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca fikirlerinden ve birikimlerinden istifade ettiğim sayın hocam Prof. Dr. Hasan KAYIKLIK'a teşekkür ediyorum.

Tez danışmanlığımı üstlenen ve bilgi birikiminden lisans hayatımda da istifade ettiğim kıymetli hocam Prof. Dr. A. Münir YILDIRIM'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezin her bir sayfasını itinayla okuyan ve fikirleriyle katkıda bulunan sayın hocam Arş. Gör. Ahmet Rıfat GEÇİÖĞLU'na teşekkürü bir borç biliyorum.

Çalışma hayatımda, lisans ve yüksek lisans sürecimde hoşgörüsü ve anlayışı ile her zaman desteğini hissettiğim sayın hocam Prof. Dr. Muhammet YILMAZ'a teşekkür ediyorum.

Bu çalışma yoğunluğu esnasında yeterince vakit ayıramadığım sevgili eşim Özkan TURAN, kızım Zeynep Dila ve oğlum Selim'e sabır, anlayış ve desteklerinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Şule TURAN

Adana / 2019



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
KISALTMALAR LİSTESİ	x
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
EKLER LİSTESİ	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi	2
1.2. Araştırmanın Önemi ve Amacı.....	2
1.3. Hipotezler ve Alt Hipotezler.....	3
1.4. Araştırmada Cevap Aranılan Sorular.....	3
1.5. İlgili Çalışmalar	4

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Psikolojik Temelleri Bakımından Dindarlık Türleri ve Tipleri.....	6
2.2. Bireysel ve Toplumsal Açısından Sorumluluk Duygu ve Düşüncesi	14
2.3. Öz Düzenlemenin Psikolojik Arka Planı	19
2.4. Din ve Sorumluluk İlişkisi.....	25
2.5. Din ve Öz düzenleme İlişkisi.....	27

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	29
3.2. Evren ve Örneklem	29
3.3. Araştırmada Kullanılan Ölçek ve Değişkenler	31

3.3.1. Değişkenler	31
3.3.2. İçsel Dini Motivasyon Ölçeği	31
3.3.3. Sorumluluk Duygu ve Davranışı Ölçeği	32
3.3.4. Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği	32
3.4. Veri Analizinde Kullanılan Teknikler	33
3.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	33

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Üniversiteli Gençlerin Dindarlık Düzeyi ile ilgili Bulgular	34
4.2. Sorumluluk Düzeyi ile ilgili Bulgular	41
4.3. Öz Düzenleme Düzeyi ile İlgili Bulgular	46
4.4. Dindarlık, Sorumluluk ve Öz Düzenleme Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular	50

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE SONUÇ

5.1. Tartışma	54
5.2. Sonuç	60
5.3. Öneriler	62
KAYNAKLAR	64
EKLER	71
ÖZGEÇMİŞ	75

KISALTMALAR LİSTESİ

İDM	: İçsel Dini Motivasyon
SDDÖ	: Sorumluluk Duygu ve Davranışı
AÖDÖ	: Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği
ANOVA	: Analysis of Variance
Akt.	: Aktaran
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TDK	: Türk Dil Kurumu
Ort.	: Ortalama
N	: Toplam Kişi Sayısı
R	: Korelasyon
$\bar{x}$	: Ortalama Puan
SS	: Standart Sapma
SD	: Serbestlik Derecesi

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Din Öz Düzenleme ve Öz Denetim İle İlgili Önermeler	28
Tablo 2. Örneklemenin Fakültelere ve Cinsiyete Göre Dağılımı	30
Tablo 3. Dini değişkenlerin cinsiyete göre analizi (t-testi)	34
Tablo 4. Dini Değişkenlerin yaşa göre analizi (Pearson Korelasyon)	35
Tablo 5. İçsel Dini Motivasyonun Fakültelere Göre Analizi (Tek Yönlü ANOVA).....	36
Tablo 6. Dini Değişkenlerin Fakültelere Göre Analizi (Tek Yönlü ANOVA).....	37
Tablo 7. Dini Değişkenlerin Fakültelere Göre Analizi (Tek Yönlü ANOVA).....	38
Tablo 8. Dini Değişkenlerin Kardeş Sayısına Göre Analizi (Pearson Korelasyon).....	39
Tablo 9. Dini Değişkenlerin Kardeş Sırasına Göre Analizi (Tek Yönlü ANOVA).....	40
Tablo 10. Dini Değişkenlerin Sosyo Ekonomik Düzeye Göre Analizi (Pearson Korelasyon).....	41
Tablo 11. Cinsiyete göre gençlerin SDDÖ analizi (t-testi)	41
Tablo 12. Yaşa Göre SDDÖ Analizi (Pearson Korelasyon)	42
Tablo 13. Fakültelere Göre Sorumluluk Duygusu Düzeyinin Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA).....	43
Tablo 14. Fakültelere Göre Sorumluluk Davranışı Düzeyinin Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA).....	44
Tablo 15. Kardeş Sayısına Göre SDDÖ Analizi (Pearson Korelasyon)	44
Tablo 16. Kardeş Sırasına Göre SDDÖ Analizi (Tek Yönlü ANOVA)	45
Tablo 17. Sosyo Ekonomik Düzeye Göre SDDÖ Analizi (Pearson Korelasyon)	46
Tablo 18. Öz Düzenleme Düzeyinin Cinsiyete Göre Analizi (t-testi)	46
Tablo 19. Öz Düzenleme Düzeyinin Yaşa Göre Analizi (Pearson Korelasyon)	47
Tablo 20. Fakültelere Göre Öz Düzenleme Düzeyinin Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA).....	48
Tablo 21. Kardeş Sayısına Göre Öz Düzenleme Düzeyi Analizi (Pearson Korelasyon).....	49

Tablo 22. Kardeş Sırasına Göre Öz Düzenleme Düzeyi Analizi (Tek Yönlü ANOVA).....	49
Tablo 23. Sosyo Ekonomik Duruma Göre Öz Düzenleme Düzeyi Analizi (Pearson Korelasyon).....	50
Tablo 24. Dini Değişkenler ve SDDÖ arasındaki ilişki	51
Tablo 25. Dini Değişkenlerin Öz Düzenleme ile Arasındaki İlişki	52
Tablo 26. SDDÖ ile Öz Düzenleme Arasındaki İlişki	53



ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Akademik Öz Düzenleyici Öğrenme Döngüsü.....	23
Şekil 2. Araştırma Modeli	29



EKLER LİSTESİ**Sayfa**

Ek. 1. Anket Formu	71
---------------------------------	----



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bir insanın birey haline gelebilmesi temelde sorumluluk bilinci kazanması ve öz düzenleme yapabilmesiyle yakından ilişkilidir. Genel anlamda söylenecek olursa birey olmak, yaşanan çok çeşitli zorlukların üstesinden şahsi irade ve davranışlarla gelebilmek demektir. Aksi halde insan davranışlarının sorumluluğunu üstlenmekten kaçınacağı için neden bulma, yansıtma, yer-yön değiştirme ve dışsallaştırma başta olmak üzere farklı savunma mekanizmalarıyla kendisini aklamaya çalışır. Bu durum kişinin kendi davranışının sorumluluğunu üstlenememesi, dahası kendini içsel ve dışsal faktörlerin etkisi altında biçimlenen iradesiz bir varlık gibi algılamasına neden olabilir.

Tarihsel süreç içerisinde sosyal yapının toplulukçuluktan (collectivism) bireyciliğe (individualism) doğru evrildiği, bu bağlamda her insanın kendi hayatını ve kaderini kendisinin belirlemesi gerektiği, toplumsal bağların zayıflarken bireysel arzu ve tutkuların arttığından bahsedilmektedir (Acartürk, 2016, s. 17-20). Bahsedilen bu süreç bireyin toplumla kurduğu ya da kurması gereken uyum ilişkisinde çeşitli problemleri beraberinde getirmiştir. Birey ve toplumun adeta birbirini dışlayan bir tarzda ele alınması yerine ve durumuna göre yabancılaşma ve çatışma sorunlarını da ön plana çıkartmıştır. Günümüzde 1980'lerle birlikte Y-Nesli, milenyum sonrası Z-Nesli ile dijital çağın yerlileri olarak kavramlaştırılan İ-Nesli'nin her geçen gün aşırı bireyselleştiği hatta bencilleştiği (egoism), bu nedenle söz konusu kuşakların göreceli olarak bireysel ve sosyal sorumluluk düzeylerinin azaldığı, dahası dağınık bir karakter arz eden kimlik ve kişilik yapılarıyla haz ve hız merkezli bir yaşamı tercih ettikleri, öz kontrol ve öz düzenleme düzeylerinin gittikçe zayıfladığı ileri sürülmektedir (Twenge, 2009; Yapıcı, 2018). Tüm bu gelişmeler bireylerin sorumluluk bilinci ile öz düzenleme kapasitelerinin önemini ortaya koymaktadır. Nitekim son yıllarda değerler eğitimi ve özellikle sorumluluk konusunda çok daha yoğun bir bilgi akışı ve yayın üretimi olduğu görülmektedir. Ancak dünya nüfusunu tamamen yok edebilecek düzeydeki kimyasal ve biyolojik silahların üretildiği düşünüldüğünde, insan eylemlerinin sorumluluğu ve anlamı konusunda ne denli büyük sorunlarla karşı karşıya olduğumuz ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle insanlığın ortak bir sorumluluk bilincine sahip olması, dünyanın geleceği ve yaşana bilirliliği açısından hayati öneme sahiptir.

Hızla değişen ve küreselleşen dünyada insanlar sorumluluklarını yerine getiremez hale gelmiş, kendilerine sunulan tüm değerleri tüketerek içinde bulundukları hızlı değişimden kaynaklı içsel uyumu yitirmiş görünmektedirler. Üstelik geçmişten günümüze insan yaşamında son derece belirleyici olan ve insanî değerlere kaynaklık eden dinin, son dönemde yaşanan modernleşme ve sekülerleşme gibi büyük çaplı değişimler nedeniyle gündelik yaşamda hissedilir etkisini kaybettiği gözlenmektedir. Dolayısıyla çağımızdaki bu hızlı değişim insan hayatındaki tüm değerlere etki ettiği gibi gençlerin hem sorumluluk duygusu hem de öz düzenleme becerisi gelişimlerinin olumsuz yönde etkilenmesine yol açmaktadır. Bu durum konunun akademik açıdan farklı boyutlarla ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu çalışmanın hareket noktasını da bu bağlamda değerlendirmek mümkündür.

1.1. Araştırmanın Problemi

Bu çalışmanın temel problemi şudur: Dinsel yönelimle sorumluluk ve öz düzenleme arasında nasıl bir ilişki vardır. Bu bağlamda üniversite öğrencilerinin duygular ve davranış bakımından sorumluluk ve öz düzenleme becerileriyle dindarlık ve dinsel eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin yönü ve yoğunluğu tespiti çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Özellikle gençlerin dindarlık düzeyleri ile sorumluluk ve öz düzenleme becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğu literatürde pek fazla üzerinde durulan bir konu değildir. Konuyla ilgili yazılan makaleler genellikle sorumluluğu tanımlama, sorumluluk eğitiminde ebeveynlere ve öğretmenlere tavsiyelerle sınırlı kalmıştır. İslam dininin sorumluluk dini olduğu düşünüldüğünde yaşanan değişim ve dönüşümlerin akademik literatürde fazla yer almadığı, bu kadar önemiyet arz eden bir konunun akademik alanda pek fazla dikkat çekmediği görülmektedir. Bu bağlamda sorumluluk ve dindarlık ile ilgili yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Tellioğlu (2013), Hayta Önal (2005), Yıldırım (2016), Cengil (2015) ve Kılıç Ahmadi (2017) bu bağlamda dikkat çekicidir. Ancak bu çalışmalardan (Yıldırım, 2016; Hayta Önal, 2005), din ve dindarlık olgusunu dikkate almadan, Cengil (2015) sadece ilahiyat fakültesi örnekleminde, Tellioğlu (2013) ise ilk yetişkinlik dönemi örnekleminde gerçekleştirmiştir. Kılıç Ahmadi (2017) çalışması da temelde dindarlıkla öz ayarlama

üstüne kuruludur. Biz ise bu çalışmada üniversite öğrencilerinin dinsel eğilimleriyle sorumluluk ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye odaklanmış bulunuyoruz.

1.3. Hipotezler ve Alt Hipotezler

H_1 = Kadınlar; (a) içsel dini motivasyon, (b) öznel dindarlık algısı, (c) dine önem verme, (d) sorumluluk duygusu, (e) sorumluluk davranışı ve (f) öz düzenleme bakımından erkeklerden daha yüksek puana sahip olacaktır.

H_2 = Yaş ile (a) içsel dini motivasyon, (b) öznel dindarlık algısı, (c) dine önem verme, (d) sorumluluk duygusu, (e) sorumluluk davranışı ve (f) öz düzenleme arasında pozitif ilişki vardır.

H_3 = Eğitim Öğretim Görülen Fakültelere göre öğrencilerin (a) içsel dini motivasyon, (b) öznel dindarlık algısı, (c) dine önem verme, (d) sorumluluk duygusu, (e) sorumluluk davranışı ve (f) öz düzenleme becerileri arasında ilahiyat fakültesi lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkacaktır.

H_4 = Kardeş sayısı ile (a) içsel dini motivasyon, (b) öznel dindarlık algısı, (c) dinin önem verme, (d) sorumluluk duygusu, (e) sorumluluk davranışı ve (f) öz düzenleme becerileri arasında pozitif ilişki vardır.

H_5 = Kardeş sırası ile (a) içsel dini motivasyon, (b) öznel dindarlık algısı, (c) dinin önem verme, (d) sorumluluk duygusu, (e) sorumluluk davranışı ve (f) öz düzenleme becerileri arasında farklılık ortaya çıkacaktır.

H_6 = Ailenin gelir düzeyi arttıkça (a) içsel dini motivasyon, (b) öznel dindarlık algısı, (c) dinin önem verme, (d) sorumluluk duygusu, (e) sorumluluk davranışı ve (f) öz düzenleme becerileri farklılaşacaktır.

H_7 = Dindarlık ile sorumluluk arasında anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre dindarlık arttıkça sorumluluk duygusu artacaktır.

H_8 = Dindarlık ile öz düzenleme arasında anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre dindarlık arttıkça sorumluluk duygusu artacaktır.

H_9 = Sorumluluk ile öz düzenleme arasında anlamlı bir ilişki vardır.

1.4. Araştırmada Cevap Aranacak Sorular

1. Örneklemin dindarlık düzeyleri ile sorumluluk düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

2. Dindarlık düzeyi ve öz düzenleme becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. Örneklemin dinî yönelimleri demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
4. Sorumluluk düzeyi ile demografik değişkenler arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
5. Öz düzenleme becerisi ve demografik değişkenler arasında anlamlı farklılaşmalar var mıdır?

1.5. İlgili Çalışmalar

Tellioglu (2013), “*İlk yetişkinlik döneminde sorumluluk ve dindarlık ilişkisi*” üzerine yaptığı çalışmasının örneklemini 2014-2015 yılında Samsun ve İstanbul illerinde rastgele seçilen 20-40 yaş aralığındaki 333 kişi oluşturmaktadır. Bu araştırma sonucunda dindarlık ile sorumluluk duygu ve davranışı arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Cengil (2015), “*Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinde Sorumluluk duygusu ve sorumluluk davranışı*” üzerine yapmış olduğu çalışmada, 2015-2016 Eğitim Öğretim yılı güz döneminde Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde öğrenimlerine devam eden 308 öğrenci örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin sorumluluk duygu ve davranışlarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu durumun genelde aldıkları üniversite eğitimi özelde ise din eğitiminden kaynaklı olduğu sonucuna varılmıştır.

Hayta Önal (2005), tarafından yapılan “*bir sorumluluk eğitimi programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi*” çalışmasının örneklemini Bursa ili Necatibey Meslek Lisesi dokuzuncu sınıfına devam eden 212 öğrenciden oluşmaktadır. Bu çalışmada örneklem deney ve kontrol grubundan oluşmaktadır. Çalışma sonucunda öğrencilere uygulanan sorumluluk eğitimi programının gençlerin sorumluluk düzeyleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ve sorumluluk düzeyinin eğitilebilir ve geliştirebilir bir süreç izlediği gözlemlenmiştir.

Yıldırım (2016), “*Ortaöğretim öğrencilerinde kişisel sorumluluk ile ruh sağlığı düzeyleri arasındaki ilişki*” adlı çalışmasında örneklem grubu Adana ili Çukurova ilçesi Anadolu Lisesi ve İmam Hatip Lisesinde 11. Sınıfa devam eden 427 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma neticesinde devam edilen okul türü ile bireysel sorumluluk arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak sorumluluğun öğrenilen ve

öğretilen bir kavram olması nedeni ile sorumluluk eğitiminde aile, okul ve çevre işbirliğine dayalı bir yaklaşımın izlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç Ahmadi (2017), “*Dini yönelim ve dini grup üyeliğinin kendini ayarlama ile ilişkileri üzerine bir araştırma*” adlı çalışması Bursa ilinde ikamet eden 16-65+ yaş aralığında yer alan 806 kişilik örneklem grubundan oluşmaktadır. Çalışma sonucu elde edilen bulgular iç güdümlü dini yönelim ile kendini ayarlama arasında pozitif bir ilişkiye rastlanırken dış güdümlü dini yönelim ile kendini ayarlama arasında ise daha da kuvvetli bir pozitif ilişkiye rastlanmıştır. Kendini ayarlama ve dini grup üyeliği arasında ise anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Konuyla ilgili yapılan çalışmalar ve araştırmalar sorumluluk düzeyinin çevresel faktörlerle geliştirilebilir olduğu ve sorumluluk düzeyi fazla olan bireylerin başarı konusundaki motivasyonları ve akademik başarılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Yeterince sorumluluk sahibi olmayan bireylerin ise hem ruhsal açıdan yeterince sağlıklı hem de kendisi ve çevresiyle uyumlu olamadıkları görülmektedir. Ayrıca dindarlık ve sorumluluk arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu bağlamda sorumluluk ve dindarlık ile ilgili yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Yurt dışında özellikle öz düzenleme ve dindarlık ilişkisiyle ilgili önemli çalışmalar yer almakta iken Ülkemizde bu konuyla ilgili hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. O nedenle yapılacak bu çalışma, hem öz düzenleme ve dindarlık ilişkisini ortaya koyacak hem de bundan sonraki çalışmalara veri sunacaktır. Ayrıca değişen dünya şartlarının etkisiyle gençlerin hayatlarında dinin, sorumluluğun ve öz düzenlemenin ne şekilde evrildiğini gözler önüne sermek açısından da büyük önem arz etmektedir. Türkiye’de dindarlık, sorumluluk ve öz düzenleme ilişkisini konu edinen başka bir çalışma tespit edilememiştir. Bu nedenle çalışmamızın ilk veya ilklerden olduğu da söylenebilir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Psikolojik Temelleri Bakımından Dindarlık Türleri ve Tipleri

Din kelimesinin etimolojik kökeni ve anlamının ortaya konması konusunda yaşanan rahatlık maalesef dinin tanımlanmasında geçerli değildir. Her ne kadar sosyal temsiller kabilinden halk arasında din kavramı “Tanrı, ibadet, ahiret, cennet, cehennem, peygamber, vahiy, kutsal kitap vs.” gibi belli başlı çağrışımlar yapsa da akademik çevrelerde dinin tanımlanması hususunda fikir birliği mevcut değildir. Kuşkusuz bu durum farklı nedenlerle açıklanabilir. Öncelikle söylemek gerekir ki dinin çok boyutlu bir gerçeklik olması onun basitleştirilerek ele alınmasına müsaade etmemektedir. Ayrıca akademik çevrelerde dinin bireysel ve sosyal tezahürleriyle ele alınması, hatta bireysel dinî yaşayışın bile çok farklı tür ve tiplerinden bahsedilmesi yapılacak tanımlamaları etkilemektedir (Hökelekli, 2010, s. 37-38). Bununla birlikte dini tanımlamada karşılaşılan zorluk sadece bu dinin tanımının yapıldığı dönemin sosyal, siyasal, ekonomik etkilerinden kaynaklı değil aynı zamanda tanımlı yapan kişinin kişilik özelliklerinden de kaynaklı olabilmektedir (Uysal, 1996, s. 12). Din ve dindarlık kavramları sosyoloji, psikoloji, antropoloji gibi alanlarda birçok bilim insanı tarafından ele alınmış ve her disiplin kendi bakış açısına göre bir tanımlama yapmaya çalışmıştır (Kayıklık, 2011, s. 12). Yapılan her tanım bir yönüyle gerçekliği gözler önüne sererken bir başka yönüyle gerçekliği ifade edememe riski altındadır (Yapıcı, 2013, s. 8). Bu nedenle sıklıkla dinin belli görüntülerinden hareketle genellemelere ulaşılarak din olgusunun tanımlanmasını görmekteyiz.

Yapıcı (2013) Willaime'den hareketle din olgusunu *özel, işlevsel ve hem özel hem de işlevsel* olmak üzere üç kategoride ele almıştır. Özel din tanımlamaları genel itibarıyla aşkın olana, insanüstüne, inanç ve ibadetlere yani kısacası dinin özüne yöneliktir. Bu yaklaşımda en çarpıcı ve en yaygın kullanıma sahip olan tanımlama Otto'nun ve Eliade'ın (akt. Yapıcı, 2013: 10) “*dini, korkutucu ve büyüleyici bir sır olan kutsalın tecrübesi*” olarak tarif etmeleridir. İşlevsel yaklaşımda ise dinin hem bireysel hem de toplumsal işlevler açısından iki boyutlu olarak incelendiği tanımlar karşımıza çıkmaktadır. Marx (2000, s. 87) din “*kalpsiz bir dünyanın kalbi ve halkın afyonudur*” derken, Glock ve Stark ise dini “*nihai anlam ile ilgili problemler üzerinde yoğunlaşan*

semboller, inançlar, değerler ve uygulamaların kurumsallaşmış şekli” olarak tanımlamaktadır (akt. Yaparel 1987a, s. 34). Her iki tanımda da görüldüğü gibi dinin özüne değil sosyokültürel yönüne ve bireysel psikolojik işlevlerine bir arada vurgu yapılmaktadır. Üçüncü tanımlama şekli ise hem özsel hem işlevsel yaklaşımdır. Bu yaklaşımla her iki yaklaşımın avantaj ve dezavantajları göz önünde bulundurularak ikisini de kapsayıcı bir tanıma ulaşılmak istenmiştir. Durkheim (1996, s. 27) dini sosyal bir fenomen olarak açıklamakta ve aşkın bir varlığın tezahürüyle geliştirilen, inançlar ve ibadetlerle uygulamaya dönüştürülen sistemler bütünü şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanım görüldüğü üzere dinin hem aşkın hem de toplumsal boyutunu içerisinde barındırmaktadır. Ancak daha önce de değindiğimiz gibi araştırmacıların din tanımlarında her üç yaklaşımı da ayrı ayrı ya da birlikte kullanarak farklı tanımlara ulaştığını görmekteyiz. Bununla birlikte dini tanımlamada kullanılan sınıflamalar sadece bu üç yaklaşımla da sınırlı değildir. Bireysel, toplumsal, psiko-sosyal, ilahî, beşerî vb. sınıflamalar da yapılmaktadır.

Her ne kadar tanımlanma biçiminde ittifak olmasa da din olgusunun ilk insanlardan beri varlığını sürdürdüğünü söylemek mümkündür. Ancak din ve inancın bireysel ve toplumsal sonuçlarının bilimsel bakımdan incelenmeye başlanması modern sayılabilecek bir konudur (Hökelekli, 2010, s. 15). Bu anlamda din ve inancın insanlık kadar eski bir tarihe, ancak dinî olguların araştırılmaya tabi tutulmasının kısa bir geçmişe sahip olduğunu söylemek durumundayız. Bireysel ve sosyal yaşamı etkileme, düzenleme ve anlamlandırma bakımından önemli işlevler üstlenen dinî sistemler, mensuplarına sunduğu dünya görüşü ile onlara nerede nasıl davranacakları hususunda kılavuzluk yapmaktadır.

