

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ**  
**ÖĞRENCİLERİN MANEVİ YÖNELİMLERİNİN DİN**  
**ÖĞRETİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Rahime KULOĞLU**

**İstanbul**  
**Haziran-2025**

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN**  
**MANEVİ YÖNELİMLERİNİN DİN ÖĞRETİMİ AÇISINDAN**  
**İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Rahime KULOĞLU**

**Tez Danışmanı**  
**Doç. Dr. Faruk KANGER**

**İstanbul**  
**Haziran-2025**

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Felsefe ve Din Bilimleri Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Faruk KANGER

Üye Doç. Dr. Esra TÜRK

Üye Dr. Öğr. Üyesi Ayşe KAYA GÖKTEPE

Üye Doç. Dr. Bilal YORULMAZ

Üye Dr. Öğr. Üyesi Gülsüm PEHLİVAN AĞIRAKÇA

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

İmza

Prof. Dr. Erhan İÇENER

Enstitü Müdürü

## BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Doktora tezi olarak hazırladığım “**Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Manevi Yönelimlerinin Din Öğretimi Açısından İncelenmesi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Rahime KULOĞLU

## ÖN SÖZ

Post modern çağa geçişle yeni nesil öğrenme kaynaklarının çeşitlenmesi, bilgiye ulaşmanın kolaylaşmasına paralel olarak doğru ve duru bilgiye erişimin karmaşıklaşması dini bilgi ve maneviyat tecrübesinin doğru aktarımını daha da önemli hale getirmiştir. Bir eğitimci olarak bu araştırmayı yapma motivasyonum din dersleri ve manevi yönelim arasında ilişkiye dikkat çekmek, özellikle sosyal medya argümanlarıyla yaygınlaşan yeni nesil maneviyat algılarına rağmen İslam maneviyatı oluşumuna din öğretiminin yön vermesi sürecine ışık tutabilmektir.

Bu motivasyonla çıktığım akademik yolculukta araştırmanın her adımında ilim ve hikmetle bana yol gösteren, her türlü desteği sunarak hayat serüvenim boyunca izdüşümünde yol aldığım bir hayalin vücut bulmasını sağlayan danışman hocam Doç. Dr. Faruk KANGER'e sonsuz şükranlarımı arz ederim. Ayrıca doktora programında karar alma sürecinden tez yazım sürecinde kadar desteğini esirgemeyen değerli hocalarım Doç. Dr. Esra TÜRK ve Dr. Öğr. Üyesi Ayşe KAYA GÖKTEPE'ye teşekkür ederim.

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaöğretim kurumlarında uygulanan din öğretiminin öğrencilerin manevi yönelimleri açısından incelenmesini konu edinen bu araştırmanın yapılabilmesi destek veren kurum yöneticilerine, değerli zamanlarından ayırarak görüşmelere katılıp fikir ve tecrübelerinin veriye dönüşmesini sağlayan öğretmenlere, gözlem ve düşüncelerini aktararak araştırmaya katkı sunan öğrencilere, sürece eşlik eden eşim Yasin KULOĞLU'na, Dilaram'a, Selmanım'a ve yaşam serüvenim boyunca vizyonu ile geleceğime ışık tutan babam Mehmet ALTUNBAŞ'a teşekkür ederim.

Ve ehiru de'vana enilhamdu lillahi rabbil alemin.

Rahime KULOĞLU

**ÖZET**  
**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN**  
**MANEVİ YÖNELİMLERİNİN DİN ÖĞRETİMİ**  
**AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**Rahime KULOĞLU**

Doktora, Felsefe ve Din Bilimleri

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Faruk KANGER

Haziran, 2025- 267 + XXIII Sayfa

Bu araştırma, ortaöğretim kurumlarında yürütülen din öğretiminin öğrencilerin manevi yönelimlerinin din öğretimi açısından incelenmesine yönelik nitel bir durum çalışmasıdır. Araştırma kapsamında, İstanbul ilinde fen liseleri ile fen ve sosyal bilimler imam hatip liselerinde görev yapan 17 öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören 30 öğrenciyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulguların analizi sürecinde MAXQDA 24 Nitel Veri Analiz Programı kullanılarak verilerin depolaması, düzenlenmesi, değişkenlere göre sınıflandırılması ve kodların oluşturulmasında kolaylık sağlanmıştır. Araştırma sürecinde katılımcıların dini bilgiyle kurduğu anlam ilişkisi, değer aktarımı, vicdan gelişimi, manevi başa çıkma becerisi, evrenle ilişki ve din öğretiminin yöntemsel yansımaları gibi çok boyutlu temalar üzerinden değerlendirme yapılmıştır.