Din ve inanç olgusunun tarihin her döneminde hem inananlar hem de inanmayanlar tarafından merak edilen ve araştırılan bir konu olduğunu söylemek durumundayız. Allport da modern dünyada dine olan ilginin halen devam ettiğini ve bu dönemin etkisinden kaynaklanan birtakım ahlakî yozlaşmalar yaşansa dahi dine merak ve ilgide azalma olmadığını şu şekilde ifade etmiştir: “*Kurumsal dinin kaderi her ne olursa olsun insanlığın kişisel dini duyguları şu anda oldukça canlıdır ve görünen o ki gelecekte de canlılığını korumaya devam edecektir. Çünkü dindarlığın kökleri çok çeşitli olmakla birlikte aynı zamanda çok derinliklidir*”(Allport, 2004, s.15-23). Günümüzdeki gelişmeler ve yeniden dinsel tartışmaları göstermektedir ki dinî olgular farklı biçimlerde canlılığını devam ettirmektedir.

İnsanların mensup oldukları dine bakarak onların dinsel yaşayışları hakkında fikir sahibi olmak, öznel dindarlık algılarını anlayabilmek, dindarlık tiplerini belirlemek ve bunun sonucunda genel geçer bir dindarlık tanımına ulaşmak hiç kolay değildir (Yavuz, 1982, s. 100). Çünkü dinî yönelimleri, bakış açıları, tutumları, dinden beklentileri, Tanrı tasavvurları kısacası dini yaşama biçimleri aynı olan iki kişi bulmak psikolojik olarak olanaksızdır. Buna bağlı olarak dindarlık tiplerini belirlemek de oldukça zor görünmektedir. Dolayısıyla bir dindarlık tanımı yapabilmek dini tanımlama noktasında da yaşadığımız olguyu sınırlandırma durumuyla bizi karşı karşıya getirmektedir. Ancak yeryüzünde bu kadar çeşitli dindarlık tipleri olmasına karşın araştırmacılar birtakım benzerlikler ve farklılıklardan hareketle dindarlık tipolojileri oluşturmuşlardır. Bununla birlikte disiplinlerdeki farklı bakış açıları da farklı dindarlık tanımlarının yapılmasını beraberinde getirmektedir. Tarihçiler din tarihi çalışırken, psikologlar dinin bireysel boyutlarını, sosyologlar ve antropologlar ise toplumsal boyutlarını incelerken kendi disiplinlerinin ve dünya görüşlerinin tesiri altında kalarak tanımlamalar yapabilmektedirler (Yaparel, 1987; Uysal, 1996; Yapıcı, 2007). Allport'un (2004, s. 46) deyişiyle “*Yeryüzünde dindar olma eğiliminde olan insan sayısı kadar dinî tecrübe çeşidi vardır.*” Bu nedenle her dinin kendi inançları, ibadetleri ve ritüellerine göre dindarlık tipleri olduğu gibi aynı dine mensup olan bireyler arasında dahi farklı dinî yönelimler ve dindarlık tipleri olduğu gözlenmektedir. Nitekim din psikolojisi literatüründe de dindarlığın tanımından ziyade bireyler üzerindeki tezahürleri incelenerek dindarlık tipleri anlaşılmaya çalışılmaktadır.

Tanımlama konusunda yaşanan tüm zorluklara rağmen tanımsızlığın araştırmacılar açısından bir belirsizlik riski taşıması ve araştırmanın seyri açısından da gerekli ve işlevsel olmaması nedeniyle çeşitli dindarlık tanımları yapılmıştır. Dindarlığı psikolojik bakış açısıyla tanımlayan Freud'a (1982) göre çocuk hayatın birtakım tehlikeleri ve zorlukları karşısında annesine, babasına sığınır. Babası onu korur, kollar ve her türlü sıkıntısında yardımcı olur. Bu hep böyle devam ettikçe çocukta koruyucu baba imajı oluşur. Ancak çocuk birtakım zorluklar karşısında babanın da çaresiz kaldığını görünce mutlak koruyucu baba imajı zedelenir ve çocukluk dönemindeki baba imajı ergenlik ve yetişkinlik döneminde tamamen ortadan kalkar. Bu defa kişi tehlike ve tehditlerden korunmak, kendini güvende hissetmek için bilinçaltında sığınacağı hayali bir tanrı baba imajı kurgular. Freud'a göre herhangi bir dine inanan veya dindar olduklarını söyleyen kişiler nevrotik bir davranış içerisindeyler ve Tanrı abartılmış bir

baba figüründen başka hiçbir şey değildir. Freud, din ve dindarlık ile ilgili tüm bu olumsuz yorumlarına rağmen bir eserinde dinin asosyal içgüdüleri terbiye etmede pozitif yönde birçok katkısı olduğundan söz etmektedir (Yaparel, 1987, s.23).

Jung, Freud'u dinin özünü kavrayamadığı ve onu nevrotik bir zihin yapısıyla ilişkilendirdiği için eleştirmiştir. O, dini insanların üzerinde dikkatle düşünmesini gerektirecek kadar önemli, gizemli ve insanüstü bir varlığa kendilerini teslim etmeleri olarak tanımlar (Fordham, 1912, s. 94). Jung Tanrı kavramını tanımlarken arketiplerden yararlanmıştır. Ona göre Tanrı arketipi bilinçdışından bilince ulaşarak insan üzerinde etki kurmaya başlar. Yani Jung'da Tanrı anlayışı psikolojik bir durumun sembolik ifadesidir. Bu yönüyle Jung'un fikirlerinin mevcut Hristiyan akideleri ve geleneksel görüşle örtüşmediği açıklıkla görülmektedir. Çünkü Jung'un görüşü Tanrı'nın bize etkisinin bilinçdışımızdan mı yoksa Tanrı'dan mı kaynaklı olduğunu ayırt edemeyeceğimiz yönündedir. Kısacası Jung'un kilise dindarlığından ziyade yeni ve farklı bir dindarlık formu ortaya koyduğunu söylemek mümkündür.

Pavlov ise bireyin karşılaştığı zorluklar neticesinde dine yöneldiğini söyleyerek Freud ile aynı görüşü paylaşmakta iken dindarlığın özü itibarıyla geleneksel kodlardan gelen içgüdüsel bir yönelim olduğunu ifade ederek ondan ayrılmaktadır. Pavlov'a göre dindarlık insanın yaşadığı çaresizlikler karşısındaki güven arayışı sonucunda içgüdüsel olarak geliştirdiği bağlardır (akt. Bahadır, 2002, s.139-140).

Holm'un (2004), dindarlığı, sosyal bir olgu olan dinin bireyin zihninde anlam kazanarak meşru hale gelmesi ve ona inancıyla ilgili roller sunması olarak tanımladığı görülmektedir. Holm'un tanımından hareketle din bireylerin hayatına anlam kazandırıcı bir düşünce sistemi sunar ve bunun sonucunda hayatlarını nasıl devam ettirmeleri gerektiğine yönelik sosyal roller verir. Kayıklık (2006), dini kutsal bir öğreti olarak tanımlarken; dindarlığı ise bu kutsal öğretinin insanın gündelik hayatında pratik olarak yaşanması hali olarak tanımlamıştır. Yapıcı (2013), dindarlığı geleneksel kurumsal dinî yaşayışın kurumsallaşmanın sınırlarını aşan bir tarzda bireysel ve içsel olarak yaşanması şeklinde ifade etmektedir. Günay (2006, s, 22) dindarlığı, aşkın ve içkin bir özelliğe sahip olan kutsalın veya onunla bağlantılı olarak herhangi bir dinin belirli zaman ve koşullarda birey, grup ya da toplum tarafından yaşama aktarılması olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda dindarlığı kutsaldan hareketle bireysel dinî yaşayış biçimi olarak tanımlamak mümkündür.

Din Psikolojisi alanında önemli olan objektif din değil; o dinin bireyde uyandırdığı duygu, düşünce, tecrübe, davranış gibi sübjektif özelliklerdir. Bununla birlikte teolojik, sosyolojik, psikolojik açıdan da farklı dindarlık tanımları yapılabileceği görülmektedir. Bu nedenle insanların dinsel yaşayışları ile ilgili genel bir dindarlık tipinden bahsetmenin mümkün olamayacağı rahatlıkla söylenebilir. Dindarlık tiplerinin hangi kriterlere göre sınıflandırılacağı ve çok çeşitlilik arz eden dinî yaşayış biçimlerinin belirli dindarlık formlarında nasıl toparlanacağı konusu ise önemli bir sorun teşkil etmektedir (Yapıcı, 2013, s. 20). Dolayısıyla dindarlık tiplerini ile ilgili yapılan çalışmalarda ortaya konulan dindarlık tiplerinin detay içermeyen birtakım genel özelliklerden yola çıkılarak kategorize edildiğini söyleyebiliriz.

Yapıcı (2013, s. 25-26) W. James'ten hareketle bireysel dindarlık ve toplumsal dindarlık olmak üzere iki temel dindarlık görüntüsünden söz etmektedir. Bireysel dindarlık ilahi varlıkla olan ilişki sonucunda kişinin iç dünyasında meydana gelen huşu, vecd, korku, ümit, bağlanma, sığınma, tövbe, zühd, zikir, şükür, ruhsal huzur vb. psikolojik hallerden oluşmaktadır. Bu haller her insanın kendine has ve biriciktir. Çünkü bir insanın belirli bir dini kabul ederek onun gereklerini yerine getirmesi kişisel bir hadisedir. Bu nedenle gündelik hayat içerisinde sayılamayacak kadar çok dindarlık tipolojisiyle karşılaşabiliriz. Diğer taraftan kişilerin bireysel olarak farklı dindarlık özellikleri gösterebilir de aynı inanç, ibadet ve ahlâk esaslarını benimseyerek onları diğer dinlerin taraftarlarından ayıran bir dini kimlik oluşturdıkları görülmektedir. Ayrıca bireysel dindarlığı tahkikî dindarlık kavramıyla da açıklayarak onun kişinin belirli bir dine ve öğretilerine düşünerek ve sorgulayarak inanması olduğunu söyleyebiliriz. Toplumsal dindarlık ise delillere dayanmaksızın, sorgulamadan, gelenek aktarımı ile büyük ölçüde ailesinin ve çevresinin telkinleriyle kişide tezahür eden dindarlık şeklidir. Aynı zamanda taklidî dindarlık olarak da tanımlayabiliriz. Bireysel dindarlıkta duygu ve tecrübe yani dini içsel olarak yaşayış ön plana çıkarken toplumsal dindarlıkta törenler, ayinler vb. pratik boyutlar kendini göstermektedir. Ancak burada şunu da unutmamak gerekir ki bireysel dindarlık ve toplumsal dindarlık sıkı bir ilişki içerisinde. Öyle ki bireysel dindarlık he ne kadar kişinin içselleştirilmiş duygu ve tecrübeleri gibi görünse de, bireyin içerisinde olduğu dinî grup ve yaşadığı toplumda yaygın olan gelenek göreneklerin etkisi nispetinde şekillenecektir. Sonuç olarak bireysel yani tahkikî dindarlığın özümsemiş ve içselleştirilmiş bir yapı sergilerken, toplumsal

yani taklidî dindarlığın ise geleneksel ve kültürel bir görünümde olduğunu ve bireyin iç dünyasına ulaşamadığını söyleyebiliriz.

Weber (1964) dinin bireysel ve toplumsal görüntülerine dayalı bir sınıflandırma ile ideal tipler olarak ortaya koyduğu dindarlık biçimlerini “*halk dindarlığı*” ve “*üstat dindarlığı*” şeklinde nitelendirmiştir. Weber’in bu sınıflandırmasında doğrudan tahkikî ve taklidî dindarlık anlamını vurgulamasa da hissedilen anlam o yöndedir. Weber’e göre halk dindarlığı dediği bireyin içerisine doğup büyüdüğü geleneğin bir yansıması olan, doğal süreçte yaşanan dindarlık olarak nitelendirmektedir. Üstat dindarlığını ise peygamberlerin ve velilerin yaşadığı, deruni bir dindarlık olarak tanımladığı görülmektedir (akt. Yapıcı, 2013, s. 27).

Türk araştırmacılar tarafından dindarlığın incelenmesi hususunda en çok tercih edilen model Glock ve Stark’a ait dindarlık modelidir. Bunun sebebi ise Glock’un tüm dünya dinlerini inceledikten sonra böyle bir model geliştirmesinden kaynaklanmaktadır (Çekin, 2013, s. 249). Onlar dindarlığı inanç boyutu, ibadet boyutu, tecrübe boyutu, bilgi boyutu ve etki boyutu olmak üzere beş temel boyutta ele almaktadırlar. İslam kültüründe özellikle üzerinde durulan iman, ibadet ve ahlâk olmak üzere üç temel boyuttur (Kayıklık, 2014, s. 27). *İnanç boyutu*, her dinde inanılması gereken temel değerlerden oluşmaktadır. Yani her din kendine bir inanç sistemi kurar ve mensuplarından da bu inanç sistemini benimsemelerini bekler. *İbadet boyutu*, bir dinde yerine getirilmesi istenen namaz, dua, zekât, hac vb. uygulamaları içerir. *Tecrübe boyutu* vecd, halvet, gaybet, huzur vb. yoğun dinî deneyimleri ifade eder. *Bilgi boyutu* dindar insanın inanmış olduğu dinin öğretilerini bilmesini içerir. *Etki boyutu* bir bakıma diğer dört boyutun özeti niteliğindedir. O, dinin bireyin hayatına yansıması, yani diğer dört boyutun işlevsellik kazanmış hali olarak ifade edilebilir.

Dinsel bağlılığı belirlemek açısından ilk dört boyut yeterli bir çerçeve oluşturabilir. Özellikle inanç boyutu dindarlığın olmazsa olmazlarındandır. Ancak sadece inanç sahibi olmak dindar olmak için tek başına yeterli değildir. Bazı dinlerde pratik boyutu daha çok önem arz ederken bazı dinlerde ise tecrübe boyutu çok daha fazla önem arz edebilmektedir. Bu nedenle bu dört boyut her toplumda ve hatta her bireyde farklı algılanmakla birlikte, her boyutun ayrı bir önemi vardır. Dindarlığı anlamak gayesiyle yapılan çalışmalar dindarlığın tüm boyutlarını kuşatıcı mahiyette olmalıdır. Nitekim konuya hangi açıdan ve hangi amaçla yaklaşıldığına bağlı olarak

dindarlığın boyutlarında bir artırma ya da eksiltme yapmak da mümkündür (Kayıklık, 2014, s. 197).

Günay (1999, s. 260-264) dindarlık tiplerini ile ilgili yaptığı çalışmalarda dindarların yaşayış biçimlerinden hareketle özellikle dört tip dindarlıktan söz etmektedir. Bunlardan birincisi kentin orta ve alt tabakalarında daha fazla gözlenen *geleneksel halk dindarlığı*, halk arasında kökleşmiş ve kalıplaşmış öğelerin etkisinde olan dindarlık tipidir. İkincisi belirli bir kültür ve eğitim düzeyine sahip *seçkinlerin dindarlığı*, içerisinde hurafe ve batıl itikat taşımayan, araştıran ve sorgulayan bireylerin oluşturduğu dindarlık tipidir. Üçüncüsü dini yalnızca Allah ve kul arasındaki ilişki olarak gören *laik dindarlık*, bireylerin günlük yaşantısında dini uygulamaların olmayacağı dinin sadece uhrevî meselelerde devreye gireceği kanaatindedirler. Son olarak ise *tranzisyonel dindarlık* geleneksel dindarlık ve laik dindarlık arasında ara bir form şeklindeki dindarlık tipidir. Ayrıca Günay dinî emirlerin uygulanıp, uygulanmamasına göre yaptığı sınıflama da ise beş tip dindarlık tipolojisinden söz etmektedir. Günay (1999, s. 260-264) bir diğer araştırmasında dinî yaşayıştaki şiddetin yoğunluğuna bağlı olarak beş tip dindarlıktan söz etmektedir. Bunlar; dini inançlarına tam bir samimiyetle bağlı olup dinin emir ve yasaklarını dikkatle yerine getiren *ateşli dindarlar*, taassup noktasına varan bir bağlılıkla dini yaşarlar, dinî grup ve cemaatlere kolaylıkla bağlanabilirler. Dinî inançlara içten bağlı olup dinî pratikler konusunda esnek olan *alaca dindarlar*, ibadetleri yerine getirme hususunda tam bir bağlılık göstermezler. Dinî inançlara bağlı olmakla birlikte, dinî pratikleri sadece belirli zamanlarda yerine getiren *mevsimlik dindarlar*, ramazan ayı ya da önemli gün ve gecelerde dine ilgi gösterirler. Dinî inançlara kısmen saygılı olmakla beraber dinî pratiklere itibar etmeyen *beynamaz dindarlar*, kendilerine bir çıkar sağlayacakları durumlarda durumu idare etmek adına dinî pratiklere başvurmaktadırlar. Dinî inançlara karşı ılımlı bir tavra sahip olsa da dinî pratikler ile uzaktan yakından ilgisi olmayan *ilgisiz dindarlar*, adından da anlaşılacağı üzere dinî pratiklerin hemen hemen tümüne karşı ilgisizdirler.

Din Psikolojisi alanında kişilik yapısına vurgu yapması açısından Allport'un (2004; Alport & Ross, 1967) dindarlık tipleri kuşkusuz önemli bir yere sahiptir. Önceleri *olgunlaşmış* ve *olgunlaşmamış* dindarlık biçiminde daha sonra ise *iç güdümlü dindarlık* ve *dış güdümlü dindarlık* olarak iki tip dindarlık görüntüsünden söz etmektedir. *İç güdümlü dindarlar* için din bir amaçtır. Bu nedenle aktif ve samimi bir şekilde inandıkları dini yaşama çabasındadırlar. Bu tür dinî yönelime sahip insanların en

temel motivasyon kaynağı din olduğu için diğer ihtiyaçlarını önem derecesine bakılmaksızın dinin emir ve yasaklarına uygun hale getirirler. Kayıklık (2014, s. 197) iç güdümlü dindarlık ifadesini *deruni dindarlık* olarak kavramlaştırmaktadır. Zira bu tip yönelimli dindarlarda içten gelen samimi, bireyselleşmiş ve olgunlaşmış bir bağlılık görülmektedir. *Dış güdümlü dindarlar* ise kendi çıkarları doğrultusunda dini kullanan ve dini bir araç olarak gören tiplerdir. Bu tür dindarlar kendi arzu ve isteklerinden ödün vermeden statü elde etme, çıkar sağlama, ilgi çekme gibi birçok konuda Allah rızasından başka amaçlar gözeterek dinden faydalanmayı tercih ederler.

Batson ve Ventis (1982), iç güdümlü ve dış güdümlü kavramlarını kabul etmekle birlikte *arayışsal dindarlık* olarak kavramlaştırdığı üçüncü bir dindarlık tipinden söz etmektedir. Arayışsal dindarlık tipi ile araştırmacılar varoluşsal sorgulamalar üzerine yoğunlaşmışlardır. Böylece bu sorgulamalar sonucunda ortaya çıkan cevaplar dindarlıklarının motivasyon kaynağını oluşturmaktadır. Ancak böylesine bir dinî yönelim çoğunlukla din ile üst düzeyde ilgilenen entelektüel çevrelerde görülebilmektedir (Karaca, 2011, s. 97-98).

Dindarlık kişilik ilişkisinden yola çıkarak Fromm (1993) tarafından, *otoriter ve hümaniter dindarlık* şeklinde bir kavramlaştırmadan bahsedilmektedir. Otoriter dindarların temel özelliği, aşkın olan kutsala tam manasıyla teslim olmalarıdır. Bu dindarlık tipinde yaratıcıya sonsuz itaat en büyük erdem iken yaratıcıya karşı itaatsizlik en büyük günah sayılmaktadır. Ayrıca insan zayıf, güçsüz, aciz ve çaresiz kabul edildiğinden kendini Tanrı'ya adanması durumunda tüm bu olumsuz duygulardan arınarak güçlü olduğu duygusunu kazanabilmesi sağlanacaktır. Otoriter yapıya sahip dinler mensuplarına uğrunda her şeyin feda edilebileceği soyut idealler vaat eder. Bu nedenle insanlar bu ideallere ulaşmak gayesiyle dünyevi hazlarını ve mutluluklarını kolaylıkla feda edebilir hale gelirler. Ancak burada o dini temsil ettiğini ileri süren din adamlarının “Tanrı” adına o dinin mensuplarına kolayca müdahale etmesi ve konumunu istismar etmesi söz konusu olabilmektedir. Hümaniter dindarlar ise adından da anlaşılacağı üzere öncelikle insan odaklıdırlar. Bu dindarlık tipine sahip bireyler, insanın zihinsel, ruhsal ve fiziksel olarak gücünün farkında olmasının gerekliliği üzerinde dururlar. Bu nedenle insan çevresiyle etkili bir iletişim için aklının rehberliğine, insanî yönlerinin, sevgi ve saygı duyabilme kapasitesinin gelişmişliğine ihtiyaç duyar. İnanmak koşulsuz şartsız itaat etmek değil, kendi kendini

gerçekleştirmektir. Bu yönüyle hümaniter dindarlar içsel doyum ve huzur hissederken otoriter dindarlar suçluluk duygusu ve acı hissetmektedirler (Yapıcı, 2013, s. 38).

Dinin zihinsel ve ruhsal sağlığa etkisini dikkate alarak bir sınıflama yapan Yapıcı (2013) dindarlığı *liberal*, *muhafazakâr*, *dogmatik* ve *fanatik* şeklinde dört gruba ayırmıştır. *Liberal dindarların*, dinin etkisini zihinsel açıdan hayatlarında pek fazla hissetmedikleri gibi pratik hayatlarını da dine göre şekillendirmedikleri görülmektedir. Dinî konularda gündeme gelen yeniliklere rahatlıkla ayak uydurabilmektedirler. *Muhafazakâr dindarlar* ise dinin etkisini çok kuvvetli ve yoğun bir şekilde hissettiklerinden günlük yaşantılarını da dinî bakış açısıyla şekillendirmektedirler. Dinî ikili bir tavırla; sevap-günah, doğru-yanlış, iyi-kötü, caiz-caiz değil şeklinde yaklaşmaktadırlar. Bu tip dindarlar çevrelerine karşı hoşgörüsüz, değişim ve dönüşümlere kapalı, moderniteye ise tamamen karşıdırlar. *Doğmatik dindarlar* yeniliğe dönüşüme ve değişime kapalıdırlar. Bu nedenle dini meselelere ve diğer dini gruplara karşı hoşgörüsüz bir tavır takındıkları görülmektedir. *Fanatik dindarlar* ise hemen hemen aynı tutuma sahip olmakla birlikte inançlarında daha katı ve ısrarlı bir tavır sergilemektedirler. Ayrıca kendi inancından olmayan insanlara saldırgan tutumlar gösterdikleri ve şiddet kullanmaya da meyilli oldukları görülmektedir. Liberal ve muhafazakâr dindarlık tipleri sağlıklı bir dindarlık görüntüsüne sahipken, dogmatik ve fanatik dindarlık tipleri sağlıksız/hastalıklı bir dindarlık görüntüsü arz etmektedir.

2.2. Bireysel ve Toplumsal Açıdan Sorumluluk Duygu ve Düşüncesi

Sorumluluk; Türk Dil Kurumu (2005) sözlüğünde “Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi” ve “mesuliyet” olarak tanımlanmaktadır. Sorumluluk, bireyin yaşantısı dâhilinde olan olaylar ve durumlar karşısında kendi vicdanına ve dış otoriteye karşı hesap vermeye hazır oluş halidir (Cüceloğlu, 2002). Çocuk aile, okul, çevre ve yaşadığı kültür içerisinde aktarılan değerler vasıtasıyla sınırlarını ve sorumluluklarını öğrenir (Cüceloğlu, 2004, s. 95). Bu nedenle sorumluluk insanın kendine, ailesine ve topluma karşı görevlerinin bilincinde olarak bunlara uygun davranışlar geliştirmesidir (Dodurgalı, 2013). Kendi kararlarını verebilen, karar alırken ellerindeki kaynakları kullanabilen, değer yargılarını gözetken, bağımsız davranabilen, kendine güvenli, başkalarının haklarını çiğnemediği kendi ihtiyaçlarını karşılayabilen, yaptığı işi sonuna kadar götüren ve yapmakta olduğu davranışın olası sonuçlarını göze alan kişiye

sorumluluk sahibi birey diyebiliriz. O halde birey yaptığı ve dahi yapamadığı her şeyden sorumludur. Sorumluluklarını yerine getirdiğinde itibar görürken, sorumluluk almadığında ve sorumsuzca davrandığında suçunu kabul eder ve başkalarını suçlamaktan kaçınır (Douglass, 2001, s. 3).

Bazı ebeveynler çocuklarını küçüklükten itibaren ya aşırı görev ve sorumluluklar altında ezerek ya da onlara hiç görev ve sorumluluk vermeyerek yetiştirirler. Oysa sorumluluk eğitimi, erken çocukluk döneminden itibaren çocuğun yaşına, cinsiyetine, gelişim özelliklerine ve kapasitesine uygun görevler vermekle başlar. İki buçuk yaşından itibaren çocuğun yanlış karar vereceğini düşünerek çocuk yerine karar vermektense, yine kendi kontrolünde; döke saça da olsa çocuğun kendi başına çorbasını içmesine, yemeğini yemesine fırsat vermek, oyuncaklarını, kitaplarını, odasını toplamasını beklemek, kıyafetlerini seçmesine ve giymesine izin vermek, yaşına, cinsiyetine ve gelişim özelliklerine göre ev işlerinde anneye; bahçe işleri, araba temizliği, bakkala gitme gibi konularda babaya yardım etmesini beklemek, *sorumluluk* konusunda çocuğu yüreklendirici ve destekleyici bir ortam sağlar (Yavuzer, 1997, s. 114). Böylelikle çocuk kendi kapasitesini görür; yapabileceği, üstesinden gelebileceği işler olduğunu gördükçe kendine olan güveni artar.

Çocuklarımıza üstesinden gelemeyecekleri sorumluluklar yükleyerek onları ağır görevlerin altında ezmekle, onlara hiç görev ve sorumluluk vermemek arasında sorumluluk davranışının kazandırılması açısından hiçbir fark yoktur. Ebeveynler çocuklarına yerine getirmekte zorlanacakları aşırı görevler yüklediği takdirde çocuklar bunları gerçekleştiremeyecekleri için sorumlu oldukları en temel konularda dahi sorumlu olmadıklarını söyleyerek sorumluluğu kabullenmemeyi öğreneceklerdir. Benzer şekilde çocuğun yerine getirmesi gereken şeyleri ebeveynler yerine getirdiğinde de sorumluluk bilinci oluşmayacaktır. Anne babalar tarafından sürekli gözetlenen, davranışları kısıtlanan çocuklar kendileri için yapay olarak hazırlanmış sanal bir hayatı yaşamaktadırlar. Bu hayat şekli çocuğun deneyim kazanmasını, keşfetmesini ve hayal kırıklıkları yaşamasını engelleyici sabiteler içermektedir. Her istediği önüne gelen, sürekli abartılı övgüler alan, benmerkezciliği ön plana çıkarılan, güç, para ve şöhret tutkunu, sosyal medyayı bilinçsizce kullanan bir gençliğin sorumluluk duygusu kazanmasının hiç de kolay olmadığını söyleyebiliriz.

Psikolojik açıdan sorumluluk duygusunun istenenden ya da normalden yüksek veya düşük düzeyde olması sağlıklı bir durum değildir. Bireyin diğer duygu ve

düşüncelerde dengeli olması gibi sorumluluk duygusunda da itidal içinde olması gerekir. Esasen böyle bir tavır bireylerin kendi eksiklerini fark ederek gidermeleri ve çevreyle uyumlu bir biçimde kendi gizil potansiyellerini ortaya çıkartabilmeleri bakımından işlevseldir. Çünkü yüksek sorumluluk duygusu kaygı ve depresyona, hatta ergenlerde obsesif-kompulsif bozukluklara neden olabilir. Keza yüksek sorumluluk duygusunun mükemmeliyetçiliği tetiklediği de bilinmektedir. Düşük sorumluluk duygusu ise öncelikle sorumluluktan kaçış olarak kendini göstermektedir. Sorumluluktan kaçış beraberinde yalan söyleme, saldırganlık, cinsel saldırı gibi ahlakî olmayan davranışları getirmektedir. Bununla birlikte düşük sorumluluk sahibi bireylerin başkalarına ve çevrelerine verdikleri rahatsızlıktan dolayı pişman olmadıklarını, yaptıkları davranışların neticelerini umursamadıklarını söyleyebiliriz (Taylı, 2013, s. 72).

Sorumluluk duygusu önemli bir ahlakî değerdir, öncelikle ailede kazandırılır ve bebeklikten itibaren kazandırılan bu değer çocukluğumuz, ergenliğimiz, gençliğimiz ve yaşlılığımız olmak üzere tüm hayatımızın temelini oluşturur. Bu nedenle yaşamımızın ilk yıllarında ki olumlu ve olumsuz deneyimlerimiz ve sorumluluklarımızı ne kadar içselleştirdiğimiz, sonraki hayatımıza kaynaklık etmesi bakımından son derece önemlidir. Ancak çoğu zaman toplumumuzda bu değerın kazandırılması korku, tehdit veya dış otoriteye bağımlı olarak gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Çocuk olumsuz bir davranış sergilediğinde ebeveynler çocuğa “Bak amca kızar” veya “Ayıp!” gibi cümlelerle tepkisini dış referanslı olarak gösterir. Böylelikle çocuk yetişkinlik çağına geldiğinde dahi korku veya talimat olmadan bir iş yapamadığını görür ve inisiyatif alamaz. Başında bir otorite olmadan hareket edemeyeceği, karar veremeyeceği hissine kapılır. Bu durum zamanla saplantılı bir görev bilincine dönüşür. Nitekim savaş suçlularının sürekli tekrarladıkları “Ben aldığım emirleri uyguladım” (Gruen, 2004, s. 46) ifadesi saplantılı bir görev bilincinin en çarpıcı örneğidir.

Sorumluluk kazandıran aile, bireylerinin hemfikir olduğu kurallar koyar. Ancak bu kurallar arasında çocuğa seçim özgürlüğü sunar. Çocuğun olumsuz davranışları karşısında dış referanslı tepkiler değil de iç referanslı tepkiler verir. Örneğin çocuk yere çöp attığında; “Kızım! Biz çevreye saygılıyız, çevremizi kirletmek istemeyiz, vb.” gibi içsel referanslı ikazlarda bulunur. Çocuğun yaptığı davranışın sonuçlarını düşünüp ona göre karar vermesine fırsat tanır. Bu tutumlarla yetiştirilen çocuk için davranışlarında belirleyici olan korku, tehdit ve dış otorite değil kendi içsel değerleridir. Kendi

değerlerinin ve sorumluluğunun bilincinde olan çocuk aynı zamanda diğer insanların alanlarına müdahale etmemeyi ve onlara saygılı olmayı da öğrenir. Böylece bu değer artık hayatında içselleştikten, genç bir birey olduğu zaman da aynı davranışları sergilemeye ve sorumluluklarını bir etkiye ihtiyaç duymadan kendi kendine yerine getirmeye devam eder. Tüm bunlardan hareketle sorumluluk, bireyin ödül ve ceza karşılığı yaptığı görevleri de olmamalıdır. Ödül ve ceza olmadığı zaman dahi bireyin iç denetimi ile görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi içsel bir sorumluluk anlayışının varlığını gösterir (Önal, 2005, s. 15). Burada iç denetim veya öz denetim dediğimiz kavram dini literatürde vicdan olarak karşımıza çıkmaktadır. Şeriatî (1984, s. 78) vicdanı, insanın öz benliğinde gizli olan hesapçı ve faydacı bir motivasyondan uzak özgür benlik olarak açıklar. Vicdanımız ya da başka bir ifadeyle içimizdeki mahkeme ne kadar âdilse o nispette sorumlu davranışlar sergileriz.

Sorumluluk duygu ve davranışının gelişmesine uygun ortam her şeyin çok serbest bırakıldığı ailelerde de her şeyin çok sıkı olduğu ailelerde de sağlanamaz. Bu duygu ve davranışın yeşerip gelişebilmesi için en uygun ortam görev ve sorumlulukların paylaşıldığı aile ortamıdır. Aşırı koruyucu ebeveyn yaklaşımı çocuğun bağımsız bir kişilik geliştirmesini ve sorumluluk hissetmesini engeller. Cesaretlendirici ve destekleyici ebeveyn yaklaşımı ise çocuğun sınırlar içerisinde karar vermesine ve bu kararların sorumluluğunu taşımasına olanak vermekle birlikte öz yeterliliğini de geliştirir.

Ebeveynlerin çocuklarına kazandırmak istedikleri davranışlar için öncelikle kendilerinin iyi birer model olmaları gereklidir. Eğer anne-baba günlük hayat ile ilgili sorumlulukları zorla, isteksizce gerçekleştiriyor ya da aksatıyorsa çocuk da sorumlulukların aksatılması gereken bir durum olduğu fikrine kapılır. Çünkü çocuk davranış boyutuna dönüştürdüğü öğrenmelerini yaparak ve yaşayarak öğrendiğinde gerçekleştirir. Bu süreçteki negatif öğrenmeleri çocuğun gelecek yaşantısını da olumsuz yönde etkiler. Bununla birlikte çocuğun davranışlarının sonuçlarıyla yüzleşmesine fırsat verilmeli, meydana gelecek durum olumlu ya da olumsuz her ne yönde olursa olsun sorumluluğunu üzerine alabilmesi sağlanmalıdır. Ebeveynlerin koruma içgüdüleriyle çocukları için hayatı kolaylaştırma çabaları kısa vadede olumlu sonuçlar veriyor gibi görünse de uzun vadede kişilik gelişimini ve özgüveni olumsuz yönde etkiler. Çocuklukta kazanılamayan becerilerin ilerleyen yaşlarda kazanılabilmesi yoğun emek

isteyen bir süreçtir. Bu nedenle çocukların erken çocukluktan başlayarak bu becerileri kazanma yönünde geliştirilmeleri için emek ve sabır gereklidir.

Sayar'a (2012) göre sorumluluk, gençlerin ailelerinden öğrenmeleri gereken en öncelikli ahlâkî değer olmalıdır. Çocukluk yıllarında onlarla geçirilecek olan kaliteli zaman gelişimlerine son derece önemli katkılar sunacaktır. Tüm aile fertlerinin birlikte yediği yemekler, oynadığı oyunlar, uyurken okunan masallar, öğretilen değerler hep beraber yapılan geziler ve tüm aktiviteler bireyin zihinsel, fiziksel, psiko-motor, duygusal ve sosyal gelişiminin üst seviyede olmasını sağlayacaktır. Oysaki günümüz çocuklarının ve gençlerinin ve dahi yetişkinlerinin zihinleri telefon, tablet ve televizyondan oluşan kaliteden uzak, kişiyi yaşamda edilgen bir hale getiren teknolojik ürünler ve sanal oyunlarla işgal edilmiş durumdadır. Ancak sanal oyunlar değil bireyin aktif olarak içerisinde yer aldığı seçimler yapıp stratejiler geliştirebildiği oyunlar, kişinin dünya hakkındaki bilgisini geliştiren başlıca araçtır. Özellikle çocukluk evresinde çocuğun en ciddi işidir, dili etkin bir şekilde kullanması ve kendini ifade etmesinin aracıdır. Gerçek dünya ile hayal dünyası arasındaki köprü öğrenmeye atılan ilk adımlardır. Ancak insanların hayal dünyalarını geliştiren, yaratıcılıklarını artıran, sosyalleştiren, fiziksel ve psikolojik gelişimlerini destekleyen sokak oyunlarının ve karşılıklı aktif iletişime dayalı oyunların yerini artık sanal oyunlar ve sosyal medya ele geçirmiş durumdadır (Yıldırım, 2016, s. 29).

İnsanların hayatta seçimleri vardır ve bu seçimler birikerek, şekillenerek yaşam şeklimizi oluşturur. Bu noktada seçim yapabileceğimizin, hayatımızın rotasını belirleyebileceğimizin farkında olmak aynı zamanda kişisel sorumluluklarımızın farkına varmanın ilk adımıdır (Yıldırım, 2016, s. 27). İnsanların ne için sorumlu olacakları konusunda da bir fikir birliğine sahip olmalarına ihtiyaç vardır. Çünkü sorumlu davranışı kazanmak için ne gerektiği hakkında bize ortak bir anlayış lazımdır. Bununla birlikte kişiler arası ve statüler arası sistematik ilişkileri yasalar ve gelenekler çerçevesinde belirleyen sorumluluk ve zorunluluklar olmalıdır. Nitekim insanlar neyi nasıl yapacaklarını bilmeden kişisel ya da toplumsal olarak sorumlu davranamazlar (Karataş, 2001, s. 5-6). Bu nedenle bireylerin hak ve görevlerinin bilincinde olmadan toplumsal hayat içerisinde yer almaları, hem kendilerini hem de toplumsal düzeni tehdit edici davranışlarla karşı karşıya getirecektir.

Sorumluluğunun farkında olan birey kaderini, yaşamını, duygularını ve hatta acı çekişini dahi yarattığının farkındadır (Yalom, 1999 s.346). Başarılı olduğu durumlarda

kendini kutlamayı bildiği gibi başarısızlık durumunda da başkalarını değil de kendini suçlamayı ve öz eleştiri yapmayı bilir. Öyle ki sorumluluk başkasının acısını hissederek karşılıksız yardım edebilmektir. Nitekim “*Duyduğumuz veya duymazdan geldiğimiz her inilti için mesulüz*” (URL¹) cümlesi sorumluluğumuzun kapsamı konusunda son derece özetleyicidir.

Birey yaratıcısına, kendisine, ailesine, topluma ve çevresine karşı olan sorumluluklarının bilincinde olduğu ve bunları davranış boyutunda gösterdiği takdirde huzurlu, başarılı, mutlu ve sağlıklı bireylerden oluşan bir toplum modelinin oluşması beklenebilir. O halde sorumluluk sahibi olmak sadece bireyin hayatını düzenlemekle kalmaz, aynı zamanda toplum ve çevre üzerinde de düzenleyici bir etki sağlayabilir. Çünkü sorumluluk sahibi birey duygu, düşünce ve hareketlerinden yalnız kendini sorumlu tutar. Böylelikle ne kendisiyle ne de çevresiyle çatışma yaşamadığı görülür. Oysa sorumluluk üstlenmeyen bireylerin genellikle hem kendileri hem de çevreleri ile çatışma halinde olduklarını gözlemleyebiliriz. Üstelik daha da kötüsü sorumluluk almayışının ve sorumsuzca davranışlarının sadece kendisine değil ailesine, arkadaşlarına, topluma ve doğaya da zarar vermesi muhtemeldir.

2.3. Öz Düzenlemenin Psikolojik Arka Planı

Bireyin çevreden gelen uyaranlara karşı duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını kontrol ederek tepki vermesi ya da uyum sağlamasına *öz düzenleme (self regulation)* becerisi adı verilmektedir (Bandura, 1986; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2002). Birey bu süreçte aktif konumdadır. Çünkü öz düzenleme aynı zamanda bireyin düşünerek, bilinçli ve farkında olarak davranabilme becerisidir. Nitekim bebek dünyaya geldiği andan itibaren öz düzenleme becerilerini geliştirebilme kapasitesine sahiptir. Ancak onların, bu kapasitelerinin ne kadarını kullanabilecekleri bizim onlara sunduğumuz deneyimlere bağlıdır. Bu nedenle bebek ve ebeveyn ilişkisi onların çevreden gelen uyaranları anlamlandırması noktasında oldukça önemlidir. Fakat şunu da biliyoruz ki hepimiz belli bir genetik mirasla, kişisel özellikler ve yatkınlıklar ile doğuyoruz. Ancak davranışlarımız, becerilerimiz ve düşüncelerimiz deneyimlerimiz ölçüsünde değişiyor ve gelişiyor.

Bu noktadan hareketle öz düzenleme yaşamımızın tamamında bizi etkileyen oldukça karmaşık bir süreçtir. *Sosyal ve duygusal öz düzenleme*, arkadaşlarımızla sokakta oyun oynarken ya da okulda etkili iletişim kurmamızı ve uyum sağlamamızı

kolaylaştırır. *Bilişsel öz düzenleme*, bilişsel becerilerimizi ve problem çözme kabiliyetimizi geliştirir (URL²). Her durumda deneyimler kazanmamızı ve yeni kazanımlara en uygun tepkiyi vermemizi kolaylaştırır diyebiliriz. Zira öz düzenleme becerisi yüksek bireyler duygularını ve dürtülerini daha kolay kontrol edebilirler.

Öz düzenleme becerisi ile ilgili 1960'lı yıllarda Stanford'lu bilim insanlarının 4-5 yaş grubu arasındaki çocuklar ile yapmış oldukları *Marshmallow Testi* oldukça dikkat çekicidir. Bu testte, bilim insanları seçmiş oldukları örneklem grubunu bir odaya götürerek onlara şekerlemeler ikram ettiler ve bir süreliğine odadan çıkacaklarını dönene kadar eğer şekerlemeyi yemezlerse onlara bir şekerleme daha vereceklerini söylediler. Araştırmacı odadan çıktığında ise çocukların yaklaşık %30'u şekerlemeyi yeme dürtüsüne karşı koyabilmeyi başardı ve ikinci şekerlemeyi alma hakkı kazandı. Araştırmanın ikinci kısmında yıllar sonra tekrar bu çocukları bulan araştırmacılar şekerlemeyi yeme dürtüsüne karşı koyabilen çocukların akranlarına göre daha başarılı, sorumluluk sahibi, iletişim ve öz düzenleme becerisi yüksek bireyler olduklarını gözlemlemiştirler (URL²).

Günümüz de her ne kadar öz düzenlemeli öğrenme akademik yayınlarda sıklıkla yer alıyor olsa da özellikle 1980'li yıllardan sonra üst biliş ve sosyal öğrenme alanındaki çalışmalarda öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların öğrenmeye etkileri üzerinde yoğunlaşan araştırmalar yürütüldüğü gözlenmektedir.

İlk olarak sosyal öğrenme kuramının kurucusu olan Albert Bandura 1960-1970 yılları arasında insan davranışlarının anlaşılmasında bilişsel düşünce süreçlerinin dikkate alınması gerektiğini söyleyerek öğrenmede yeni bir yaklaşım ortaya koymuştur (Tınaz, 2000, s. 24). Bandura, Skinner'in klasik ve operant koşullanma ile öğrenme kuramına karşı çıkmaz, ancak insanların en önemli öğrenmelerinin sosyal bir ortamda başkalarının davranışlarını gözlemleyerek oluştuğunu savunur (Cüceloğlu, 2006, s. 426). Sosyal öğrenme kuramına göre davranış, ödüllendirildiğinde sıklığı ve tekrarlanma olasılığı artarken, cezalandırıldığında ise muhtemelen sona erecek ve tekrarlanmayacaktır.

Bandura'nın kuramı modern öğrenme yaklaşımlarının bir özeti niteliğindedir. Bu kuramda birey edilgen ve pasif değil, çevresiyle sürekli aktif bir iletişim halindedir. Bireyin içinde bulunduğu koşullar onun düşüncelerini, güdülerini ve gereksinimlerini şekillendirir. Birey kendi bilişsel sürecini ve davranışlarını yönlendirir. Çünkü bilişsel etkileşim maksatlı bir eylemdir. Organizmaya etki eden uyaran karşısında verilen ani

tepkilere benzemez. İnsan çevresinden aldığı bilgileri otomatik davranışa dönüştürmez, onları bir bilişsel süreçten geçirerek düşünce ürünü davranışlar haline getirir (Çelen, 1999, s. 114). Bandura için algılama, öğrenmede uyaran ve tepki arasında gözlenen değişkendir. Geçmiş yaşantılar, içsel düşünceler (acı, korku, haz, heyecan, vb.), psikolojik durumlar birey üzerinde etki oluşturarak bireyin davranışlarını şekillendirirler. İnsanlar doğrudan uyarana tepki vermez; önce durumu değerlendirir, yorumlar, geçmiş yaşantılarındaki edindiği tecrübeleri de göz önünde bulundurarak kıyaslar ve nihayetinde davranışa dönüştürürler (akt. Çelen, 1999, s. 114-116). Nitekim Bandura öz düzenlemeyi, kişinin kendi davranışlarını gözleyerek, kendi kriterleriyle karşılaştırarak bir yargıda bulunması sonucunda kriterlerine uygun davranışlar sergilemesi olarak tanımlamaktadır.

Öz düzenleme insan olmanın bir gereği olduğundan dışsal pekiştireçlerden ve cezalardan büyük ölçüde bağımsızdır. İnsanlar kendi kendilerini içsel olarak pekiştirirler. Davranışın düzenlenmesinde etkili ve kalıcı olan da iç pekiştireçlerin baskın olmasıdır. Bununla birlikte bireyin davranışlarını düzenlemede beklenti standartlarının ne olduğu da oldukça önemlidir. Kendini değerlendirmede yüksek performans standartlarına sahip, ulaşamayacak hedefler belirleyen birey bu standartlara ulaşamadığında mutsuzluk, değersizlik, amaç yoksunluğu hissedecek, depresif tepkiler gösterecek ve hayal kırıklıkları yaşayacaktır. Oysaki uygun performans standartları ve ulaşılabilir hedefler birey için güdüleyici, motivasyon sağlayıcı ve tatmin edici olacaktır (Senemoğlu, 2010, s. 231-232).

Yukarıda da açıklandığı gibi sosyal öğrenme kuramına göre insan bilişsel, motivasyonel ve çevresel olarak davranışlarını rahatlıkla kontrol edebilecek düzeydedir. Dış pekiştireçlere ve dış kontrol mekanizmalarına ihtiyacı yoktur. Bu nedenle çocukların kendi kendilerini planlamalarına, izlemelerine, kendilerine dönüt vermelerine ve kendilerini düzenlemelerine olanak sağlayan bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.

Sosyal öğrenme kuramı göz önüne alındığında birey doğrudan yaşayarak değil de büyük ölçüde başkalarının deneyimlerini gözlemleyerek öğrenmelerini gerçekleştirir. Bireyin ilk öğrenmelerinin kaynağı genellikle beğenilen, saygı duyulan, sevilen veya hayranlık duyulan kişilerin model alınması yoluyla. Bu nedenle aile fertleri ve öğretmenler ilk çocukluk çağında istedik davranışların kazandırılması için iyi birer rol model olmalıdırlar. Örneğin; çocuğa kitap okuma alışkanlığı kazandırılmak isteniyorsa

yakın çevresindeki yetişkinlerin çok okudukları ve okumaktan keyif aldıkları gösterilmelidir. Çocuğa kazandırılmak istenen davranış model olan birey tarafından sıklıkla yapılmalı ve pekiştirilen davranışın çocuk tarafından gözlenmesi sağlanmalıdır. Çevredeki yetişkinler ve öğretmenler kadar kendi arkadaşları ve grup liderleri de çocuklar için örnek oluşturmaktadır. Bu durumda öğretmen lider konumunda olan veya örnek alınan çocuğun davranışlarını etkileme ve ona iyi davranışlar kazandırma yoluna gitmelidir. Ancak günümüzde medya iletişim araçları ve özellikle sosyal medyanın gençlerin davranışları ve değer yönelimleri konusunda oldukça belirleyici olduklarını göz ardı etmek mümkün değildir. Artık gençler ebeveynleri ve öğretmenlerinden ziyade hayranı oldukları ünlü isimleri ya da sosyal medya fenomenlerini kendilerine model olarak görmekte ve onlar gibi olmak için çaba sarf etmektedir. Bu durum beraberinde birçok olumsuzluğu getirmektedir. Yeni medya etkisiyle aynı davranışları sergileyen, aynı şekilde konuşan, moda diye aynı şeyleri giyen adeta tek tip bir gençlik karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda insanların sahip oldukları yaratıcılık ve özgünlük duygusunun yerini tek tip bir şekilcilik almaktadır diyebiliriz.