Elde edilen bulgular, din öğretiminin öğrencilerin içsel dünyasında anlam arayışını destekleme, ahlaki duyarlılık geliştirme ve zorluklar karşısında manevi dayanıklılık kazandırma açısından önemli bir işlev gördüğünü ortaya koymuştur. Bununla birlikte, öğretim süreçlerinin çoğunlukla ezbere dayalı, bilişsel ağırlıklı olduğu ve öğrencinin manevi dünyasına nüfuz etmekte yetersiz kaldığı da tespit edilmiştir. Katılımcılar, özellikle sorgulamaya açık, duyuşsal yönü ihmal etmeyen, kültürel ve bireysel çeşitliliği dikkate alan bir din öğretimi yaklaşımına ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Bu yönüyle çalışmanın, mevcut öğretim programlarının içeriğine yönelik eleştirel bir bakış sunarken beraberinde din öğretiminin bütüncül formuna ilişkin uygulayıcılara

ve eğitim öğretim planlayıcılarına katkı sunması beklenmektedir. Bu araştırmanın bulguları özellikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin değer merkezli, bütüncül gelişimi önceleyen ve anlam odaklı eğitimi esas alan yaklaşımıyla uyumlu olarak, din öğretiminin sadece bilişsel değil; duyuşsal, ahlaki ve varoluşsal boyutları da içeren çok katmanlı bir yapıda ele alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda din öğretiminin, bireyin manevi potansiyelini ortaya çıkarmayı, değer inşasını desteklemeyi ve kişisel anlam haritalarının oluşumuna katkı sunmayı hedefleyen bir öğrenme süreci olarak yeniden tasarlanmasının önemine işaret etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Maneviyat, Manevi yönelim, Din eğitimi, Din öğretimi, Ortaöğretim.



**ABSTRACT**  
**EXPLORING SPIRITUAL ORIENTATIONS OF STUDENTS IN  
SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS IN TERMS OF  
RELIGIOUS EDUCATION**

**Rahime KULOĞLU**

Ph. D. Philosophy and Religious Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Faruk KANGER

June, 2025- 267 + XXIII Pages

This qualitative case study investigates religious education in secondary schools with respect to students' spiritual orientations. Within the scope of the research, data were collected through semi-structured interviews with 17 teachers working at science high schools and Anatolian imam hatip high schools for science and social sciences, and 30 students enrolled in these schools in Istanbul. The qualitative data were analyzed using MAXQDA 24, which facilitated systematic data management, including storage, categorization by variables, and generation of thematic codes. The collected data were analyzed using thematic analysis. During the research process, multidimensional themes such as students' meaning-making relationship with religious knowledge, value transmission, development of conscience, spiritual coping skills, relationship with the universe, and methodological reflections of religious education were evaluated.

The findings reveal that religious education plays a significant role in supporting students' quest for meaning, fostering moral sensitivity, and strengthening spiritual resilience in the face of difficulties. However, it was also determined that instructional processes are mostly based on rote learning, cognitively oriented, and insufficient in penetrating students' spiritual realms. Participants emphasized the need for a religious education approach that is open to inquiry, does not neglect the affective dimension, and takes cultural and individual diversity into account.

In this respect, the study offers a critical perspective on the current curriculum content and is expected to contribute to practitioners and education planners concerning the

holistic formation of religious education. Particularly in alignment with the Türkiye Century Education Model—which prioritizes value-centered, holistic development and meaning-oriented learning—this study highlights the necessity of addressing religious education not only on a cognitive level but also through affective, moral, and existential dimensions. Accordingly, it underlines the importance of redesigning religious education as a learning process that aims to reveal the individual's spiritual potential, support value construction, and contribute to the formation of personal meaning maps.