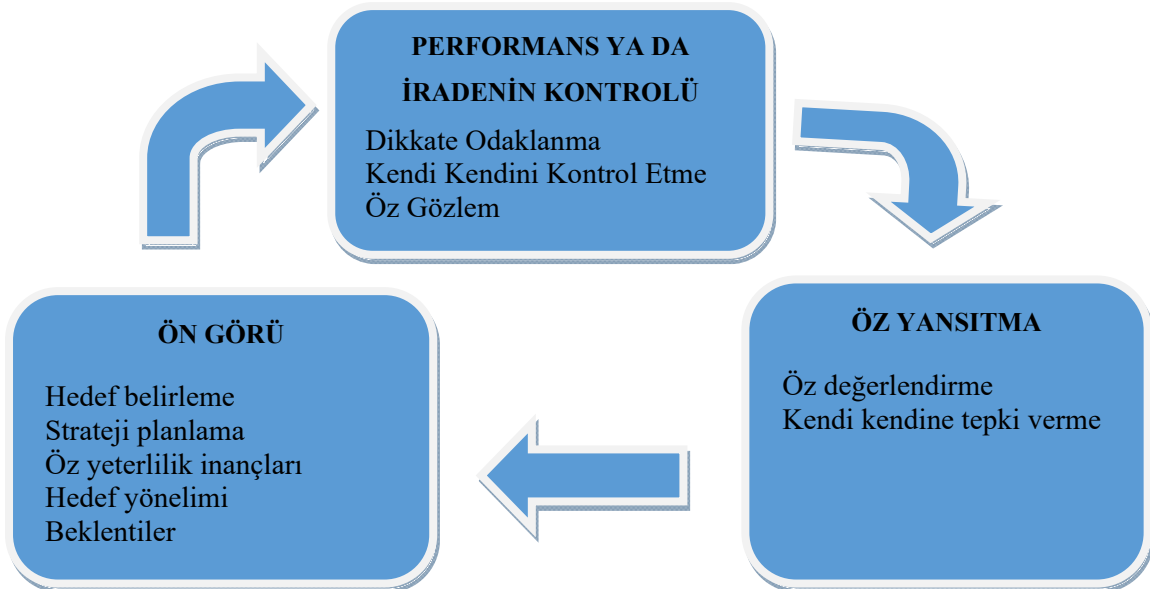
Gözlem yoluyla öğrenmede dört temel süreç olduğu bilinmektedir. Bunlardan ilki “*dikkat çekme*”dir. Herhangi bir olayın bireyin gözlem alanına girmesi için öncelikle dikkatini çekmesi gerekir. Bu da demek oluyor ki kazandırılmak istenen davranış dikkat çekici ve cazip bir hale getirilmelidir. Bununla birlikte model alınacak etkinliklerin dikkat çekici olması için çocuğun fiziksel ve bilişsel yapısına uygun ve işlevsel bir değerinin olmasına özen göstermeliyiz. Özellikle çocuğun yaşı ve ilgilerini mutlak surette göz önünde bulundurulmayı unutmamalıyız. Gözlem yoluyla öğrenme sürecinin ikinci aşaması “*zihinde tutma*” sürecidir. Model alınacak etkinlikler dili anlama ve kullanma yeteneği ile sözel sembolleştirme becerileri dikkate alınarak düzenlenmelidir. Hafıza teknikleri ve kodlama yöntemleri ile bilginin zihinde uzun süre kalıcı olması sağlanmalıdır. Gözlem yoluyla öğrenme sürecinin üçüncü aşaması “*davranışı üretme*” sürecidir. Bu aşamada model alınan davranış çocuğun öz yeterlilik düzeyi ve fiziksel özellikleri uygun olduğu takdirde yapılan tekrarlarla aynen modellenir. Gözlem yoluyla öğrenme sürecinin dördüncü ve son aşaması ise “*güdülenme*”dir. Bu aşamada öğrenilenlerin gündelik hayata aktarılması sağlanır. Ebeveynler ve öğretmenler model davranışların pekiştirilen ve cezalandırılan yönlerini yani davranışın sonuçlarını çocukların gözlemleyebilmesine fırsat tanımalıdırlar. Uygulanması istenilen davranış çocuğun ilgi, ihtiyaç ve istekleri dâhilinde ise davranış içsel olarak pekiştirileceğinden

davranışın süreklilik kazandığı görülecektir. Daha önce de belirttiğimiz gibi Bandura'ya göre davranışın süreklilik kazanmasında içsel pekiştireçler, yani bireyin kendi kendini pekiştirmesi dış pekiştireçlerden çok daha etkilidir (Senemoğlu, 2010, s. 234-235).

Öz düzenleme ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda öz-kontrol ve akademik öğrenme becerilerinin gelişmesi, böylelikle kişilerin öğrenmeye karşı güdülenmesi ve öğrenme süreçlerinin kolaylaşması hedeflenmektedir.

Öz düzenleme deyince akla ilk olarak her ne kadar Bandura gelse de konuyla ilgili birçok farklı araştırmalar yapılmış ve araştırmacılar tarafından öz düzenleme becerisine sahip olan bireylerin hedeflerini belirleme, analiz etme, tanımlama, planlama, uygulama ve hedeflerinin sonuçlarını gözlemleme süreçlerini basamaklar halinde yerine getirebildikleri gözlenmiştir.

Öz düzenleme ile ilgili bir diğer tanım ise Zimmerman'a aittir. Zimmerman (1989) öz düzenlemeyi Bandura'nın bilişsel bakış açısından hareketle bireyin kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılımı olarak özetlemiştir. Zimmerman geliştirdiği modelde öz düzenlemenin kendine ait bir doğası olduğunu ve yaşantılardan elde edilen geri bildirimlerin sonraki yaşantıları etkilediğini öne sürmektedir. Öz düzenlemeye dayalı öğrenme adını verdiği bu döngüyü öngörü, performans ya da iradenin kontrolü ve öz yansıma şeklinde ifade etmektedir.



Şekil 1. Akademik Öz Düzenleyici Öğrenme Döngüsü.

Kaynak: (Zimmerman, 1998'den alınmıştır).

Söz konusu şekilde ön görü aşamasının gerçek performanstan önce geldiği ve hedef belirleme, strateji planlama, öz yeterlilik inançları, hedef yönelimi, beklentiler gibi süreçleri kapsadığı görülmektedir. Performans ya da iradenin kontrolü aşaması dikkate odaklanma, kendi kendini kontrol etme ve öz gözlem gibi öğrenme boyunca gerçekleşen daha aktif bir süreci ifade etmektedir. Öz Yansıtma aşamasında ise öz değerlendirme ve kendi kendine tepki verme gibi bireyin davranışının sonuçlarını değerlendirdiği bir aşama karşımıza çıkmaktadır. Zimmerman bu model ile bireylerin kendi performanslarını izleyerek ve değerlendirerek daha yüksek öz düzenleme ve öz yeterlilik kapasitesine ulaşacaklarını ön görmektedir.

Öz düzenleme tanımlarından bir diğeri ise Pintrich tarafından yapılmıştır. Pintrich Önceden düşünme, planlama ve etkinleştirme evresinde bilişsel süreçlerin etkin olduğunu öne sürmektedir. İkinci aşama olan izleme aşamasında biliş üstü farkındalık ve motivasyon süreçleri ön plandadır. Üçüncü aşama olan kontrol evresinde ise içeriğin davranışa dönüşmesi için olanak sağlanması amaçlanmaktadır. Son aşama olan tepki ve yansıtma evresinde dönütler doğrultusunda ne tür değişimlerin gerekli olduğuylla ilgili değerlendirmelerin yapılmasına olanak sağladığı görülmektedir (Sarı & Akınoğlu, 2009, s.143-144).

Goleman (2011) ise Duygusal Zeka Kuramı EQ kavramı ile dört temel nokta üzerinde odaklanmıştır. Bunlar “öz farkındalık”, “öz düzenleme”, “sosyal farkındalık” ve “ilişki yönetimi” şeklinde sıralanmaktadır. Ona göre öz düzenleme duygularımızı, düşüncelerimizi ve davranışlarımızı kontrol altında tutabilmektir. Yani bireyin çevreden gelen uyaranlar karşısında bilinçli olarak tepki verebilme becerisi de denilebilir. Bu durumda bireyin bilişsel ve duygusal öz düzenleme becerileri birbirinden bağımsız düşünülemez. Aksine düşünceler duyguları etkilediği gibi duygular da düşünceleri etkiler. Bu sebeple kaygı ve hayal kırıklıkları gibi duygularla baş etmekte zorlanan bir çocuk öğrenme faaliyetlerine odaklanamadığı için bilişsel becerilerini düzenlemekte sorun yaşar. Oysaki duygu durumları ile baş edebilmeyi öğrenen çocuk zorluklar karşısında yılmadan denemeye devam ederse yeni beceriler kazanması mümkün hale gelir. Zira bebek doğduğu andan itibaren öz düzenleme becerilerinin kazanımı için gerekli kapasiteye sahiptir. Ancak zaman içinde bizim ona sunduğumuz deneyimler ve çocuğun bu kapasitenin ne kadarını kullanacağı farklılık gösterir. Bu nedenle ilk çocukluk yılları öz düzenleme becerilerinin kazandırılması açısından hayati önem arz etmektedir.

Atalarımızın dediği gibi “*Ağaç yaşken eğilir*”. Hayatımızın ilk dönemlerinden itibaren elde ettiğimiz deneyimler ilerleyen yıllarda ki sosyal ve bilişsel yaşantımızın yapı taşlarını oluşturmaktadır. Öz düzenlemenin gelişiminde ise çocuklarımızla oynadığımız oyunlar ve kurduğumuz iletişimin önemli bir yeri olduğu unutulmamalıdır. Zira hiç birimizin bir anda, kendiliğinden, duygularının farkında olan olaylar karşısında duygularını ve düşüncelerini planlayabilen, dürtülerini kontrol edebilen, hedeflerine ulaşmak için planlama ve organizasyon becerilerini kullanabilen bireylere dönüşmediğimiz açıkça görülmektedir. Bu da tüm bu becerileri yıllar içinde farklı deneyimler yaşayarak, çeşitli dönemlerden geçerek ve yavaş yavaş kazandığımız anlamına gelmektedir.

2.4. Din ve Sorumluluk İlişkisi

Sorumluluk insanın yeryüzüne geldiği andan itibaren başlayarak ölümüne kadar devam eden bütün eylem ve davranışlarında söz konusudur. Kur’ân Allah ve insan ilişkisini yoğun bir şekilde işlemekte ve insanlara nasıl bir hayat sürmeleri konusunda rehberlik etmektedir. Allah ve insan ilişkisi bağlamında ilk olarak sorumluluk kavramı karşımıza çıkmaktadır. Nitekim insanın sorumluluğunu yerine getirip getirmemesi dünya hayatında istenilen insan modeli olabilmesi açısından oldukça önemlidir. Dünyanın bir imtihan alanı olduğu düşünüldüğünde akıl sahibi olan insanların aynı zamanda sorumluluk bilincine de sahip olmaları zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.

Tüm ilahi dinlere özellikle de İslam dinine baktığımızda insanın dünyevi ve uhrevi manada birçok sorumlulukları vardır. Ancak insanın sorumluluk alanının çok geniş görülmesi ve bunun kaldırılmayacak bir yük olarak düşünülmesi insanı ürkütmemelidir. Zira Allah kutsal kitabında kullarına üstesinden gelemeyecekleri mesuliyetler yüklemeyeceğini bildirmektedir. Burada insandan beklenen beşerî ve sosyal hayattaki sorumluluklarını eksiksiz yerine getirmesidir. İnsanın kendinden beklenen sorumlulukları yerine getirmemesi halinde yine kendi yaşadığı âleme, canlılara ve özellikle kendi türüne zarar vereceği unutulmamalıdır. Akıl sahibi olan ve Kur’ân’da defâatle “akletmez misiniz?” nidasına muhatap olan insanın iyi ile kötü arasında bir ayırım yapabilecek kapasitede olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda İslam da sorumluluk yaratılışın yegâne gayesi, dünya ve âhiretin nizâmı, hayatın ise özünü teşkil etmektedir. Hz. Peygamberin, ashabı ve tüm Müslümanlarda sorumluluk bilincini

oluşturmak amacıyla kullandığı temel kaynak Kur’ân’dır. O’nun insanlara sorumluluk eğitimi noktasında da gerek Kur’ân’dan ayetlerle gerekse kendi yaşantısı ve sözleriyle en güzel örnekliği oluşturduğunu söylemek mümkündür.

Bu noktada “*Hepiniz yöneticisiniz*” hadisi sorumluluk bağlamında önemli bir örnek olarak karşımıza çıkmaktadır. Hz. Peygamber *Dikkat edin! Hepiniz yöneticisiniz. Herkes yönettiğinden sorumludur. İnsanların işlerini üzerine alan idareci yöneticidir ve raiyetinden sorumludur. Erkek ailesinin yöneticisidir ve raiyetinden sorumludur. Kadın kocasının, evinin ve çocuğunun yöneticisidir ve raiyetinden sorumludur. Hizmetçi efendisinin malının yöneticisidir ve raiyetinden sorumludur. Haberiniz olsun! Hepiniz yöneticisiniz ve hepiniz raiyetinizden sorumlusunuz* (Buhari, 1992: Ahkâm, s.1; Müslim 1992: İmaret, s. 20) buyurarak her insanın, kendisine, diğer tüm canlılara, çevreye ve yaratıcısına karşı yerine getirmek zorunda olduğu sorumlulukları olduğunu vurgulamaktadır Bu hadis-i şerifte görüldüğü üzere özellikle aile bireylerinin birbirleri üzerindeki sorumlulukları vurgulanmıştır. Buradan hareketle toplumun en küçük birimi olan ailenin İslam açısından da ne kadar hassas bir öneme sahip olduğu ve sorumluluk eğitiminin de aileden başladığı görülmektedir.

Kur’ân-ı Kerimde Hz. Peygamberin hayatı boyunca taşımış olduğu sorumluluk şuuru “Bu söze (Kur’ân’a) iman etmezlerse üzüntünden neredeyse kendini helak edeceksin” (Kehf, 18/6) ayetinde de bildirilmektedir. Sadece Hz. Peygamberin değil ahabının da sorumluluğa ne derece önem verdikleri bilinmektedir. Nitekim Hz. Ömer “*Fırat kenarında bir deve helak olsa Allah bunu Ömer ailesinden sorar diye korkarım*” (akt. Önder & Dölek, 2009) sözüyle yöneticilerin sorumluluğu noktasında güzel bir örneklik teşkil etmektedir. Yine bu konuyla ilişkili olarak Hz. Peygamberin “*Yönetme durumunda olan yönetici/ emîr yönettiğinden sorguya çekilecektir*” (Müslim, 1992: İmaret, s. 20) hadisi de insanın yetki alanına giren her şeyden sorumlu olduğunu açıkça göstermektedir. Bu ve bunun gibi birçok örneği Hz. Peygamberin ve ahabın yaşantısında görmek mümkündür. İslam dininin ayet ve hadislerden hareketle sorumluluk konusuna önemli ölçüde hassasiyet gösterdiğini söyleyebiliriz.

Ancak tüm bunlar göz önünde bulundurularak İslamî çerçevede sorumluluk ile dindarlık arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu düşünülse de son yıllarda değerler kaybı ve dindarlığın gerilemesi gibi tartışmalardan dolayı sorumluluk anlayışımız ve dindarlık görüntülerimizde de büyük değişiklikler yaşandığı kuşkusuz bir gerçektir. Zira canlılığın doğası gereği yaşayan her canlı farkında olarak ya da olmayarak değişimden

nasibini alır (Kayıklık, 2006). Çünkü değişim zaman içerisinde yaşanılması gereken kaçınılmaz bir süreçtir. Ancak dünyanın yakın geçmişte yaşadığı sanayi devrimi ve teknolojiye yaşanan süratli ilerlemeler hiç olmadığı kadar hızlı bir değişimin yaşanmasını beraberinde getirmiştir (Emre, 2013). Yaşanan bu değişimler neticesinde insanların dindarlık anlayışları, geleneksel değer yönelimleri ve sorumluluk bilinçleri de derin sarsıntıya uğramış ve dönüşmüştür (Yapıcı, 2007). Ancak yaşanan tüm değişimlere ve dönüşümlere rağmen İslam denince akla ilk olarak gelen kavramlardan biri sorumluluktur. Bu bağlamda sorumluluk anlayışımızın gelecek nesillere aktarılması noktasında bu önemli değerin dini referanslarının da göz önünde bulundurularak kazandırılması unutulmamalıdır.

2.5. Din ve Öz düzenleme ilişkisi

Din ve dindarlığın insan hayatındaki birçok süreç ve davranış ile yakın ilişki içerisinde olduğu bilinmektedir. Bu noktada din ve dindarlığın, öz denetim ve öz düzenlemeyi de besleyen ve geliştiren bir yapı arz ettiğini söyleyebiliriz.

Öz düzenleme din arasındaki ilişkiyi Carver ve Scheier (1998) öz düzenleme teorisi ile ortaya koymuşlardır. Araştırmacılar din, öz düzenleme ve öz denetim arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla altı önermeden oluşan bir çerçeve hazırlamışlardır. Carver ve Scheier'in bu altı önermeyi oluştururken sadece Hristiyan gruplar üzerinde değil, Hristiyan olmayan, çeşitli etnik gruplara, dinlere ve kültürlere mensup bireylere de araştırma gruplarında yer verdikleri görülmektedir.

Tablo 1'de bu altı önerme listelenmiştir.

Tablo 1.

Din Öz Düzenleme ve Öz Denetim İle İlgili Önermeler

Önerme
1. Din, bireyin kendi kendini kontrol etmesine yardımcı olur. 2. Din, bireye hedefler sunduğundan öz düzenlemeyi geliştirir. a. Bireye hedefini belirlemesinde yardımcı olur b. Bazı hedefleri kutsallaştırarak önemini artırır. c. Bireyin hedefleri arasındaki çatışmayı azaltır. d. Hedeflerin içselleştirilmesi sürecine katkı sağlar. 3. Din, kendini denetlemeyi destekleyerek öz düzenlemeyi kolaylaştırır. a. Birey doğaüstü varlıklar tarafından izlendiğini düşündüğünden kendini düzenler. b. Dini toplumlar özellikle ahlaki açıdan kendini düzenlemeyi teşvik ederler. c. Birçok dini ritüel öz düzenlemeye bilinçli olarak katkı sağlar. 4. Din, birey üzerinde düzenleyici etki kurarak öz düzenleme becerisini güçlendirir. a. Dinî topluluklara katılım öz düzenleme becerisinin gelişmesini teşvik eder. b. Bir çok dini ritüel kendi kendini düzenlemede güçlü bir etkiye sahiptir. 5. Dinler bireylere reçete yazarak öz düzenlemeyi teşvik eder. 6. Din, kendini düzenleme yoluyla mensuplarına kişisel yaşamlarında sağlık ve esenlik, sosyal yaşamlarında ise uyum ve huzur vaat eder.

Kaynak: (Carver & Scheier, 1998'den alınmıştır).

Carver ve Scheier'in bu altı önermesinden yola çıkarak dinin bize yüksek öz denetim ve kendi kendini düzenleyebilme becerisi sunduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz.

Araştırmalarımız sonucunda din, öz düzenleme ve öz denetim konusu ile ilgili olarak ulusal yayınlarda ve akademik literatürde birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Ancak ülkemiz de müstakil olarak din ve öz düzenleme ilişkisine yer ayıran akademik çalışmalara ve popüler yayınlara rastlanmamıştır.

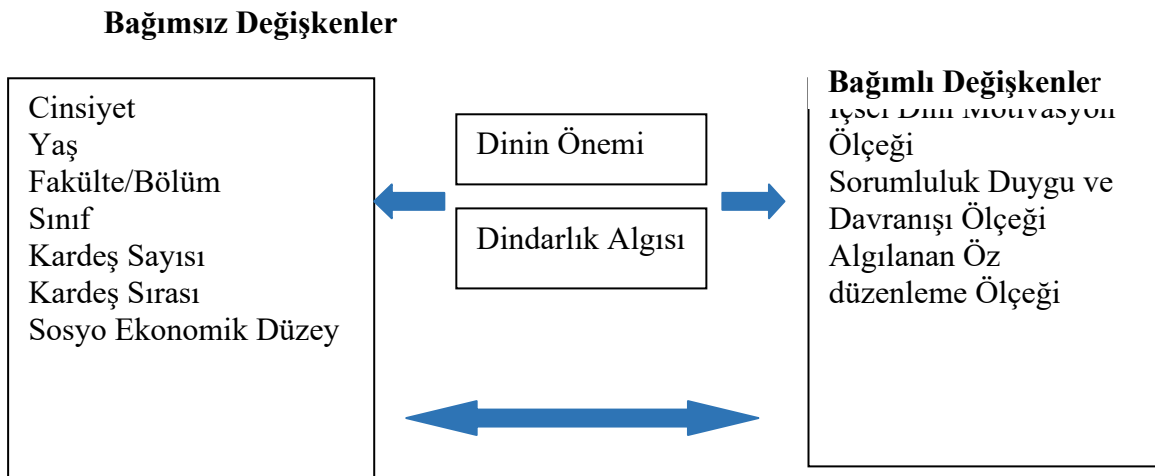
BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışma Çukurova Üniversitesine bağlı Fakültelere devam eden öğrencilerin sorumluluk duygu ve davranışları (SDDÖ) ile İçsel dini motivasyon (İDM) düzeyleri ve algılanan öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan nicel bir araştırmadır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri İDM, bireysel sorumluluk duygu ve davranışı ve öz düzenleme beceri düzeyidir. Bağımsız değişkenler ise cinsiyet, yaş, fakülte, sınıf, kardeş sayısı, kardeş sırası, sosyo ekonomik düzeyi olarak belirlenmiştir. *Dinin hayatınızdaki önemi* ve *dindarlık algısını* tespit etmeye yönelik dini değişkenler ise sosyo-demografik değişkenlerle birlikte analiz edildiğinde bağımlı değişken, İçsel Dini Motivasyon ölçeği (İDMÖ), Sorumluluk duygu ve davranışı Ölçeği (SDDÖ), Algılanan öz düzenleme ölçeği (AÖDÖ) ile birlikte analiz edildiğinde ise bağımsız değişken olarak kullanılmıştır.

Bağımsız ve bağımlı değişkenlere ilişkin araştırma modeli Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Araştırma Modeli

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında Çukurova Üniversitesine bağlı Fakültelerde eğitimlerine devam eden 323’ü (%71,0) kadın, 132’si

(%29,0) erkek olmak üzere toplam 455 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemin yaş aralığı 18-49'dur. Yaş ortalaması 20.00 olup standart sapması 3.09' dur.

Evrenin örneklemini olabildiğince iyi temsil etmesi amacıyla rastgele örneklem (random sample) tercih edilmiştir. Bu yöntemle katılımcılar tamamen rastlantısal olarak seçilmiştir. Sonuçlarımız örneklem aldığımız evrene genellenmiştir.

Araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin cinsiyetlere ve Fakültelere göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Örneklemin Fakültelere ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Fakülteler	Kadın		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
İlahiyat Fakültesi	41	71.9	16	28.1	57	12.5
Eğitim Fakültesi	81	81.0	19	19.0	100	22.0
Hukuk Fakültesi	28	66.7	14	33.3	42	9.2
İletişim Fakültesi	21	41.2	30	58.8	51	11.2
Fen Edebiyat Fakültesi	30	62.5	18	37.5	48	10.5
Sağlık Bilimleri Fakültesi	36	92.3	3	7.7	39	8.6
Güzel Sanatlar Fakültesi	28	80.0	7	20.0	35	7.7
Tıp Fakültesi	28	65.1	15	34.9	43	9.5
Diğer	30	75,0	10	25.0	40	8.8
Toplam	323	71.0	132	29.0	455	100.00

Tablo 2'de görüldüğü gibi uygulamaya İlahiyat Fakültesi 57 (%12.5), Eğitim Fakültesi 100 (%22.0), Hukuk Fakültesi 42 (%9.2), İletişim fakültesi 51 (%11.2), Fen Edebiyat Fakültesi 48 (%10.5), Sağlık Bilimleri Fakültesi 39 (%8.6), Güzel Sanatlar Fakültesi 35 (%7.7), Tıp Fakültesi 43 (%9.5) ve Diğer 40 (%8.8) kişi katılmıştır.

Uygulama 2018 yılı Mart, Nisan ve Mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir. Bir anket formunun doldurulma süresi ortalama olarak 10-15 dakika arasında gerçekleşmiştir. Kampüs alanı içerisinde kolaylıkla ulaşılacak derslik ve kantin gibi mekânlarda öğrencilerle yüz yüze temas kurularak uygulanmıştır.

3.3 Araştırmada Kullanılan Ölçek ve Değişkenler

Araştırmamızda kullanılan anket formu, *değişkenler* ve *ölçekler* olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Değişkenler ise kendi içerisinde *sosyo-demografik değişkenler* ve *dini hayat ile ilişkili değişkenler* olmak üzere iki kısımda değerlendirilebilir. Ölçekler ise İçsel dini motivasyon ölçeği (İDMÖ), Sorumluluk duygu ve davranışı ölçeği (SDDÖ) ve algılanan öz düzenleme ölçeği (AÖDÖ) olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır.

3.3.1. Değişkenler

Anket formunda ilk sırayı alan sosyo-demografik değişkenler; cinsiyet, yaş, fakülte, sınıf, kardeş sayısı, kardeş sırası ve sosyo ekonomik düzey olmak üzere yedi sorudan oluşmaktadır. Söz konusu değişkenler yapılan istatistiksel işlemlerde bağımsız değişken olarak kullanılmıştır. *Dinin hayatınızdaki önemi* ve *dindarlık algısını* tespit etmeye yönelik dini değişkenler ise sosyo-demografik değişkenlerle birlikte analiz edildiğinde bağımlı değişken, diğer ölçekler ile birlikte analiz edildiğinde ise bağımsız değişken olarak kullanılmıştır.

3.3.2. İçsel Dini Motivasyon Ölçeği

Katılımcıların içsel dini motivasyonlarını tespit edebilmek amacıyla Hoge'nin (1972) geliştirmiş olduğu özgün adı "Intrinsic Religious Motivation Scale" olan İçsel Dinî Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Karaca (2000) tarafından "Psikolojik açıdan ölüm ve Dini İnanç" doktora çalışmasında kullanılan ölçek dindarlığın deruni boyutunu inceleyen tek boyutlu bir ölçektir. Dindar olanlar kadar dindar olmayanlarında rahatlıkla cevaplayabilecekleri sorular ihtiva eden bir ölçek olduğundan değişik dinlere mensup (Hristiyan, Yahudi ve Müslüman) bireylere de rahatlıkla uygulanabilir.

Araştırmamızda dindarlığı ölçmek amacıyla kullandığımız bu ölçek 10 maddeden oluşmakta olup, ilk 7 madde pozitif "Dini inancım bütün hayatımı kapsar" gibi, diğer 3 madde ise negatif "Hayatta dinden çok daha önemli şeyler olduğuna inanıyorum" gibi cümle yapısıyla ifade edilmiştir. Ölçekte 5 dereceli Likert formatı kullanılmış 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında değişen bir ölçek üzerinde değerlendirilmiştir. Puanlamada ise negatif olarak ifade edilen üç sorunun puanları ters çevrilmiştir. Ölçeğin puan ranjı 10 ile 50 arasında değişmektedir.

Karaca (2000, s.293) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.76, homojenlik endeksi olan Cronbach's alpha katsayısı ise 0.84 olarak tespit edilmiştir.

3.3.3. Sorumluluk Duygu ve Davranış Ölçeği

Katılımcıların Sorumluluk duygu ve davranışlarını tespit edebilmek amacıyla Özen (2008) tarafından geliştirilen Sorumluluk duygu ve davranış ölçeği kullanılmıştır. Özen ABD'deki sorumluluk üzerine yapılan çalışmalar ve okul uygulama modellerini tarayarak ölçeği geliştirmiştir.

Ölçek 18 maddeden oluşmakta olup, sorumluluk duygusu ve sorumluluk davranışı olmak üzere iki boyutlu bir yapıya sahiptir. Duygu boyutu sosyal durumlarda yaşanan sorumluluk duygusunu ifade ederken, davranış boyutu ise duyguya bağlı olarak yaşanan davranışın sıklığını ifade etmektedir (Özen, 2008, s. 345). Ölçekte 4 dereceli Likert formatı kullanılmış 1(Hiçbir zaman), 4 (Her zaman) şeklinde 1-4 arası puanlanmıştır. Ölçekten alınan en düşük puan 18 en yüksek puan ise 72'dir. Ölçeğin güvenirlik Cronbach's alpha katsayısı duygu boyutunda 0.85, davranış boyutunda ise 0.77 olarak tespit edilmiştir.

Ölçeğin geçerliliği ise benzer ölçekler geçerliliği ile incelenmiş olup, Conrad ve Hedin (1981) tarafından geliştirilen ve Taylı (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kişisel ve sosyal sorumluluk ölçeği üzerinden aldığı puanların Pearson korelasyon katsayısının hesaplanmasıyla ölçek geçerlilik katsayısı 0.82 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin geçerliliğini göstermektedir.

3.3.4. Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği

Katılımcıların öz-düzenleme beceri düzeylerini belirleyebilmek için ise Arslan & Gelişli (2015)'nin geliştirdiği Algılanan Öz düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 16 maddeden oluşmakta olup, iki boyutludur. 1-8 arası maddeler *Açık olma* boyutunu, 9-16 arası maddeler ise *Arayış* boyutunu oluşturmaktadır.

Algılanan öz düzenleme ölçeği'nin Cronbach's alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları ölçeğin bütünü için 0,90, açık olma alt ölçeği için 0,84, arayış alt ölçeği için 0,82 olarak bulunmuştur. Bu değerler Öz düzenleme becerilerini ölçebilmek amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

3.4. Veri Analizinde Kullanılan Teknikler

Anket verilerin bilgisayara girilmesi ve istatistiksel analizlerin yapılmasında SPSS (25.00) paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi aşamasında ise t-testi, Pearson Korelasyon ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmamıza katılan katılımcıların sayıları yeterli olduğundan çalışmanın tamamında parametrik testler kullanılmıştır. İkiiden fazla grup durumunda parametrelerin karşılaştırılmasında ANOVA ve farklılığa neden olan grubun tespitinde post hoc scheffe testi kullanılmıştır.

3.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, ampirik her çalışmada olduğu gibi uygulama yapıldığı örneklem grubu ve uygulama yapılan zaman dilimi ile sınırlıdır. Anket uygulaması 2017-2018 Eğitim Öğretim yılı Bahar döneminde Çukurova Üniversitesine bağlı fakültelerde eğitimine devam eden öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Bu noktada verilerin yorumlanmasında bu tür sınırlılıklar göz önünde tutulmalı, genelleme yapılırken dikkat edilmelidir. Bir diğer nokta da ölçekle ilgili sınırlılıktır. Ölçek maddelerinin tüm katılımcılar tarafından doğru bir şekilde anlaşılıp anlaşılmadığından emin olmak mümkün değildir. Bu durumda ancak soruların herkes tarafından doğru anlaşıldığı varsayılabilir. Dolayısıyla ölçeklerden kaynaklı söz konusu problemlerin, sonuçları değerlendirilirken göz ardı edilmemesi gereken sınırlılıklar olduğunu belirtmek gerekir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1.Üniversiteli Gençlerin Dindarlık Düzeyi ile ilgili Bulgular

Dini yaşayışın içsel boyutundaki dindarlık görüntüsünü tespitiye yönelik on farklı soru kullanılmıştır. Bu sorulardan yedisi olumlu cümle yapısında kullanılırken üçü olumsuz cümle yapısında kullanılmıştır. Böylece gençlerin dinin hayatlarındaki yönü ve yoğunluğu araştırılmak istenmiştir. İçsel dini motivasyon ölçeğinin kullanım nedeni, tek bir dini inanışa mensup insanlar tarafından değil başka din ve inanç mensupları tarafından da rahatça anlaşılabilmesi ve daha objektif verilere ulaşabilme isteğimize yöneliktir. Bireyin Allah'ın varlığını iç dünyasında güçlü bir biçimde hissedip hissetmediği anlaşılmaya çalışılmaktadır. Dinin etkisini içsel olarak hissetme düzeyi, kişinin öznel olarak dinin etkilerine açık ya da kapalı olma durumunu gösterebilir. Öznel dindarlık algısı ise kişinin kendi penceresinden kendi bireysel dindarlığını değerlendirmesidir.

“Cinsiyet faktörü dindarlığın algılanma ve yaşama biçimi üzerinde etkili midir?” sorusuna cevap aradığımızda, dindarlığın görüntüleri bağımlı değişken olarak kullanılmıştır. Hipotezimiz (H₁); “cinsiyete göre dindarlığın farklılaşacağı, kadınların erkeklere nispetle daha yüksek puan alacakları” yönündedir.

Tablo 3.

Dini değişkenlerin cinsiyete göre analizi (t-testi)

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
İDM	Kadın	323	36.85	8.40	453	2.932	.004*
	Erkek	132	34.10	10.57			
Dinin Önemi	Kadın	323	7.89	2.70	453	1.418	.157
	Erkek	132	7.48	3.07			
Dindarlık Algısı	Kadın	323	5.51	2.26	453	1.424	.155
	Erkek	132	5.16	2.63			

*p< .05

Tablo 3'e göre İçsel dini motivasyon ölçeğinden kadınlar ortalama 36.85; erkekler ise ortalama 34.10 puan almış görülmektedir. Bu sonuçlar kadınların erkeklere oranla içsel dini motivasyonlarının daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Aynı zamanda Allah ile olan içsel temaslarının daha yoğun olduğu anlamına da gelebilir. Üstelik cinsiyetler arasındaki bu farklılık t-testi analizine göre anlamlılık seviyesine ulaşmaktadır ($t=2.932$; $P<.05$). Görüleceği üzere üniversiteli gençlerde erkek ve kadınların dindarlık görüntüleri farklılık arz etmektedir. Ancak genel eğilim kızların erkeklerden daha dindar olduğu yönündedir. Bu sonuçlara göre Hipotez H_{1-a} desteklenmektedir. Dinin önemi noktasında ise kadınların (ort: 7.89) erkeklerin ise (ort: 7.48) puan aldıkları görülmektedir. Ancak t-testi sonucuna göre cinsiyetler arasındaki bu farklılık, istatistiksel olarak anlamlılık seviyesine ulaşmamaktadır ($t=1.418$, $p>.05$). Dindarlık algısında kadınların (ort: 5.51) erkeklerin ise (ort: 5.16) puan aldıkları görülmektedir. T-testi sonucuna göre dindarlık algısında da cinsiyetler arasında anlamlılık seviyesine ulaşmayan çok küçük bir farklılık bulunmaktadır ($t=1.424$; $p>.05$).

Görüldüğü üzere cinsiyet içsel dini motivasyon üzerinde etkili bir faktör olarak karşımıza çıkarken öznel dindarlık algısı ve dine önem verme noktasında ortalama puanlarda küçük değişiklikler olsa da istatistiksel olarak anlamlılık seviyesine ulaşan bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda Hipotez H_{1-b} ve H_{1-c}'nin desteklenmediği anlamına gelmektedir.

Bir başka sosyo-demografik değişken olan yaş değişkeninin dindarlık düzeyinde etkili olup olmadığı sorusuna cevap aramak istiyoruz. Hipotez H₂'de; "yaş ve dindarlık arasında pozitif bir ilişki olduğu" ileri sürülmektedir.

Tablo 4.

Dini Değişkenlerin yaşa göre analizi (Pearson Korelasyon)

	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
İDM & Yaş	455	.067	.151
Dinin Önemi & Yaş	455	.045	.339
Dindarlık Algısı & Yaş	455	.062	.187

Tablo 4'de görüldüğü gibi, yaş faktörü *korelasyon* analizi yapıldığında içsel dini motivasyon, dinin önemi ve dindarlık algısında anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki tespit edilememiştir ($p>.05$). Bunun nedeninin örneklem grubunun üniversite

öğrencilerinden oluşuyor olması olarak açıklayabiliriz. Bu sonuçlara göre; H₂-a; H₂-b ve H₂-c no'lu hipotezler desteklenmemiştir.

Dini değişkenlerin cinsiyet ve yaş ile arasındaki ilişkileri analiz ettikten sonra gençlerin öğrenim gördükleri fakülte değişkenine dikkatimizi çevirmek istiyoruz. Gençlerin eğitim görmekte oldukları fakültelerin dini yaşayışları üzerinde etkili olup olmadığı sorusuna cevap ararken, burada bahsi geçen İDM bağımlı değişken olarak kullanılmıştır. Hipotezimiz (H₃); “eğitim öğretim görülen fakülteye göre içsel dini motivasyon düzeyi, dine önem verme ve öznel dindarlık algıları farklılaşacaktır. Söz konusu farklılıklar özellikle İlahiyat Fakültesi öğrencileri ile diğer fakülte öğrencileri arasında ortaya çıkacaktır” yönündedir.

Tablo 5.

İçsel Dini Motivasyonun Fakültelere Göre Analizi (Tek Yönlü ANOVA)

	Fakülte	n	$\bar{x}$	ss	sd	f	p
İDM	İlahiyat Fakültesi	57	42.18	5.36	8/446	6.876	.000*
	Eğitim Fakültesi	100	37.19	7.85			
	Hukuk Fakültesi	42	33.52	9.17			
	İletişim Fakültesi	51	32.43	11.13			
	Fen Edebiyat Fakültesi	48	34.75	7.82			
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	39	39.20	8.69			
	Tıp Fakültesi	43	33.32	10.14			
	Güzel Sanatlar Fakültesi	35	34.20	9.51			
	Diğer Fakülteler	40	34.78	9.31			
	Toplam	455	36.05	9.15			

*p<.05

Tablo 5'e göre içsel dini motivasyon düzeyi en yüksek olan öğrenciler İlahiyat Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerdir (ort: 42.18). Bunu ise sırasıyla; Sağlık Bilimleri Fakültesi (ort: 39.20), Eğitim Fakültesi (ort: 37.19), Diğer Fakülteler (ort: 34.78), Fen Edebiyat Fakültesi (ort: 34.75), Güzel Sanatlar Fakültesi (ort: 34.20), Hukuk Fakültesi (ort: 33.52) ve Tıp Fakültesi (ort: 33.32) öğrencileri takip etmektedir. İletişim Fakültesi öğrencileri ise içsel dini motivasyon açısından son sırada yer almaktadır (ort: 32.43). Tek yönlü varyans analizi (ANOVA), gruplar arasında p<.05

düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğunu, post hoc (scheffe) analizi ise bunun İlahiyat Fakültesi öğrencileri ile Hukuk Fakültesi, İletişim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tıp Fakültesi, Diğer Fakülteler ve Güzel Sanatlar Fakültesi'nin öğrencileri arasındaki farklılıktan kaynaklandığını göstermektedir. İlahiyat Fakültesi öğrencileri ile Eğitim Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencileri arasında ise anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Allah'ın varlığını güçlü bir şekilde iç dünyalarında hissetmeleri konusunda diğer fakültelerin öğrencilerinden farklılaşmaları dikkat çekicidir. Buna karşın İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin içsel dini motivasyon düzeylerinin daha yüksek olması ise beklenen bir sonuçtur. Zira bu Fakültede yüksek seviyede bir din eğitimi verildiği bilinmektedir. Ancak İlahiyat Fakültesi dışında kalan bölümlerin içsel dini motivasyon düzeyleri arasında var olan farklılıkların ise anlamlılık seviyesine ulaşmadığı görülmektedir. Uygulama yapılan örneklemin ortalaması (36.05) dikkate alındığında İlahiyat Fakültesi (ort: 42.18) ve Sağlık Bilimleri Fakültesi (ort: 39.20) ve Eğitim Fakültesi (ort: 37.19) öğrencilerinin ortalamanın üstüne çıktığı; Diğer Fakülteler (ort: 34.78), Fen Edebiyat Fakültesi (ort: 34.75), Güzel Sanatlar Fakültesi (ort: 34.20), Hukuk Fakültesi (ort: 33.52) , Tıp Fakültesi (ort: 33.32) ve İletişim Fakültesi (ort: 32.43) öğrencileri ise ortalama puanın altında yer aldıkları görülmektedir.

Tablo 6.

Dini Değişkenlerin Fakültelere Göre Analizi (Tek Yönlü ANOVA)

	Fakülte	n	$\bar{x}$	ss	sd	f	p
Dinin Önemi	İlahiyat Fakültesi	57	9.18	1.59	8/446	4.461	.000*
	Eğitim Fakültesi	100	8.11	2.55			
	Hukuk Fakültesi	42	6.81	2.88			
	İletişim Fakültesi	51	6.92	3.30			
	Fen Edebiyat Fakültesi	48	8.29	2.48			
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	39	8.15	2.68			
	Tıp Fakültesi	43	7.14	2.78			
	Güzel Sanatlar Fakültesi	35	6.95	3.16			
	Diğer Fakülteler	40	7.42	3.21			
	Toplam	455	7.77	2.81			

*p<.05

Tablo 6'ya göre dinin önemini en fazla hisseden öğrenciler İlahiyat Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerdir (ort: 9.18). Bunu ise sırasıyla Fen Edebiyat Fakültesi (ort: 8.29), Sağlık Bilimleri Fakültesi (ort: 8.15), Eğitim Fakültesi (ort: 8.11), Diğer Fakülteler (ort: 7.42), Tıp Fakültesi (ort: 7.14), Güzel Sanatlar Fakültesi (ort: 6.95), İletişim Fakültesi (ort: 6.92) ve Hukuk Fakültesi (ort: 6.81) takip etmektedir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA), gruplar arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğunu, post hoc (scheffe) analizi ise bunun İlahiyat Fakültesi öğrencileri ile Hukuk Fakültesi, İletişim Fakültesi ve Tıp Fakültesi öğrencilerinin arasındaki farklılıktan kaynaklandığını göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle dine hayatlarında verdikleri önem konusunda İlahiyat Fakültesi öğrencileri ilk sırada yer almaktadır.

Tablo 7.

Dini Değişkenlerin Fakültelere Göre Analizi (Tek Yönlü ANOVA)

	Fakülte	n	$\bar{x}$	ss	sd	f	p
Dindarlık Algısı	İlahiyat Fakültesi	57	6.09	1.96	8/446	3.027	.003*
	Eğitim Fakültesi	100	5.92	2.22			
	Hukuk Fakültesi	42	4.90	2.25			
	İletişim Fakültesi	51	4.47	2.62			
	Fen Edebiyat Fakültesi	48	5.52	2.61			
	Sağlık Bilimleri Fak.	39	5.77	2.15			
	Tıp Fakültesi	43	5.26	2.47			
	Güzel Sanatlar Fakültesi	35	4.84	2.35			
	Diğer Fakülteler	40	5.12	2.47			
	Toplam	455	5.41	2.37			

* $p<.05$

Tablo 7'ye göre dindarlık algısı en yüksek olan öğrencilerin İlahiyat Fakültesi öğrencileri (ort: 6.09) olduğu görülmektedir. Bunu ise sırasıyla Eğitim Fakültesi (ort: 5.92), Sağlık Bilimleri Fakültesi (ort: 5.77), Fen Edebiyat Fakültesi (ort: 5.52), Tıp Fakültesi (ort: 5.26), Diğer Fakülteler (ort: 5.12), Hukuk Fakültesi (ort: 4.90), Güzel Sanatlar Fakültesi (ort: 4.84) ve İletişim Fakültesi (ort: 4.47) takip etmektedir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA), gruplar arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir.

İDM, Dine önem verme ve Öznel dindarlık algısının fakülteler bazında analizi sonucunda H₃-a; H₃-b ve H₃-c no'lu hipotezlerin desteklendiği görülmektedir.

Tablo 8'e baktığımızda ise kardeş sayısı değişkeni ile ilgili olarak H₄ no'lu hipotezimiz kardeş sayısı ile dini değişkenler arasında pozitif bir ilişki olacağı yönündedir.

Tablo 8.

Dini Değişkenlerin Kardeş Sayısına Göre Analizi (Pearson Korelasyon)

	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
.İDM & Kardeş Sayısı	455	.248	.000**
Dinin Önemi & Kardeş Sayısı	455	.143	.002**
Dindarlık Algısı & Kardeş Sayısı	455	.187	.000**

**p<.01

Tablo 8'e göre örneklem grubunun kardeş sayısı ile dini değişkenler arasında yapılan *Pearson Korelasyon* analizi sonucunda her üç boyutta da p<.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kardeş sayısı arttıkça içsel dini motivasyon, dinin önemi ve öznel dindarlık algısı artmakta, kardeş sayısı azaldığında ise dini değişkenlerin etkisi de azalmaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda H₄-a; H₄-b ve H₄-c hipotezleri desteklenmiş olmaktadır.

Esasen kardeş sayısı ve dindarlık arasında görülen bu kuvvetli ilişkinin gelişmesinde kardeş sayısından ziyade ailenin dini atmosferinin daha belirleyici olduğunu söylemek durumundayız. Zira dinin yüklediği sorumlulukları üstlenen, ibadetlerini düzenli olarak yerine getiren ebeveynlerin gözetiminde yetişen çocukların erken yaşlardan itibaren güçlü dini tutumlar geliştirdikleri söylenebilir. Benzer şekilde dine kayıtsız olan, dini ibadetleri yerine getirmeyen ve ahlaki bir yaşam şekline sahip olmayan ebeveynler tarafından büyütülen çocukların ise dine karşı ya tamamen kayıtsız kaldıkları ya da dini yönelimlerinin zayıf olduğu görülmektedir (Özen, 2018).

Kardeş sayısı ve dini değişkenler arasında gözlenen ve yüksek anlamlılık seviyesine ulaşan bu fark kardeş sırasında nasıl bir ilişki sergilemektedir. Hipotezimiz (H₅) kardeş sırası ile dini değişkenler arasında farklılığın ortaya çıkacağı yönündedir.

Tablo 9.

Dini Değişkenlerin Kardeş Sırasına Göre Analizi (Tek Yönlü ANOVA)

Dini Değişken	Kaçıncı Çocuk	n	$\bar{x}$	ss	sd	f	p
İDM	Tek Çocuk	17	32.00	10.29	3	3.923	.009*
	İlk Çocuk	139	35.03	9.25			
	Ortanca Çocuk	190	37.63	8.90			
	Son Çocuk	109	35.24	8.94			
Dinin Önemi	Tek Çocuk	17	7.65	3.08	3	1.581	.193
	İlk Çocuk	139	7.37	2.90			
	Ortanca Çocuk	190	8.05	2.79			
	Son Çocuk	109	7.80	2.65			
Dindarlık Algısı	Tek Çocuk	17	4.65	2.29	3	1.448	.228
	İlk Çocuk	139	5.20	2.37			
	Ortanca Çocuk	190	5.62	2.34			
	Son Çocuk	109	5.41	2.42			

*p<.05

Tablo 9’da görüldüğü gibi içsel dini motivasyon, dinin önemi ve dindarlık algısının kardeş sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonucunda İDM ile kardeş sırası arasında ($f=3.923$; $p=.009$) anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Dinin önemi ($f=1.581$; $p=.193$), dindarlık algısı ($f=1.448$; $.228$) ve kardeş sırası arasında ise anlamlılık seviyesine ulaşan bir farklılık tespit edilememiştir. Böylece ilgili hipotez (H_5 -a) desteklenirken, hipotez (H_5 -b; H_5 -c) desteklenmemiştir.