**Keywords:** Spirituality, Spiritual orientation, Religious education, Secondary education



# İÇİNDEKİLER

<b>TEZ ONAYI</b> .....	<b>i</b>
<b>BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ</b> .....	<b>ii</b>
<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vi</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>xiii</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>xiv</b>
<b>GRAFİKLER LİSTESİ</b> .....	<b>xxii</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	<b>xxiii</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b>	
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi ve Özgün Değeri.....	3
1.5. Tanımlar .....	4
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b>	
<b>KURAMSAL ÇERÇEVE VE ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>6</b>
2.1. Maneviyat.....	6
2.1.1. Maneviyatın Tanımı .....	6
2.1.2. Maneviyatın İçerik Kapsamı.....	10
2.1.2.1. Anlam Arayışı .....	10
2.1.2.2. Kutsal Varlığa Bağlanma .....	11
2.1.2.3. Bütünlük Algısı .....	11
2.1.2.4. Bilincin Aşkın Tecrübesi.....	12
2.1.2.5. Mücerret Olanı İdrak Etme.....	12
2.1.2.6. Varoluşsal ve Ahlaki Farkındalık .....	13
2.1.3. Maneviyat Din İlişkisi .....	14
2.1.3.1. Kapsam Açısından Din ve Maneviyat.....	15
2.1.3.2. Karşıtlık Bağlamında Din ve Maneviyat.....	16

2.2. İslam Düşüncesinde Maneviyat.....	17
2.2.1. İslam Düşüncesinde İnsan.....	19
2.2.2. İslam Düşüncesinde Manevi Tekamül.....	20
2.2.3. Nefs Tezkiyesi .....	20
2.2.4. Kalbin Tasfiyesi.....	22
2.3. Manevi Yönelim.....	23
2.3.1. Manevi Yönelimin Aşamaları.....	24
2.4. Din Eğitimi.....	25
2.4.1. Din Eğitiminin Amacı.....	26
2.4.1.1. Dinin İçselleştirilmesi .....	27
2.4.1.2. Doğru Din Anlayışının Oluşturulması.....	28
2.4.1.3. İhtiyaçlara Cevap Vermesi .....	28
2.4.1.4. Akıl ve Duygu Dengesinin Kurulması .....	29
2.4.2. Din Eğitimi Maneviyat İlişkisi .....	30
2.4.3. Din Eğitiminde Maneviyatı Öne Çıkarıcı Yaklaşımlar.....	31
2.4.3.1. Dewey'in Din Öğretimi Yaklaşımı .....	32
2.4.3.2. Gadamer'in Din Öğretimi Yaklaşımı.....	33
2.4.3.3. Michael Grimmitt' in Din Öğretimi Yaklaşımı.....	34
2.4.4. Ergenlikte Din ve Maneviyat Eğitimi.....	36
2.4.5. Türkiye'de 2000 Sonrası Ortaöğretimde Din Eğitimi .....	39
2.4.5.1. Örgün Öğretim Lise Din Derslerinde Maneviyatı Destekleyen Temalar.....	41
2.4.5.2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli .....	49
2.5. Literatür Değerlendirmesi.....	53
2.5.1. Maneviyat ile İlgili Çalışmalar .....	53
2.5.2. Manevi Yönelim ile İlgili Çalışmalar .....	55
2.5.3. Din Eğitimi ile İlgili Çalışmalar .....	56

## **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

<b>YÖNTEM.....</b>	<b>61</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	61
3.2. Çalışma Grubu.....	62
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması.....	65
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	65