Üniversiteli gençlerin sosyo ekonomik düzeylerinin dini yaşantıları üzerinde etkili bir faktör olup olmadığı sorusuna cevap aradığımızda bu soruya güvenilir bir yanıt almak kolay değildir. Çünkü gençler çeşitli kaygılarla gelir durumlarını farklı göstermek isteyebilmektedirler. Ancak bir sonuca ulaşabilmek için gençlerin öznel yargılarından hareketle bir analiz yapmak durumundayız. Bu doğrultuda Hipotezimiz (H_6) ailenin gelir düzeyine bağlı olarak içsel dini motivasyon, dine önem verme ve öznel dindarlık algısı arasında pozitif bir ilişki olacağı yönündedir.

Tablo 10.

Dini Değişkenlerin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Analizi (Pearson Korelasyon)

	n	r	p
Gelir Düzeyi & İDM	455	,057	,221
Gelir Düzeyi & Dine Önem verme	455	,029	,539
Gelir Düzeyi & Öznel Dindarlık Algısı	455	,125**	,008

****p<.01**

Tablo 10'a bakılacak olursa, Allah'ın varlığını iç dünyalarında kuvvetlice hissetme ve dine önem verme açısından gelir grupları arasında anlamlılık düzeyine ulaşan bir ilişki gözlenmemiştir ($p>.05$). Öznel dindarlık algısı ve sosyo-ekonomik düzey arasında ise $p<.01$ düzeyinde olumlu bir ilişki vardır ($r=.125$; $p<.008$).

Bu sonuçlara göre hipotez H₆-a ve H₆-b desteklenmezken H₆-c hipotezinin desteklendiği görülmektedir.

4.2. Sorumluluk Düzeyi ile ilgili Bulgular

Cinsiyet değişkeninin gençlerin sorumluluk düzeyleri üzerinde etkisi olup olmadığı sorusuna cevap aradığımızda, Hipotezimiz (H₁); "cinsiyet ile sorumluluk arasında anlamlı ilişkilerin mevcut olduğu, kadınların erkelere nispetle sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olacağı" yönündedir.

Tablo 11.

Cinsiyete göre gençlerin SDDÖ analizi (t-testi)

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Sorumluluk Duygusu	Kadın	323	59.20	7.48	453	3.691	0.38*
	Erkek	132	56.24	8.37			
Sorumluluk Davranışı	Kadın	323	59.02	8.42	453	1.980	.160
	Erkek	132	55.74	8.58			

***p<.05**

Tablo 11'de görüldüğü gibi, cinsiyete (Kadın $\bar{x}=59.20$; Erkek $\bar{x}=56.24$) göre t-testi sonuçları açısından sorumluluk duygusu boyutunda farklılık anlamlılık seviyesine ulaşmaktadır ($t=3.691$; $p<.05$). Tabloya göre Sorumluluk davranışı boyutunda ise

kadınlar ortalama 59.02; erkekler ise 55.74 puan almıştır. Rakamlar arasındaki bu küçük farklılık t-testi sonuçlarına göre anlamlılık seviyesine ulaşmamıştır ($t=1.980$; $p>.05$). Buna göre H_1 -d no'lu hipotez desteklenirken, H_1 -e no'lu hipotez desteklenmemiştir.

Tablo 12.

Yaş'a Göre SDDÖ Analizi (Pearson Korelasyon)

	n	r	p
Yaş & Sorumluluk Duygusu	455	.015	.745
Yaş & Sorumluluk Davranışı	455	-.002	.961

Tablo 12'de görüldüğü gibi, yaş faktörü *korelasyon* analizi yapıldığında sorumluluk duygusu ($r=.015$; $p>.05$) ve sorumluluk davranışı ($r=-.002$; $p>.05$) ile yaş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki tespit edilememiştir. Örneklem grubunun sadece Üniversite öğrencilerinden oluşuyor olması nedeniyle bu sonucun ortaya çıktığı düşünülebilir. Bu sonuca göre hipotez H_2 -d ve H_2 -e desteklenmemiştir.

Bir başka cevap aradığımız soru ise; “farklı fakültelerde öğrenim gören gençlerin sorumluluk duygu ve davranış düzeyleri farklılaşmakta mıdır?” “Özellikle dinî ya da seküler eğitimden sorumluluk düzeyi etkilenmekte midir?” Hipotezimiz (H_3); “eğitim görülen fakülteye göre sorumluluk düzeyinin farklılaşacağı, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin diğer fakültelere kıyasla daha çok sorumluluk alacakları” yönündedir.

Tablo 13.

Fakülterele Göre Sorumluluk Duygusu Düzeyinin Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA)

	Fakülte	n	$\bar{x}$	ss	sd	f	p
Sorumluluk Duygusu	İlahiyat Fakültesi	57	59.89	7.20	446	1.294	.245
	Eğitim Fakültesi	100	59.51	9.39			
	Hukuk Fakültesi	42	57.86	6.19			
	İletişim Fakültesi	51	58.71	8.26			
	Fen Edebiyat Fakültesi	48	58.27	9.06			
	Sağlık Bilimleri Fak.	39	57.85	5.74			
	Tıp Fakültesi	43	55.93	6.05			
	Güzel Sanatlar Fakültesi	35	57.02	7.70			
	Diğer Fakülteler	40	57.55	7.42			
	Toplam	455	58.34	7.86			

Tablo 13'e baktığımızda, sorumluluk duygu düzeyinin İlahiyat Fakültesi (ort: 59.89), Eğitim Fakültesi (ort: 59.51), İletişim Fakültesi (ort: 58.71), Fen Edebiyat Fakültesi (ort: 58.27), Hukuk Fakültesi (ort: 57.86), Sağlık Bilimleri Fakültesi (ort: 57.85), Diğer Fakülteler (ort: 57.55), Güzel Sanatlar Fakültesi (ort: 57.02) ve Tıp Fakültesi (ort: 55.93) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Rakamlar arasında görülen küçük farklılıklar Tek yönlü ANOVA analizine göre anlamlılık seviyesine ulaşmamaktadır ($f=1.294$; $p>.05$).

Bu sonuçlar H_3 -d no'lu hipotezin desteklenmediği anlamına gelmektedir.

Tablo 14.

Fakülterele Göre Sorumluluk Davranışı Düzeyinin Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA)

	Fakülte	n	$\bar{x}$	ss	sd	f	p
Sorumluluk Davranışı	İlahiyat Fakültesi	57	60.04	7.23	446	1.424	.184
	Eğitim Fakültesi	100	58.79	9.35			
	Hukuk Fakültesi	42	56.57	6.84			
	İletişim Fakültesi	51	59.16	10.76			
	Fen Edebiyat Fakültesi	48	58.96	9.90			
	Sağlık Bilimleri Fak.	39	57.21	5.41			
	Tıp Fakültesi	43	55.95	7.54			
	Güzel Sanatlar Fakültesi	35	57.49	9.24			
	Diğer Fakülteler	40	56.23	7.77			
	Toplam	455	58.07	8.59			

Tablo 14’de görüldüğü üzere sorumluluk davranış düzeyinin İlahiyat Fakültesi (ort: 60.04), İletişim Fakültesi (ort: 59.16), Fen Edebiyat Fakültesi (ort: 58.96), Eğitim Fakültesi (ort: 58.79), Güzel Sanatlar Fakültesi (ort: 57.49), Sağlık Bilimleri Fakültesi (ort: 57.21), Hukuk Fakültesi (ort: 56.57), Diğer Fakülteler (ort: 56.23), ve Tıp Fakültesi (ort: 55.95) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Tek yönlü ANOVA analizine göre anlamlılık seviyesine ulaşan bir farklılık tespit edilememiştir ($f=1.424$; $p>.05$). Bu sonuçlara göre Hipotez H_3 -d ve H_3 -e desteklenmemiştir.

Görüldüğü üzere fakülterele göre sorumluluk düzeyinin farklılaşmadığı karşımıza çıkmaktadır. Tablo 15’de ise “kardeş sayısına göre sorumluluk düzeyi farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap arıyoruz. Hipotezimiz (H_4);“kardeş sayısı ile sorumluluk duygu ve davranışı arasında pozitif ilişki olacağı” yönündedir.

Tablo 15.

Kardeş Sayısına Göre SDDÖ Analizi (Pearson Korelasyon)

	n	r	p
Sorumluluk Duygusu & Kardeş Sayısı	455	.017	.719
Sorumluluk Davranışı & Kardeş Sayısı	455	-.025	.599

Tablo 15’de görüldüğü gibi, SDDÖ ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı amacıyla yapılan Pearson Korelasyon testi sonucunda kardeş sayısı ile sorumluluk duygusu ($r=.017$; $p>.05$) ve sorumluluk davranışı ($r=-.025$; $p>.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlılık seviyesine ulaşılan bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuçlara göre H₄-d ve H₄-e no’lu hipotezlerin desteklenmediği görülmüştür.

Gençlerin aile içerisinde ve toplumsal yapıdaki rolünü belirlemede doğum sırasının etkili olduğu düşünülmektedir. Adler (1930), doğum sıralamasını şu şekilde yapmıştır; en büyük kardeş (ilk çocuk), iki kardeşten küçüğü, ortanca kardeş, en küçük kardeş (son çocuk) ve tek çocuktur. Çocuklar arası mücadele kendinden önceki ve/veya sonraki kardeşle olmakla beraber, sürekli bir üstünlük çabası şeklinde görülmektedir. Bu noktada; Hipotezimiz (H₅) “kardeş sırası ile sorumluluk düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olacağı” yönündedir.

Tablo 16.

Kardeş Sırasına Göre SDDÖ Analizi (Tek Yönlü ANOVA)

	Kaçıncı Çocuk	n	$\bar{x}$	ss	sd	f	p
Sorumluluk Duygusu	Tek Çocuk	17	59.59	13.11			
	İlk Çocuk	139	57.67	7.54			
	Ortanca Çocuk	190	58.60	7.81	3/451	.574	.632
	Son Çocuk	109	58.55	7.34			
	Toplam	455	58.34	7.86			
Sorumluluk Davranışı	Tek Çocuk	17	58.94	10.60			
	İlk Çocuk	139	57.50	8.00			
	Ortanca Çocuk	190	58.08	7.86	3/451	.414	.743
	Son Çocuk	109	58.63	10.15			
	Toplam	455	58.07	8.59			

Tablo 16’da görüldüğü gibi, SDDÖ’nün kardeş sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonucunda sorumluluk duygusu ($f=.574$; $p>.05$) ve sorumluluk davranışı ($f=.743$; $p>.05$) ile kardeş sırası arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre H₅-e ve H₅-d no’lu hipotezler desteklenmemiştir.

Hipotezimiz (H_6) “ailenin gelir düzeyi arttıkça sorumluluk düzeyinin farklılaşacağı” yönündedir.

Tablo 17.

Sosyo Ekonomik Düzeye Göre SDDÖ Analizi (Pearson Korelasyon)

	n	r	p
Gelir Düzeyi & Sorumluluk Duygusu	455	-,037	,426
Gelir Düzeyi & Sorumluluk Davranışı	455	-,010	,839

Tablo 17’de görüldüğü gibi, sorumluluk duygusu ve sorumluluk davranışı ile gelir düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($p>.05$). Bu sonuçlara göre Hipotez H_6 -d ve H_6 -e desteklenmemiştir.

4.3. Öz Düzenleme Düzeyi ile İlgili Bulgular

Üniversiteli gençlerin öz düzenleme becerisi puanlarında cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmanın olup olmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.

Öz Düzenleme Düzeyinin Cinsiyete Göre Analizi (t-testi)

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Açık Olma	Kadın	323	31.20	5.48	453	.172	.036*
	Erkek	132	30.05	4.86			
Arayış	Kadın	323	28.46	7.61	453	.008	.930
	Erkek	132	28.52	7.07			
Toplam	Kadın	323	59.65	11.14	453	.474	.344
	Erkek	132	58.57	10.83			

* $p<.05$

Tablo 18’ de görüldüğü gibi, açık olma boyutunda cinsiyete göre kadınların (ort:31.20), erkeklerin (ort:30.05) puan aldıkları t-testi analizi sonucunda bu farklılığın anlamlılık düzeyine ulaştığı tespit edilmiştir ($p<.05$).

Arayış boyutunda kadınların (ort:28.46), erkeklerin (ort:28.52) puan aldıkları görülmüştür. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda bu farklılık anlamlılık seviyesine ulaşmamıştır ($p>.05$). Öz düzenlemenin her iki boyutunu kapsayan toplam da ise kadınların (ort:59.65), erkeklerin (ort:58.57) puan aldıkları görülmektedir. Burada da anlamlılık düzeyine ulaşan bir farklılaşma görülmemektedir ($p>.05$). Böylece Hipotez H_1 -f öz düzenlemenin açık olma boyutunda desteklenirken, arayış ve toplam boyutta desteklenmemiştir.

Tablo 19.

Öz Düzenleme Düzeyinin Yaşa Göre Analizi (Pearson Korelasyon)

	n	r	p
Yaş & Açık Olma	455	.069	.140
Yaş & Arayış	455	.194**	.000
Yaş& Öz Düzenleme Toplam	455	.164**	.000

** $p<.01$

Tablo 19’da görüldüğü gibi, yaş değişkeni *korelasyon* analizi yapıldığında öz düzenleme ölçeğinin açık olma boyutunda anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki tespit edilememiştir ($p>.05$). Yaş değişkeni Öz düzenleme toplam ölçek puanı ($r=.164$; $p<.01$) ve arayış boyutu puanı ($r=.194$; $p<.01$) ile karşılaştırıldığında ise istatistiksel olarak anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki gözlenmektedir.

Hipotez H_2 -f öz düzenlemenin açık olma boyutunda desteklenmezken, arayış boyutu ve toplam boyutta desteklenmektedir.

Tablo 20.

Fakültelere Göre Öz Düzenleme Düzeyinin Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA)

	Fakülte	n	$\bar{x}$	ss	sd	f	p
Açık Olma	İlahiyat Fakültesi	57	31.93	6.71	8/446	1.567	.132
	Eğitim Fakültesi	100	30.73	5.06			
	Hukuk Fakültesi	42	29.48	4.97			
	İletişim Fakültesi	51	29.53	6.60			
	Fen Edebiyat Fakültesi	48	31.92	5.34			
	Sağlık Bilimleri Fak.	39	31.92	3.86			
	Güzel Sanatlar Fakültesi	35	31.20	5.78			
	Tıp Fakültesi	43	30.33	3.53			
	Diğer Fakülteler	40	30.80	4.27			
	Toplam	455	30.86	5.32			
Arayış	İlahiyat Fakültesi	57	29.40	11.50	8/446	1.771	.081
	Eğitim Fakültesi	100	28.36	7.97			
	Hukuk Fakültesi	42	25.81	5.85			
	İletişim Fakültesi	51	28.29	8.06			
	Fen Edebiyat Fakültesi	48	30.52	6.53			
	Sağlık Bilimleri Fak.	39	27.10	4.60			
	Güzel Sanatlar Fakültesi	35	30.37	6.04			
	Tıp Fakültesi	43	28.49	4.00			
	Diğer Fakülteler	40	27.67	5.95			
	Toplam	455	28.47	7.45			

Tablo 20’de görüldüğü gibi, öz düzenleme ölçeğinin açık olma boyutu İlahiyat Fakültesi (ort: 31.93), Fen Edebiyat Fakültesi (ort: 31.92), Sağlık Bilimleri Fakültesi (ort: 31.92), Güzel Sanatlar Fakültesi (ort: 31.20), Diğer Fakülteler (ort: 30.80), Eğitim Fakültesi (ort: 30.73), Tıp Fakültesi (ort: 30.33) İletişim Fakültesi (ort: 29.53) ve Hukuk Fakültesi (ort: 29.48) şeklinde sıralanmaktadır. Tek yönlü ANOVA analizine göre anlamlılık seviyesine ulaşan bir farklılık tespit edilememiştir ($f=1.567$; $p>.05$).

Öz düzenleme ölçeğinin arayış boyutu ise Fen Edebiyat Fakültesi (ort: 30.52), Güzel Sanatlar Fakültesi (ort: 30.37), İlahiyat Fakültesi (ort: 29.40), Tıp Fakültesi (ort: 28.49), Eğitim Fakültesi (ort: 28.36), İletişim Fakültesi (ort: 28.29), Diğer Fakülteler

(ort: 27.67), Sağlık Bilimleri Fakültesi (ort: 27.10) ve Hukuk Fakültesi (ort: 25.81) şeklinde sıralanmaktadır. Öz düzenleme ölçeği arayış boyutu ile farklı fakültelerde eğitim görme değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($f=1.771$; $p>.05$). Bu sonuçlara göre H_3-f no'lu hipotez desteklenmemiştir.

Tablo 21.

Kardeş Sayısına Göre Öz Düzenleme Düzeyi Analizi (Pearson Korelasyon)

	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Açık Olma	455	.046	.324
Arayış	455	.052	.270
Toplam	455	.057	.222

Tablo 21'de görüldüğü gibi, kardeş sayısı ile öz düzenleme açık olma boyutu ($r=.046$; $p>.05$), arayış boyutu ($r=.052$; $p>.05$) ve öz düzenleme toplam ($r=.057$; $p>.05$) puanı arasında anlamlılık seviyesine ulaşan bir farklılık tespit edilememiştir. Böylelikle Hipotez H_4-f 'in desteklenmediği görülmektedir.

Tablo 22.

Kardeş Sırasına Göre Öz Düzenleme Düzeyi Analizi (Tek Yönlü ANOVA)

	Kaçıncı Çocuk	n	$\bar{x}$	ss	sd	f	p
Açık Olma	Tek Çocuk	17	31.94	4.68	3/451	.956	.413
	İlk Çocuk	139	30.37	5.00			
	Ortanca Çocuk	190	31.22	5.81			
	Son Çocuk	109	30.70	4.93			
Arayış	Tek Çocuk	17	29.71	6.43	3/451	1.079	.357
	İlk Çocuk	139	27.58	8.22			
	Ortanca Çocuk	190	28.72	5.83			
	Son Çocuk	109	29.00	8.94			
Öz Düzenleme Toplam	Tek Çocuk	17	61.65	10.37	3/451	1.216	.303
	İlk Çocuk	139	57.94	11.68			
	Ortanca Çocuk	190	59.94	9.98			
	Son Çocuk	109	59.70	12.01			

Tablo 22’de görüldüğü gibi, öz düzenleme düzeyinin kardeş sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonucunda açık olma boyutu ($f=.956$; $p>.05$), arayış boyutu ($f=1.079$; $p>.05$) ve öz düzenleme toplam boyutu ($f=1.216$; $p>.05$) ile kardeş sırası arasında anlamlılık seviyesine ulaşan bir farklılık tespit edilememiştir. Hipotez H_5-f desteklenmemiştir.

Cinsiyet, yaş, fakülte, kardeş sayısı ve kardeş sırası değişkenlerine göre öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkileri analiz ettikten sonra dikkatimizi sosyo ekonomik düzey değişkenine çevirmek istiyoruz. “Gençlerin öznel gelir algıları ve öz düzenleme becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğu” sorusuna cevap bulmak niyetindeyiz.

Tablo 23.

Sosyo Ekonomik Duruma Göre Öz Düzenleme Düzeyi Analizi

	n	r	p
Gelir Düzeyi & Öz Düzenleme-Açık Olma	455	-,014	,772
Gelir Düzeyi & Öz Düzenleme-Arayış	455	,008	,868
Gelir Düzeyi & Öz Düzenleme (Toplam)	455	-,001	,978

Tablo 23’de görüldüğü gibi, Öz düzenleme becerisi ve gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($p>.05$). Bu sonuçlar doğrultusunda H_6-f no’lu hipotezimizin desteklenmediği görülmektedir.

4.4. Dindarlık, Sorumluluk ve Öz Düzenleme Arasındaki İlişkilere Yönelik

Bulgular

Buraya kadar yapılan istatistiksel analizler ortaya koymuştur ki, gençlerin dindarlık, sorumluluk ve öz düzenleme düzeyleri sosyo-demografik değişkenlere göre çeşitli farklılıklar arz etmektedir. Bu noktada çalışmada söz konusu olan dindarlık, sorumluluk ve öz düzenleme düzeylerinin birbiriyle nasıl bir ilişki içerisinde olduklarını analiz etmek amacındayız. Böylelikle bu parametrelerin birbirlerini “nasıl” ve “ne yönde” etkilediklerini anlamak istiyoruz.

Öncelikle içsel dini motivasyon, dine önem verme ve öznel dindarlık algıları ile sorumluluk duygu ve davranışı düzeyinde nasıl bir ilişki olduğu sorusuna cevap aramak istiyoruz. Hipotez (H₇) “dindarlık düzeyi ile sorumluluk düzeyi arasında anlamlı ilişkiler olacağı, dindarlık arttıkça sorumluluk düzeyinin artacağı” yönündedir.

Tablo 24.

Dini Değişkenler ve SDDÖ arasındaki ilişki

	İDM	Dinin Önemi	Dindarlık Algısı
Sorumluluk Duygusu	r=.170** p=.000 n=455	r=.152** p=.001 n=455	r=.215** p=.000 n=455
Sorumluluk Davranışı	r=.165** p=.000 n=455	r=.142** p=.002 n=455	r=.210** p=.000 n=455

**p<.01

Tablo 24’de görüldüğü gibi, içsel dini motivasyon ile sorumluluk duygusu (r=.170) , dinin etkisini hissetme ile sorumluluk duygusu (r=.152) ve öznel dindarlık algısı ile sorumluluk duygusu (r=.215) arasında p<.01 düzeyinde anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki tespit edilmiştir. Burada sorumluluk duygusu ile dini değişkenlerin pozitif bir ilişki sergilediğini ve dindarlık arttıkça sorumluluk duygu düzeyi yükselirken, dindarlığın azaldığı durumda da sorumluluk duygusunun azaldığını söyleyebiliriz.

İçsel dini motivasyon ile sorumluluk davranışı (r=.165) , dinin etkisini hissetme ile sorumluluk davranışı (r=.142) ve öznel dindarlık algısı ile sorumluluk davranışı (r=.210) arasında ise aynı şekilde p<.01 düzeyinde anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki tespit edilmiştir. Bu demek oluyor ki sorumluluk davranışı boyutunda da sorumluluk duygu boyutunda olduğu gibi pozitif yönlü bir ilişki görülmüştür.

Elde edilen istatistiksel sonuçlar doğrultusunda H₇ no’lu hipotezin desteklendiği görülmektedir.

Tablo 25.

Dini Değişkenlerin Öz Düzenleme ile Arasındaki İlişki

	Açık Olma	Arayış	Toplam
İDM	r=.160** p=.001 n=455	r=.061 p=.193 n=455	r=.118* p=.012 n=455
Dinin Önemi	r=.078 p=.098 n=455	r=.038 p=.423 n=455	r=.063 p=.181 n=455
Dindarlık Algısı	r=.167** p=.000 n=455	r=.155** p=.001 n=455	r=.185** p=.000 n=455

** $P < .01$, * $p < .05$

Tablo 25’de görüldüğü gibi, içsel dini motivasyon ile öz düzenleme açık olma boyutu ($r=.160$) arasında $p<.01$ düzeyinde anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki vardır. Öz düzenleme toplamı ($r=.118$) arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki bulunmaktadır. Arayış boyutunda ($r=.061$) ise anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki tespit edilememiştir.

Gençlerin dine verdikleri önem ile öz düzenlemenin açık olma boyutu ($r=.078$), arayış boyutu ($r=.038$) ve toplam boyutu ($r=.063$) arasında istatistiksel olarak anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki mevcut değildir.

Dindarlık algısı ile öz düzenleme açık olma boyutu ($r=.167$), arayış boyutu ($r=.155$) ve öz düzenleme toplamı ($r=.185$) arasında $p<.01$ düzeyinde anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki bulunmaktadır.

Araştırma verileri doğrultusunda yapılan analizler sonucu H_8 no’lu hipotezin içsel dini motivasyon ve dindarlık algısı üzerinde desteklenirken dine önem vermede desteklenmediği görülmüştür.

Tablo 26.

SDDÖ ile Öz Düzenleme Arasındaki İlişki

	Açık Olma	Arayış	Toplam
Sorumluluk Duygusu	.341**	.313**	.375**
Sorumluluk Davranışı	.341**	.291**	.360**

** $P < .01$

Tablo 26’da görüldüğü gibi, Sorumluluk duygusu boyutu ile öz düzenleme açık olma boyutu ($r=.341$), arayış boyutu ($r=.313$) ve toplam ($r=.375$) arasında $p<.01$ düzeyinde anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki mevcuttur. Sorumluluk davranışı boyutu ile de benzer şekilde öz düzenlemenin tüm boyutları ile $p<.01$ düzeyinde anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durumda H_9 no’lu hipotezimizin desteklendiği görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE SONUÇ

5.1. Tartışma

1- Cinsiyete Göre Dindarlık:

Hipotez H₁'de kadınların erkeklere göre daha dindar olacağı ileri sürülmüştü. Yapılan analizlere göre dine önem verme ve öznel dindarlık algısında cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p>.05$). Buna göre H₁-b ve H₁-c hipotezleri desteklenmemiştir. Bununla birlikte içsel dini motivasyon bakımından kadınlar erkeklere nispetle anlamlı derecede daha dindar çıkmıştır ($p<.05$). Bu durum H₁-a hipotezinin destek bulduğu anlamına gelmektedir.

Ülkemizde yapılan çalışmalara bakılacak olursa Günay (1999), Kağıtçıbaşı (1972), Çelik (2002), Yapıcı (2007) ve Kayıklık'ın (2003a) bulgularına göre kadınlar erkeklerden daha dindar çıkmıştır. Bu bulgular H₁-a hipoteziyle uyushmaktadır. Ancak Köktaş (1993), Kula (2005), Mehmedoğlu (2006), Yapıcı ve Zengin'in (2003a; 2003b) tespitleri dindarlık bakımından cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yönündedir. H₁-b ve H₁-c hipotezleriyle uyumlu olan bu sonuç, dindarlıkta kadın erkek farklılaşmasının bizzat dinlerin spesifik özelliklerine, sosyokültürel şartlara ve geleneksel uygulamalardan beslenerek şekillendiği anlamına gelmektedir. Esasen Yapıcı (2016) tarafından yapılan meta-analitik bir çalışmada dinin bazı boyutlarında kadınların, bazılarında erkeklerin daha dindar olduğu, ancak yapılan çalışmaların yaklaşık % 50'inde cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte çalışmamızda İDM bakımından kız öğrencilerin erkeklerden anlamlı derecede farklılaşması özellikle dikkat çekicidir. Acaba bu sonuç nasıl açıklanır? şeklinde bir soru ile karşılaşmaktayız. Bu durum kız öğrencilerin duygusal bakımdan hassas, zorluklar karşısında görel olarak daha kırılgan, bağlanma eğilimi daha kuvvetli olmasıyla ilişkilendirilebilir. Ayrıca kadınlarda merhamet ve şefkat duygularının erkeklere nispetle daha yoğun olması onların dini duyguları daha fazla içselleştirmelerine neden olmuş olabilir (Tarhan, 2005). Özellikle Müslüman Türk toplumundaki ataerkil cinsiyet özellikleri nedeniyle kız ve erkeklerin farklı biçimlerde yetiştirilmesi neticesinde; erkekler öz güvenli ve özgür, kızlar ise daha itaatkâr ve sorumlu davranmayı öğrenmektedirler (Yapıcı, 2007; 2012; 2016). Dikkat edilecek

olursa buradaki temel vurgu ataerkil sosyal yapı içinde cinsiyet rol ve beklentilerinin içselleştirilmesiyle yakından ilişkilidir (Argly & Beit-Hallahmi, 1975). Buradan hareketle itaat eğilimi gelişen kız öğrencilerin dini kuralları daha rahat yerine getirdikleri söylenebilir. Yine de bu konuda ihtiyatlı davranmak ve örneklemin spesifik özelliklerini dikkate alarak çözümlemeler yapmak gerekir.

2- Yaşa Göre Dindarlık:

Hipotez H₂; “Yaş ile içsel dini motivasyon, öznel dindarlık algısı ve dine önem verme arasında pozitif bir ilişki” olacağı yönündeydi. Ancak çalışmamız sonucunda dinî değişkenler ile yaş arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır ($p>.05$). Dolayısıyla H₂-a, H₂-b ve H₂-c no’lu hipotezler desteklenmemiştir.

Örnekleminiz Üniversite öğrencilerinden oluştuğundan örneklem grubunun yaş aralığı 18-49, yaş ortalaması ise 20.00’dir (ss. 3.05). Anlamlı bir ilişkinin ortaya çıkmayışının yaş aralıklarının birbirine yakın olmasından kaynaklandığı, başka bir deyişle söz konusu yaş aralığında dinsel anlamda gerileme ya da ilerlemenin yaşanmadığı sonucunu çıkarabiliriz. Dindarlık ve yaş arasındaki ilişkinin yönünü inceleyen çalışmalara baktığımızda Uysal (2006), Yaparel (1987a), Mehmedoğlu (2004) ve Yapıcı (2003; 2006b) dindarlık ve yaş arasında tek yönlü bir ilişki olmadığı görüşündedir. Bu bulgular hipotezimizle uyushmaktadır. Ancak genel popülesyon üzerinde Günay (1999), Köktaş (1993), Karaca (2000) ve Kayıklık’ın (2003a) yaptığı çalışmalarda ise yaş ilerledikçe dindarlığın arttığı tespit edilmiştir. Çalışmamızın örnekleminin *ilk yetişkinlik* (ort. 20-35 yaş arası) dönemindeki öğrencilerden oluşuyor olması bu yaş aralığındaki bireylerin gelişim dönemlerinin gerektirdiği özelliklerden kaynaklanabilir. Bu bağlamda dönemin temel görevleri arasında sayılan iş, eş ve aş kaygılarının ön plana çıkmasıyla dine ilginin görelî bir şekilde zayıfladığı ileri sürülmektedir. Bu nedenle ilk yetişkinlik yılları hayatın en az dindar olunan safhası şeklinde tanımlanmaktadır (Hökelekli, 2005, s. 282). Anlaşılacağı üzere bu çalışmadan elde edilen bulgular kısmen literatürde “kararlılık hipotezi” denilen yaklaşımla örtüşmektedir. Bununla birlikte örneklemin yaş aralığının sonuçları doğrudan etkilediğini rahatlıkla söyleyebiliriz.

3-Eğitim Öğretim Görülen Fakülteye Göre Dindarlık:

Hipotezimiz H₃’de öğrenim görülen fakülteye göre dindarlık düzeyinin farklılaşacağı ve bu farklılaşmanın İlahiyat Fakültesi öğrencileri lehine olacağı öne sürülmüştü. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda dine önem verme, öznel dindarlık

algısı ve içsel dini motivasyon düzeyleri bakımından yüksek anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki tespit edilmiştir ($p < .05$).

İçsel dini motivasyon ölçeğinden en yüksek puanı İlahiyat Fakültesi öğrencileri alırken en düşük puanı İletişim Fakültesi öğrencileri almıştır. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Allah'ın varlığını güçlü bir şekilde iç dünyalarında hissetmeleri konusunda diğer fakültelerin öğrencilerinden farklılaşmaları dikkat çekicidir. Ancak almış oldukları yüksek derecede din eğitimi dolayısıyla bu beklenen bir sonuçtur. Bu bulgular H_3 -a hipotezini destekler niteliktedir. Dinin önemi ve öznel dindarlık algısında da benzer şekilde İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin en yüksek puanı aldıkları görülmektedir. Dolayısıyla H_3 -b ve H_3 -c no'lu hipotezler de desteklenmiştir. Yapılan çalışmalarda Onay (2004), Kula (2001), Yapıcı (2006b; 2013) ve Uysal (1994) din eğitimi alanların daha dindar olduğu sonucuna varmışlardır. Yapıcı ve Zengin (2003a; 2003b) tarafından yapılan çalışmada İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin dinin etkisini hayatlarında yoğun bir şekilde hissetmekle birlikte dini değerleri de ön planda tuttukları gözlemlenmiştir. Bu bulgular hipotezimiz H_3 -a, H_3 -b ve H_3 -c'yi destekler niteliktedir. Bununla birlikte İlahiyat Fakültesinde yapılan yüksek din eğitiminin dindarlık üzerindeki olumlu etkilerine karşın diğer fakültelerde yapılan seküler eğitimin ise dindarlığı olumsuz yönde etkilediğini söyleyebiliriz. Uysal (2006), Köktaş (1993) ve Çelik'in (2002) çalışmalarının sonuçlarını bu doğrultuda değerlendirebiliriz. Ancak bu çalışmalarda elde edilen bulguların dini hayatın tümünü kapsamadığını dindarlığın farklı görüntülerinden ve boyutlarından beslendiğini söylemeliyiz. Bu anlamda ulaştığımız sonuçların literatürle uyumlu olduğunu vurgulamak durumundayız.

4- Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Dindarlık:

Hipotez H_6 , ailenin gelir düzeyi ile dindarlık arasında pozitif bir ilişki olduğu yönündeydi. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda içsel dini motivasyon ve dine önem verme düzeyinde olumlu bir ilişki ortaya çıkmamıştır ($p > .05$). Bu anlamda H_6 -a ve H_6 -c hipotezleri desteklenmemiştir. Ancak öznel dindarlık algısında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durum H_6 -b hipotezinin desteklendiği anlamına gelmektedir ($p < .01$).

Gelir düzeyi ve dindarlık arasındaki ilişki çok yönlü bir ilişkidir. Farklı kültürler üzerinde yapılan çalışmalarda gelir düzeyi yanında başka faktörlerinde etkili olduğu görülmektedir. Batıda yapılan çalışmalarda dinden en uzakta olan kesim alt tabaka yani

işçi sınıfı olarak gözlenirken Türkiye’de orta ve alt tabakanın dine daha fazla önem verdiği sonucuna ulaşılmıştır (Günay, 1986; 1987). Ülkemizde yapılan bazı çalışmalarda gelir düzeyi arttıkça dindarlığın azaldığı görülmektedir (Yapıcı, 2006b; Günay, 1999; Köktaş, 1993). Bu çalışmalar hipotez H₆-b ile uyushmaktadır. Bununla birlikte Uysal (2006), Karaca (2000) ve Akdoğan’ın (2002) çalışmalarında ise dindarlık ve gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu sonuçlar ise H₆-a ve H₆-c ile uyushmaktadır.

5- Cinsiyete Göre Sorumluluk:

H₁ no’lu hipotez kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla sorumluluk duygusu ve davranışına sahip olacakları yönündeydi. Yapılan analizler neticesinde sorumluluk duygusu boyutu ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlılık seviyesine ulaşan bir farklılık gözlenmiştir ($p > .05$). Bu durum H₁-d hipotezinin desteklendiği anlamına gelmektedir. Ancak sorumluluk davranış boyutu ile cinsiyet arasında anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişkiye rastlanılmamıştır ($p < .05$). Bu sonuçtan hareketle H₁-e hipotezi desteklenmemiştir. Ülkemizde yapılan çalışmalara bakılacak olursa Taylı (2013), Yıldırım (2016) ve Kurt (2001) sorumluluk üzerinde cinsiyetin belirleyici bir faktör olduğu ve kızların erkeklere nispetle sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular H₁-d hipoteziyle uyushmaktadır. Ancak Cengil (2015), Özen (2009), Kartopu & Geçer & Hacıkeleşoğlu (2018) ve Tellioglu’nun (2015) bulguları ise sorumluluk ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yönündendir. Bu sonuçlar H₁-e no’lu hipotezimizle uyushmaktadır. Geleneksel ailelerde evin düzeni, temizliği gibi görevlerin erkek çocuklardan ziyade kız çocuklara verildiği görülmektedir. Bu da kız çocukların sorumluluk duygularının gelişimine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Ancak değişen yaşam koşulları ve kadınların iş yaşamında aktif olarak yer alması ile birlikte sorumluluk davranışlarının zamanla aynı seviyede yerine getirildiği, erkeklerin de artık ev işleri ve gündelik yaşamın diğer alanlarında benzer sorumlulukları daha fazla üstlenmeye başladıkları bilinmektedir. Buradan hareketle toplumsal cinsiyet rollerinin günümüzde önemli ölçüde değiştiğini ve dönüştüğünü söyleyebiliriz. Bu durumda gençler üzerinde daha belirgin bir biçimde gözlenmesi doğal bir sonuçtur (Dedeoğlu, 2000). Esasen cinsiyetler arasında ortaya çıkacak olan farklılaşmanın tek yönlü değil çok yönlü bir özellik arz ettiği, toplumsal yapı, geleneksel kodlar ve zamanın ruhundan beslenerek şekillendiği unutulmamalıdır.

6- Yaş Göre Sorumluluk:

Hipotez H2'de yaş ile sorumluluk duygu ve davranışı arasında pozitif bir ilişki olduğu yönündeydi. Ancak yapılan analizler neticesinde yaş ve sorumluluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır ($p>.05$). Bu sonuç H₂-d ve H₂-e hipotezlerinin desteklenmediği anlamına gelmektedir. Anbar & Anbar & Çorak'ın (2017) çalışmaları da yaş ile sorumluluk arasında anlamlı bir ilişki olmadığı yönündedir. Bu çalışma H₂-d ve H₂-e hipotezleriyle uyum sağlamaktadır.

7- Eğitim Öğretim Görülen Fakülteye Göre Sorumluluk:

Hipotezimiz H₃'de eğitim görülen fakülteye göre sorumluluk düzeyinin farklılaşacağı ve bu farklılaşmanın ilahiyat fakültesi öğrencileri lehine olacağı öne sürülmüştü. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda sorumluluk düzeyleri bakımından anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki tespit edilememiştir ($p>.05$). Bu durum H₃-d ve H₃-e hipotezlerinin desteklenmediği anlamına gelmektedir. Yıldırım (2016) ve Gürsu'nun (2011) bulgularına göre eğitim görülen okul ile sorumluluk arasında bir farklılık tespit edilememiştir. Bu bulgular hipotezimizle uyum sağlamaktadır. Bu sonuçlar eğitim görülen fakültenin sorumluluk açısından öğrencilerine farklı bir katkı sağlamadığını göstermektedir.

8- Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Sorumluluk:

H₆ no'lu hipotez ailenin gelir düzeyi ile gençlerin sorumluluk düzeylerinin pozitif bir ilişkiye sahip olduğu yönündeydi. İstatistiksel analizler sonucunda sorumluluk düzeyi ile gelir düzeyi arasında pozitif bir ilişki ortaya çıkmamıştır ($p>.05$). Bu nedenle H₆-d ve H₆-e hipotezleri desteklenmemiştir. İlgili literatüre baktığımızda Yıldırım (2016), Taylı (2013) ve Özen'in (2009) araştırma sonuçları gelir düzeyi ile sorumluluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı yönündedir. Bu çalışmalar H₆-d ve H₆-e hipotezleri ile uyum sağlamaktadır.

9- Cinsiyete Göre Öz Düzenleme:

Hipotez H₁-f cinsiyet ve öz düzenleme arasında anlamlı farklılıkların olacağı öz düzenleme bakımından kadınların erkeklere oranla daha yüksek puan alacakları yönündeydi. Yapılan analizler neticesinde açık olma boyutunda anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki gözlenirken arayış boyutu ve toplam boyutta anlamlılık seviyesinde bir farklılık görülmemiştir. Bu nedenle H₁-f no'lu hipotez kısmen desteklenmiştir. Güler (2015), Şahin (2010) ve Gömleksiz & Demiralp (2012)'nin bulguları ise öz

düzenlemenin cinsiyete göre farklılaştığı, kadınların puan ortalamalarının erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu yönündedir. Wolters ve Pintrich (1998, s.37) ise cinsiyet ile öz düzenleme arasında bir farklılaşma tespit etmemişlerdir. Bu bulgular hipotezimiz H1-f ile kısmen uyushmaktadır.

10- Yaş Göre Öz Düzenleme:

H₂-f no'lu hipotezde yaş ile öz düzenleme arasında pozitif bir ilişki olduğu ileri sürölmekteydi. Yapılan araştırma sonuçlarına göre yaş ve öz düzenlemenin açık olma boyutunda anlamlı bir ilişkiye rastlanmazken arayış ve toplam boyutta yüksek düzeyde anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle H₂-f no'lu hipotez kısmen desteklenmiştir.

11- Eğitim Öğretim Görölen Fakölteye Göre Öz Düzenleme:

Hipotezimiz H₃-f eğitim görölen fakölteye göre öz düzenleme düzeyinin farklılaşacağı ve bu farklılaşmanın ilahiyat faköltesi öğrencileri lehine olacağı ileri sürölmüştü. Yapılan analizler sonucunda öz düzenleme düzeyleri bakımından anlamlılık seviyesine ulaşan bir farklılık tespit edilememiştir ($p>.05$). Ölkemizde yapılan çalışmalara baktığımızda Baldan (2017) ve Çelik (2012) fakötelere göre öz düzenleme düzeyinin farklılaşacağını öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Turan'ın (2009) yaptığı çalışmada ise Tıp Faköltesinde öğrenim göröen öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşölmüştür. Bu bulgular H₃-f hipotezimiz ile uyushmamaktadır.

12- Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Öz Düzenleme:

H₆-f no'lu hipotez ailenin gelir düzeyi ile gençlerin öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olacağı yönündeydi. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda öz düzenlemenin her üç boyutunda da anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır ($p>.05$). H₆-f hipotezi desteklenmemiştir. Güler'in (2015) araştırma bulgularında öz düzenleme becerileri ile gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu bulgular H₆-f hipotezimiz ile uyushmaktadır.

13- Sorumluluk ve Dindarlık:

Hipotezimiz H₇ dindarlık ve sorumluluk arasında pozitif bir ilişkinin olduğu, dindarlık arttıkça sorumluluk duygu ve davranışının da artacağı yönündeydi. Yapılan analizler sonucunda dindarlık ve sorumluluk arasında yüksek düzeyde bir ilişki görölmüştür ($p<.0.1$). Bu sonuç H₇ hipotezinin desteklendiği anlamına gelmektedir. Dindarlık ve sorumluluk üzerine yapılan Tellioğlu (2015) ve Cengil'in (2015)

çalışmaları dindarlık ve sorumluluk arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular H_7 hipoteziyle uyushmaktadır. Dindarlık ve sorumluluk arasındaki ilişkinin tek yönlü bir ilişki olmadığı bu duruma birçok faktörün etki ettiği düşünülmektedir. Özellikle çalışmamızın teorik kısmında da söz ettiğimiz gibi İslam dininin sorumluluk konusuna çok fazla önem vermesi, pek çok ayet ve hadis de sorumluluk kavramına vurgu yapmış olması dindarlık ve sorumluluk arasındaki ilişkiyi kuvvetlendirmiştir diyebiliriz.

14- Öz Düzenleme ve Dindarlık:

Hipotezimiz H_8 'de dindarlık ve öz düzenleme arasında anlamlı bir ilişki olacağı ileri sürülmüştü. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda öz düzenleme düzeyi ile dini değişkenler arasında açık olma boyutu ve toplam boyutta anlamlılık seviyesinde bir ilişki gözlenmiştir ($p < 0.5$). Ancak arayış boyutu ile dindarlık algısı arasında anlamlı bir ilişki görülmesine karşın içsel dini motivasyon ve dinin önemi değişkeninde istatistiksel olarak anlamlılık düzeyine ulaşan bir ilişkiye rastlanmamıştır ($p > 0.5$). Bu sonuçlardan hareketle Hipotezimiz H_8 kısmen desteklenmiştir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda öz düzenleme ve dindarlık arasında anlamlı ilişkiler olduğu ortaya koyulmuştur (Zimmerman, 1998). Bu bulgular hipotez H_8 ile uyushmaktadır.

5.2. Sonuç

Çukurova Üniversitesine bağlı fakültelerde eğitim gören öğrencilerin dindarlık sorumluluk ve öz düzenlemeleri arasındaki ilişkiyi ele aldığımız araştırmamız da uygulanan anket verileri üzerinde analizler yapılarak birtakım ilişkilere ve farklılıklara ulaşılmıştır. Araştırmamız sonuçlarını dindarlık, sorumluluk ve öz düzenleme olmak üzere üç kısımda ifade etmek mümkündür.

- 1 İçsel dini motivasyon ile cinsiyet arasında yüksek düzeyde anlamlı bir farklılık olduğu gözlenirken dinin önemi, dindarlık algısı ve cinsiyet arasında ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.
- 2 Dini değişkenler ve yaş arasında yaş arttıkça dindarlık düzeyinin artacağı ön görülürken istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Bu durumun örneklem grubunun üniversite öğrencilerinden oluşması nedeniyle yaş aralıklarının birbirine yakın olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

- 3 Eğitim görülen fakülteye göre içsel dini motivasyon düzeyi, dine verilen önem ve dindarlık algısının yapılan istatistiksel analizler sonucunda önemli ölçüde farklılaştığı ve anlamlılık düzeyinde bir farklılık seviyesine ulaştığı gözlenmektedir. Özellikle İlahiyat Fakültesi'nde eğitim gören öğrencilerin dindarlık düzeylerinin ayırt edilir şekilde yüksek olduğu bunun nedenin ise bu fakültede verilen yüksek düzeyde din eğitiminden kaynaklandığı düşünülmektedir.
- 4 Dini değişkenler ile kardeş sayısı arasında yüksek düzeyde anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki olduğu gözlenmiştir.
- 5 Kardeş sırasının içsel dini motivasyon düzeyinde etkili olduğu ve anlamlılık seviyesinde bir farklılaşma görülmüştür. Ancak kardeş sırası ile dinin önemi ve dindarlık algısı üzerinde anlamlılık seviyesine ulaşan bir farklılığa rastlanmamıştır.
- 6 Gelir düzeyi ve dini değişkenler arasındaki istatistiksel analize göre ise içsel dini motivasyon ve dine verilen önem açısından anlamlı bir ilişki gözlenmezken dindarlık algısında anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki tespit edilmiştir.
- 7 Sorumluluk duygusu boyutu ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlılık seviyesine ulaşan bir farklılık gözlenirken, sorumluluk davranışı boyutu ile cinsiyet arasında anlamlılık seviyesine ulaşan bir farklılığa rastlanmamıştır.
- 8 Örneklem grubunun yaşı ile sorumluluk duygu davranışı arasında anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki tespit edilmemiştir.
- 9 Eğitim görülen fakülte ile sorumluluk duygu ve davranışı arasında anlamlılık seviyesine ulaşan bir farklılık olmadığı görülmektedir. Yüksek düzeyde din eğitiminin yapıldığı İlahiyat Fakültesi öğrencileri ile diğer fakültelerde öğrenim gören öğrenciler arasındaki farklılık anlamlılık seviyesine ulaşmamakla birlikte gözlenen en yüksek farklılığın İlahiyat Fakültesi öğrencilerinde ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durum din eğitiminin sorumluluk üzerinde etkili olmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Ancak, din eğitime bağlı olarak şekillenen dini değerlerin gençlik dönemlerinde kısmen etkisi az hissedilse dahi mezuniyetten sonraki ilerleyen yaşlarda önemli bir etkisinin olabileceği ileri sürülebilir.
- 10 Sorumluluk duygu ve davranışı ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Kardeş sayısının sorumluluğun her iki boyutunda da etkili olmadığı söylenebilir.