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....	65
3.3.3. Verilerin Toplanması .....	67
3.4. Verilerin Analizi .....	68
3.5. Nitel Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği .....	69
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM</b>	
<b>BULGULAR .....</b>	<b>71</b>
4.1. Kutsal Varlıkla İlişkiler .....	75
4.1.1. Allah Tasavvuru.....	78
4.1.1.1. Yaratıcıya Bağlanma Etkisi.....	78
4.1.1.2. Yaratıcıyı Bilme-Tanıma Etkisi.....	82
4.1.2. Dua ve İbadet Yaşantısı .....	85
4.1.2.1. Dua ve İbadet Yaşantısında Olumlu Etki Oluşturur .....	86
4.1.2.2. Dua ve İbadet Yaşantısında Olumlu Etki Oluşturmaz.....	89
4.1.3. Kişisel Deneyimler .....	92
4.1.3.1. Kişisel Manevi Tecrübeler.....	93
4.1.3.2. Yaratıcı-Kul ilişkisi .....	96
4.2. Manevi Kimlik Oluşumu.....	98
4.2.1. Anlam Arayışı .....	102
4.2.1.1. Din Dersleri Anlam Arayışını Destekler .....	103
4.2.1.2. Din Dersleri Anlam Arayışını Desteklemez.....	106
4.2.2. Kendilik Bilinci .....	108
4.2.2.1. Din Dersleri Kendilik Bilinci Oluşturmaya Hizmet Eder .....	109
4.2.2.2. Din Dersleri Kendilik Bilinci Oluşturmaya Hizmet Etmez.....	112
4.2.3. Manevi Sağlık.....	114
4.2.3.1. Vicdan Gelişimi.....	116
4.2.3.2. Manevi Başa Çıkma Becerisi .....	121
4.2.3.3. Kendiyle Barışık- Huzurlu Olma.....	126
4.2.3.4. Toplumla Barışık Olma ve İlişkiler Kurma.....	130
4.2.3.5. Doğa ve Evrenle Sağlıklı İlişki.....	134
4.3. Evrenle İlişkiler .....	138
4.3.1. Evrenle Bütünleşme.....	140
4.3.2. Canlılar ve Doğa ile İlişkiler.....	146
4.4. Manevi Yönelime Etki Durumu .....	150

4.4.1. Manevi Yönelimi Destekleyen Faktörler.....	154
4.4.1.1. Ailede Alınan Din Eğitimi Etkisi .....	155
4.4.1.2. Akran Öğrenme Etkisi.....	157
4.4.1.3. Bireysel Çabalar ve İsteklilik.....	159
4.4.1.4. Deneyimleyerek Öğrenme.....	161
4.4.1.5. Eğitimcilerle Sağlıklı İletişim.....	163
4.4.1.6. Dini Öğretilere Muhatap Olma İmkânı .....	165
4.4.1.7. Öğretmenin Bireysel Manevi Rehberliği.....	168
4.4.1.8. Eğitimcinin Rol-Modelliği .....	169
4.4.1.9. Yenilikçi Yaklaşım ve Yöntemler .....	172
4.4.1.10. Sanat, Spor ve Kültür Etkinlikleri .....	172
4.4.2. Manevi Yönelimi Olumsuz Etkileyen Faktörler.....	175
4.4.2.1. Bencilleşme ve Yalnızlık.....	176
4.4.2.2. Din Derslerinde Tekrarlanan İçeriğin Etkisini Yitirmesi .....	178
4.4.2.3. Akademik Başarı Kaygısı.....	180
4.4.2.4. Manevi Yönelim İhtiyacının Görmezden Gelinmesi.....	183
4.4.2.5. Din Dersi İçeriklerinin Yetersiz ve Teorik Kalması.....	185
4.4.2.6. Eğitimcilerin Yeterlik ve Yetkinliğinde Düşüş .....	189
4.4.2.7. Katı Kuralcı ve Şekilci Eğitim Anlayışı .....	190
4.4.2.8. Maneviyata Önyargılı ve Olumsuz Yaklaşım .....	193
4.4.2.9. Güvensiz ve Yanlış Bilgi Kaynakları .....	195
4.4.2.10. Sosyal Medyanın Olumsuz Etkisi .....	196
4.5. Din Öğretimi ile Manevi Yönelim Arasındaki İlişki.....	198
4.5.1. Olumlu İlişki Vardır .....	201
4.5.2. Olumlu İlişki Yoktur.....	205
4.5.3. Olumsuz İlişki Vardır .....	210
4.6. Kod Bulutu .....	211
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM</b>	
<b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>214</b>
5.1. Tartışma.....	214
5.1.1. Toplumla Barışık Olma .....	214
5.1.2. Din Dersi İçeriklerinin Yetersiz ve Teorik Kalması.....	216
5.1.3. Manevi Başa Çıkma Becerisi.....	216