- 11 Kardeş sırası ile sorumluluk duygu ve davranışı arasında istatistiksel olarak anlamlılık düzeyine ulaşan bir farklılık görülmemiştir.
- 12 Sosyo-ekonomik düzey ile sorumluluk duygu ve davranışı arasında anlamlılık düzeyine ulaşan bir ilişki tespit edilememiştir.
- 13 Cinsiyet ve öz düzenleme arasında açık olma boyutunda anlamlılık seviyesine ulaşan bir farklılık gözlenirken arayış boyutu ve toplam boyutta anlamlılık seviyesine ulaşan bir farklılığa rastlanmamıştır.
- 14 Öz düzenleme düzeyi ve yaş arasında açık olma boyutunda anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Arayış boyutu ve toplam boyut da ise yüksek düzeyde anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki olduğu görülmektedir.
- 15 Eğitim görülen fakülte ile öz düzenleme düzeyi açık olma ve arayış boyutu arasında anlamlılık düzeyine ulaşan bir farklılık olmadığı görülmektedir.
- 16 Kardeş sayısı ile öz düzenleme düzeyi arasında anlamlılık düzeyine ulaşan bir ilişki tespit edilememiştir.
- 17 Kardeş sırası ile öz düzenleme düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlılık seviyesine ulaşan bir farklılığa rastlanılmamıştır.
- 18 Gelir seviyesi ile öz düzenleme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.
- 19 Dini değişkenler ile sorumluluk duygu ve davranışı arasında istatistiksel olarak anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Dindarlık seviyesi ile doğru orantılı olarak sorumluluk düzeyinin de arttığı veya azaldığı görülmektedir.
- 20 Öz düzenleme düzeyi ile dini değişkenler arasında açık olma boyutu ve toplam boyutta anlamlılık seviyesinde bir ilişki görülürken arayış boyutu ile dindarlık algısı arasında anlamlı bir ilişki görülmesine karşın içsel dini motivasyon ve dinin önemi değişkeninde istatistiksel olarak anlamlılık düzeyine ulaşan bir ilişkiye rastlanmamıştır.
- 21 Sorumluluk duygu ve davranışı ile öz düzenleme düzeyi arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki tespit edilmiştir.

5.3. Öneriler

Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen anketten elde edilen verilerden hareketle aşağıdaki tespit ve önerileri yapmamız mümkündür.

1. Dindarlığın farklı boyutlarının özellikle de dinin ne kadar içselleştirilmiş olduğunun sorumluluk ve öz düzenleme düzeyini önemli derecede etkilediği görülmektedir. Bu nedenle öncelikle ailede sonrasında ise eğitimin tüm kademelerinde değerler eğitimi kapsamında dini ve ahlaki değerlerin öğretilmesi, bireysel ve sosyal hayatta uygulanabilir bir nitelik kazanması bireyin tüm yaşam süreci için hayati önem arz etmektedir.
2. Teknoloji çağı ile birlikte gençlerin her geçen gün zamanlarının daha büyük bir kısmını internet ortamında geçirmeleri neticesinde yüz yüze iletişim kuramadıkları, sosyalleşemedikleri ve hızla yalnızlaştıkları gözlenmektedir. Bu nedenle ebeveynlerin erken yaşlarda çocuklara teknolojiyi nasıl kullanacakları konusunda destek ve örnek olmaları gerekmektedir. Burada en önemli konulardan biri de aile içi iletişimin sürekli aktif tutulması ve aile fertlerinin kaliteli zaman geçirmelerinin sağlanması yönünde olmalıdır.
3. Çalışmada incelenen sorumluluk, öz düzenleme ve dindarlık kavramlarının kazanımı aile, okul ve çevre iş birliğini gerektirmektedir. Bu nedenle anne baba eğitimi ile ilgili programların geliştirilmesine öncelik verilmelidir. Bunun yanı sıra MEB ve Üniversiteler bünyesinde de bu kazanımların elde edilmesi için gerekli planlar oluşturulmalıdır. Ayrıca aileler için medya okuryazarlığı programının geliştirilmesine ve toplum genelinde yaygınlaştırılmasına da ihtiyaç vardır.
4. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular uygulamanın yapıldığı alan ve örneklem ile sınırlıdır. Bu nedenle elde edilen sonuçlar genellenmemeli ve değerlendirmeler örneklem grubu göz önünde bulundurularak yapılmalıdır. Bununla birlikte konu ile ilgili farklı değişkenlerin kullanılacağı yeni çalışmaların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Acartürk, B.A. (2016). *5 Faktör Kişilik Özellikleri ile Bireycilik ve Toplulukçuluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Dernek Çalışma Grupları Üzerine bir Çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Adler, A. (1998). *Sorunlu Okul Çocuğu*. (Çev. K. Şipal) İstanbul: Cem Yayıncılık.
- Akdoğan, A. (2002). *Geleneksel Toplumdan Modern Topluma Geçişte Dini Hayat*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Allport, G. W. & ROSS, J. M. (1967). Personal Religious Orientation and Prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology* 5, 432-443.
- Allport, G. W. (2004). *Birey ve Dini* (Çev. B. Sambur). Ankara: Elis Yayınları.
- Anbar, A. & Anbar, D. & Çorak, S. (2017). *Üniversite Öğrencilerinin Kurumsal Sosyal Sorumluluk Algılarının Ölçülmesi: Uludağ Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Örneği*. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* 15 (2), 119-139.
- Argyle, M. & Beit-Hallahmi, B. (1975). *The Social Psychology of Religion*. London & Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Arslan, S. & Gelişli, Y. (2015). Algılanan Öz Düzenleme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5/3, 67-74.
- Bahadır, A. (2002). *İnsanın Anlam Arayışı ve Din*, İstanbul, İnsan Yayınları.
- Baldan, B. (2017). *Lisans Öğrencilerini Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi Düzeyleri ve Yükseköğretim Programlarının Ön Düzenlemeli Öğrenme Becerisini Geliştirmedeki Rolü*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Prentice-Hall, Inc. New Jersey.
- Batson, D. C. & Ventis, L. W. (1982). *The Religious Experience: A Social Psychological Perspective*. Oxford: Oxford University Presses.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1998). *On the Self-Regulation of Behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Cengil, M. (2015). *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinde Sorumluluk Duygusu ve Sorumluluk Davranışı Üzerine Bir Araştırma*. Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 33, 7-22.

- Conrad, D.& Hedin, D. (1982). *Instrument and Scoring Guide of the Experimental Education Evaluation Project*. Minnesota: Center for Youth Development and Research.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. 42. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2004). *Keşkesiz Bir Yaşam İçin İletişim*. 17. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çekin, A. (2013). *Dindarlık Boyutları ve din öğretimi: İlk ve ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programları (2010) çerçevesinde bir analiz*. The Journal of Academic Social Science Studies Volume 6 Issue 4, 245-261.
- Çelen, N. (1999). *Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Çelik, C. (2002). *Şehirleşme ve Din*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Çelik, N. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin ve yeterlik algılarının incelenmesi*. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Dauglass, N. Hadden. (2001). *Saygı ve sorumluluk eğitiminde yeni yaklaşımlar*. (Çev. Ö. Yurttan, Y. Özen). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dedeoğlu, S. (2000). *Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından Türkiye’de Aile ve Kadın Emeği*. Toplum ve Bilim, 86, 139-170.
- Dodurgalı, A. (2013). *Çocukta Sorumluluk Bilincinin Önemi ve Ailede Kazandırılması*. Çocuk ve ergen eğitiminde anne baba tutumları, İstanbul: Timaş Yayınları.
- El-Buhari, Muhammed b. İsmail. (1992). *Sahih (I-VIII)*, İstanbul.
- Eliade, M. (1995). *Dinin anlamı ve sosyal fonksiyonu* (Çev. M. Aydın). Konya: Din Bilimleri Yayınları.
- Emre, Y. (2013). *Değişen Dünyada Değer Yönelimleri ve Dindarlık: KKTC Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Fordham, F. (2011). *Jung Psikolojisinin Ana Hatları*, (Çev. A. Yalçiner). Say Yayınları, İstanbul.
- Fromm, E. (1993). *Psikanaliz ve din* (Çev. A. Arıtan). İstanbul: Arıtan Yayınları.
- Goleman, D. (2011). *Duygusal Zeka Neden IQ’dan Daha Önemlidir*. (Çev. B. Seçkin Yüksel). 34. Basım, İstanbul: Varlık Yayınları.

- Gömlüksiz, M. N. & Demiralp, D. (2012). *Öğretmen Adaylarının Öz Düzenleyici Öğrenme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından değerlendirilmesi*. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 11(3). 777-795.
- Gruen, A. (2004). *Normalliğin Deliliği*. (Çev. İ. İgan). 2. Basım. İstanbul: Çitlenbik Yayınevi.
- Güler, M. (2015). *Öğretmen Adaylarının Öz Düzenleme Becerilerinin; Duygusal Zekâları, Epistemolojik İnançları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Konya.
- Günay, Ü. (1986). *Modern Sanayi Toplumlarında Din I*. Erciyes İlahiyat Fakültesi Dergisi, 3, 51-52.
- Günay, Ü. (1987). *Modern Sanayi Toplumlarında Din II*. Erciyes İlahiyat Fakültesi Dergisi, 4, 29-58.
- Günay, Ü. (1999). *Erzurum ve Çevre Köylerinde Dini Hayat*. İstanbul: Erzurum Kitaplığı.
- Günay, Ü. (2006). *Dindarlığın Sosyolojisi*. Ü. Günay & C. Çelik (Ed.) Dindarlığın sosyo-psikolojisi içinde (1-59), Adana: Karahan Yayınları.
- Gürsu, O. (2011). *Ergenlik Döneminde Psikolojik Sağlık ve Dindarlık İlişkisi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Hayta Önal, Ş. (2005). *Bir Sorumluluk Eğitimi programının Lise Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerine Etkisi*. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Bursa.
- Hoge, D.R, (1972). “ *A Validated İntrinsic Religious Motivation Scale*”, *Journal For Scientific Study of Religion*, 11, 369–376.
- Holm, N.G. (2004). *Din Psikolojisine Giriş*. (Çev. A. Bahadır). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Hökelekli, H. (2005). *Din Psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Hökelekli, H. (2010). *Din Psikolojisine Giriş*. İstanbul: Dem Yay.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1972). *Sosyal Değişmenin Psikolojik Boyutları: İzmir Lise Öğrencileri Üzerinde bir İnceleme*. Ankara: Sosyal Bilimler Derneği Yayınları.
- Karaca, F. (2000). *Ölüm Psikolojisi*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Karaca, F. (2011). *Din Psikolojisi*. İstanbul: Kişisel Yayınlar.

- Karataş, F. (2001). *Ergenlik Dönemindeki Gençlerde Sosyal Sorumluluk, Demokratik Düşünce ve Başkalarını Kabullenme Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Kartopu, S. & Geçer, H. & Hacıkeleşoğlu H. (2018). *Sorumluluk Duygusu ve Dindarlık: Üniversite Öğrencileri Üzerine Ampirik Bir Çalışma*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 11. (58). 465-488.
- Kayıklık, H. (2003a). *Orta Yaş ve Yaşlılıkta Dinsel Eğilimler*. Adana: Baki Kitabevi.
- Kayıklık, H. (2006). *Bireysel Dindarlığın Boyutları ve İnanç Davranış Etkileşimi*. İslami Araştırmalar 19 (3), 491-499
- Kayıklık, H. (2011). *Din Psikolojisi: Bireysel Dindarlık Üzerine*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Kılıç Ahmadi, B. (2017). *Dini Grup Üyeliğinin Kendini Ayarlama ile İlişkileri Üzerine Bir Araştırma*. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.
- Köktaş, E. (1993). *Türkiye’de Dini Hayat: İzmir Örneği*. İstanbul: İşaret yayınları.
- Kula, N. (2001). *Kimlik ve Din: Ergenler Üzerine bir Araştırma*. İstanbul: Ayışığı Kitapları.
- Kula, N. (2005). *Bedensel Engellilik ve Dini Başa Çıkma*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Kurt, E. (2001). *Effects of Religiosity Traits and Social Responsibility Attitudes on Nonspmtaneous Helping Behavior in A Natural Disaster*. Bosphorus University. İstanbul.
- Marx, K. (2000). *Din Üstüne* (Çev. İ. Yarkın, M. A. İnci). Ankara: İnter Yayınları.
- Mccullough, E. M. & Willoughby, B. L. B. (2009). *Religion, Self-Regulation, and Self-Control: Associations, Explanations, and Implications*. Miami: Psychological Bulletin, 3.
- Mehmedoğlu, A.U. (2004). *Kişilik ve Din*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Mehmedoğlu, A.U. (2006). *Gençlik, Değerler ve Din*. Y. Mehmedoğlu, A.U. Mehmedoğlu (Ed.), *Küreselleşme, Ahlak ve Değerler* içinde (ss. 251-319). İstanbul: Litera yayıncılık.
- Müslim b. el-Haccac. (1992). *Sahih* (I-III), İstanbul.
- Onay, A. (2004). *Dindarlık Etkileşim ve Değişim*. İstanbul: DEM Yayınları.

- Önder, M. & Dölek, A. (2009). *Hepiniz Yöneticisiniz Hadisi Bağlamında Hz. Peygamberin Sorumluluk Eğitimi*. Ekev Akademi Dergisi 40. Sayı, 409-412.
- Özen, M. (2018). *İlkokul Dönemi Çocuklarının İnanç Tutumlarının Oluşmasında Anne ve Babalarının Rolü*. Kırıkkale İslami İlimler Fakültesi Dergisi, 5, 117-140.
- Özen, Y. (2008). *Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeğinin Geliştirilmesi Güvenilirliği ve Geçerliliği*, Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi, 7,344-357.
- Özen, Y. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Yordayıcılarının İncelenmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Pintrich, P.R. (2000) *The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning*, in *Handbook of Self-Regulation*. M.Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (eds.), Academic Pres, California, 452-502.
- Sarı, A & Akınoğlu, O. (2009). *Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeller ve Uygulamalar*. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi 29, 140-144.
- Sayar, K, (2014). *Terapi-Kültürel Bir Eleştiri*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Sayar, K. (2012). *Her Şeyin Bir Anlamı Var*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. 14. Basım, İstanbul: Pegem Akademi.
- Şahin, S. M. (2010). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimi Derslerindeki Akademik Başarıları ile Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki*. E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences. 1CO207, 5 (3). 1370-1381.
- Şeriatı, A. (1984). *İnsanın Dört Zindanı*, (Çev. H. Hatemi). İstanbul: Fecr yayınları.
- Tarhan, N. (2005). *Kadın Psikolojisi*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Taylı, A. (2013).*Sorumluluğun Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Dergisi sayı 30. 68-84.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tellioglu, B. (2013). *İlk Yetişkinlik Döneminde Sorumluluk ve Dindarlık İlişkisi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Samsun.
- Tınaz, P. (2000). *Organizasyonlarda Etkili Öğrenme Stratejileri*. İstanbul: Mess Yayınları.

- Turan, S. (2009). *Probleme Dayalı Öğrenmeye İlişkin Tutumlar, Öğrenme Becerileri ve Başarı Arasındaki İlişkiler*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Twenge, J. M. (2009). *Ben Nesli* (Çev. E. Öztürk). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- URL¹: [www.gercekhayat.com.tr/yazarlar/iyi -günler-ileride](http://www.gercekhayat.com.tr/yazarlar/iyi-gunler-ileride).
- URL²: www.sdoakademi.com/oz-duzenleme.
- Uysal, V. (1994). *Psiko-Sosyal Açıdan Oruç*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Uysal, V. (1996). *Din Psikolojisi Açısından Dinî Tutum Davranış ve Şahsiyet Özellikleri*. İstanbul: MÜ İlahiyat Fakültesi Vakfı Yay.
- Uysal, V. (2006). *Türkiye’de Dindarlık ve Kadın*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Weber, M. (1964). *The sociology of religion*. Boston: Beacon Pres.
- Wolters, C.A. (1998). *Self-regulated Learning and Collage Student’s Regulation of Motivation*. Journal of Education Pyschology. 90 (2): 224-235.
- Yalom, I. (1999). *Varoluşçu Psikoterapi* (Çev. Z. İyidoğan Babayigit). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Yaparel, R. (1987a). *Yirmili ve Kırklı Yaşlar Arası Kişilerde Dini Hayat ile Psiko-Sosyal Uyum Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yapıcı, A. & Zengin, Z. S. (2003a). *İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları Üzerine Psikolojik bir Araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği*. Değerler Eğitimi Dergisi I (4), ss. 173-206.
- Yapıcı, A. & Zengin, Z. S. (2003b). *İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Dinin Etkisini Hissetme Düzeyleriyle Psiko-Sosyal Uyumları Arasındaki İlişki*, Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 3 (2), 65-127.
- Yapıcı, A. (2003). *Fiziksel ve Sosyal Hadiselere Sebep Atfetmede Dinin Rolü*. Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 3 (1), 126-165.
- Yapıcı, A. (2006b). *Yeni bir Dindarlık Ölçeği ve Üniversiteli Gençlerin Dinin Etkisini Hissetme Düzeyi*. Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 6 (1), 65-115.
- Yapıcı, A. (2007). *Ruh Sağlığı ve Din, Psiko-Sosyal Uyum ve Dindarlık*, Adana: Karahan Yayınları.
- Yapıcı, A. (2013). *Ruh Sağlığı ve Din*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Yapıcı, A. (2016). *Cinsiyete Göre Farklılaşan Dindarlıklar ve Kadınlarda Dinsel Yaşamın Farklı Görüntüleri*. Dini Araştırmalar, Kadın Özel Sayısı. 131-161.

- Yapıcı, A. (2018) *Değerler ve Dindarlık Algısında Değişim ve Süreklilik. Değerlerin Bireyselleşmesinden Bireysel Değerlere*. M. Ergün, N. Karabacak, İ. Korkmaz, M. Küçük (Ed). *Öğretmenliğin Mesleki Değerleri ve Etik* içinde (ss. 57-90). Ankara: Anı Yayıncılık
- Yavuz, K. (1982). *Din Psikolojisinin Araştırma Alanları*. Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi V, 87-108.
- Yavuzer, H. (1997). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*, 7. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, Ş. (2016). *Ortaöğretim Öğrencilerinde Kişisel Sorumluluk ile Ruh Sağlığı Düzeyleri Arasındaki İlişki: Adana Çukurova İlçesi Örneği*. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Tarsus/Mersin.
- Yıldızlı, H. (2015). *Özdüzenlemeli Öğrenmenin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarılarına, Tutumlarına ve Özdüzenleme Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim. Bilimleri. Enstitüsü.
- Zimmerman, B. J. (1998). *Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analysis of Exemplary Instructional Models*. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (eds.), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice* 1-20. New York, NY: The Guilford press.
- Zimmerman, B.J. (2002). *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. Theory into Practice*. 41(2):64-70.

EKLER

EK 1. ANKET FORMU ÖRNEĞİ

Sayın öğrenci arkadaşım;

Bilimsel bir araştırma kapsamında öğrencilerin maneviyat ve psikososyal uyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek istiyoruz. Bu kapsamda sizlerin görüşlerine müracaat etmeyi planladık. Aşağıdaki sorulardan hiçbirinin cevabı doğru ya da yanlış değildir. Verilen samimi her cevap bizim için değerlidir. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.

Katkılarınız için teşekkürler.

Şule Turan

Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyet: ☐ Kız ☐ Erkek	Yaş:										
Fakülte/ Bölüm:	Sınıf:										
Din sizin için ne kadar önemlidir? Lütfen 1 ile 10 arasında bir tercihte bulunun. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto; text-align: center;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> </table>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Kendinizi ne kadar dindar algılıyorsunuz? Lütfen 1 ile 10 arasında bir tercihte bulunun. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto; text-align: center;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> </table>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Kaç Kardeşsiniz?											
Ailenizin Kaçınıcı Çocuğusunuz?											
Sizce Sosyo Ekonomik Düzeyiniz Nedir? ☐ Üst ☐ Orta ☐ Alt											

Aşağıdaki maddelerden sizin durumunuza uygun olanlara 1-5 arasında bir tercihte bulununuz.

	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1.Dini inancım bütün hayatımı kapsar					
2. Hayatımda Allah'ın varlığını her an hissediyorum					
3. Bir kimse her önemli karar aşamasında Allah'ın rehberliğini istemelidir.					
4. Dini inancım bazı durumlarda davranışlarımı kısıtlar					
6. Benim için hiçbir şey, (yapabildiğim en iyi bir şekilde) Allah'a ibadet etmekten daha önemli değildir					
7. Dinimi diğer bütün dünyevi işlerimin üzerinde tutmaya büyük ölçüde çaba gösteririm					
8. Ahlaki bir hayat yaşadığım sürece neye inandığım o kadar önemli değil					
9. Dini değerlerin (inançların) günlük işlerimi etkilemesine izin vermem					
10. Hayatta dinden çok daha önemli şeyler olduğuna inanıyorum					

Aşağıdaki maddelerden sizin durumunuza uygun olanları (X) şeklinde işaretleyiniz.

	Sorumluluk Duyarım				Sorumlu Davranırım			
	Her Zaman	Sıklıkla	Çok nadir	Hiç bir zaman	Her Zaman	Sıklıkla	Çok nadir	Hiç bir zaman
1. Bana güvenen insanları hayal kırıklığına uğrattığımda								
2. Grup çalışmasında bana bir görev verildiğinde								
3. Okuldaki sorunları çözmek için bir şeyler yapma konusunda								
4. Verdiğim bir sözü tutma konusunda								
5. Arkadaşlarımla sorunlarını çözmeye yardımcı olma konusunda								
6. Birilerine karşılıksız yardım etme konusunda								
7. Sınıf arkadaşlarımla söylediklerini dikkate alma konusunda								
8. İşlerimi planlamam gerektiğinde								
9. Eşyalarımı düzenli bir şekilde kullanma konusunda								
10. Bir grupta görev almam gerektiğinde								
11. Öz bakım görevlerimi yerine getirme konusunda								
12. İnsanlara yardım derneklerine üye olma konusunda								
13. Emanet edilen bir eşyaya sahip çıkma konusunda								
14. Şehrimin ya da ülkenin iyiliği için zaman ayırma konusunda								
15. Sınavlarımda başarılı olabilme konusunda								
16. Toplum içinde konuşurken duygularımı kontrol etme konusunda								
17. Toplumsal kurallara uymayan kişileri uyarma konusunda								
18. Randevularıma zamanında gitme konusunda								

Aşağıdaki maddelerden sizin durumunuza uygun olanları (X) şeklinde işaretleyiniz.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Arasıra	Sık sık	Her zaman
1. Eğer istersem en zor konuları bile rahatlıkla öğrenebilirim					
2. Belirlediğim hedefler doğrultusunda çalışmalarımı yapabilirim					
3. Yeni bir konuyu rahatlıkla öğrenebilirim					
4. Bir konuyu anlamadığım zaman arkadaşlarımdan yardım isterim					
5. Bir konuyu öğrenirken yenilikleri kolaylıkla fark edebilirim					
6. Bir şeyler istemediğim şekilde giderse bu durum beni rahatsız eder					
7. Hatalarımdan öğrenebilirim					
8. Bir konuyu öğrenirken o dersteki notlarıma bakarak başarıyı sorgularım					
9. Bir konuyu öğrenirken farklı yollar bulmaya çalışırım					
10. Başarısız olduğumda çalışma yöntemimi değiştiririm					
11. Hedeflerime doğru ilerleme sürecimi takip edebilirim					
12. Bir konuyu öğrenirken karşılaştığım problemlerin çözümü için farklı yollar geliştiririm					
13. Bir konuyu öğrenirken yapmış olduğum plana uyarım					
14. Bir konuyu öğrenirken başka yöntemler kullanmaya çalışırım					
15. Çoğu zaman bir konuyu öğrenirken neler yaptığıma dikkat ederim					
16. Yanlış öğrendiğimi fark ettiğim bir şeyi değiştirmek için birçok farklı yolu deneyebilirim.					

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Şule TURAN
Doğum Yeri : Darende
Doğum Tarihi : 1983
Medeni Hali : Evli- 2 çocuk annesi

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Sarıçam/ADANA
E-Mail : suleg31@gmail.com

EĞİTİM BİLGİLERİ

2015-2019 : Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı. Adana.
2014-2019 : Lisans, Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. Adana
2004-2009 : Lisans, Anadolu Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler
Fakültesi. Eskişehir.
Yabancı Dil : İngilizce, Arapça