5.1.4. Akademik Başarı Kaygısı.....	218
5.1.6. Evrenle Bütünlük Duygusu .....	219
5.1.7. Rol Model Olma .....	220
5.1.8. Vicdan Gelişimi.....	220
5.1.9. Dua ve İbadet Yaşantısı / Kutsal Varlıkla İlişkiler .....	221
5.1.10. Canlılar ve Doğa ile İlişkiler .....	223
5.1.11. Anlam Arayışı.....	224
5.1.12. Sanat, Spor ve Kültür Etkinlikleri .....	225
5.1.13. Akran Öğrenme Etkisi .....	225
5.1.14. Kendilik Bilinci .....	226
5.1.15. Sosyal Medya Etkisi / Güvensiz ve Yanlış Bilgi Kaynakları .....	228
5.1.16. Eğitimcilerle Sağlıklı İletişim.....	229
5.1.17. Eğitimcilerin Yeterlik ve Yetkinliğinde Düşüş .....	229
5.1.18. Bireysel Manevi Rehberlik.....	230
5.2. Sonuç ve Öneriler .....	230
5.2.1. Öğretim Programı Planlayıcıları ve Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	232
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	233
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>234</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>257</b>
EK 1: ETİK KURUL KARAR TEBLİĞİ .....	257
EK 2: ARAŞTIRMA İZİN OLURU.....	259
EK 3: BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU .....	260
EK 4: ARAŞTIRMA İZİN TAAHHÜTNAMESİ.....	261
EK 5: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI .....	262
EK 6: İZİN BAŞVURU MEB.....	264
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>265</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1: Geçmiş ve Güncel Maneviyat Tanımları .....	9
Tablo 2.2: Zıt Kutuplar Olarak Din ve Maneviyat.....	16
Tablo 2.3: 9. Sınıf Fen Lisesi DİKAB Öğretim Programında Maneviyatı Destekleyen Temalar.....	43
Tablo 2.4: 10. Sınıf Fen Lisesi DİKAB Öğretim Programında Maneviyatı Destekleyen Temalar .....	43
Tablo 2.5: 11. Sınıf Fen Lisesi DİKAB Öğretim Programında Maneviyatı Destekleyen Temalar.....	44
Tablo 2.6: 12. Sınıf Fen Lisesi DİKAB Öğretim Programında Maneviyatı Destekleyen Temalar .....	44
Tablo 2.7: 9. Sınıf Fen Lisesi Seçmeli Dersler Öğretim Programında Maneviyatı Destekleyen Temalar.....	45
Tablo 2.8: 10. Sınıf Fen Lisesi Seçmeli Dersler Öğretim Programında Maneviyatı Destekleyen Temalar.....	45
Tablo 2.9: 11. Sınıf Fen Lisesi Seçmeli Dersler Öğretim Programında Maneviyatı Destekleyen Temalar.....	46
Tablo 2.10: 12. Sınıf Fen Lisesi Seçmeli Dersler Öğretim Programında Maneviyatı Destekleyen Temalar .....	46
Tablo 2.11: 9. Sınıf İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programında Maneviyatı Destekleyen Temalar .....	47
Tablo 2.12: 10. Sınıf İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programında Maneviyatı Destekleyen Temalar .....	47
Tablo 2.13: 11. Sınıf İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programında Maneviyatı Destekleyen Temalar .....	48
Tablo 2.14: 12. Sınıf İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programında Maneviyatı Destekleyen Temalar.....	48
Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri.....	63
Tablo 3.2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Özellikleri.....	64
Tablo 3.3: Araştırmada Alınan Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri.....	69

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bütüncül Gelişim Alanları ve Alt Bileşenleri.....	50
Şekil 2.2: Bütüncül Eğitim Yaklaşımı Erdem Değer Eylem Modeli Üst Değerler ve Bileşenleri .....	52
Şekil 4.1: Öğrencilerin Manevi Yönelimlerinin Din Öğretimi Açısından İnceleyen Araştırmanın Temaları .....	71
Şekil 4.2: Araştırmanın Temalarının Öğretmen Katılımcılar İçin Frekans Değerleri.....	72
Şekil 4.3: Araştırmanın Temalarının Öğrenci Katılımcılar İçin Frekans Değerleri .	72
Şekil 4.4: Araştırmanın Kod Hiyerarşisi Modeli .....	73
Şekil 4.5: Öğretmen ve Öğrenci Katılımcılar İçin Kod Frekans Değerlerini Gösteren İki Vaka Modeli .....	74
Şekil 4.6: Kutsal Varlıkla İlişkiler Temasına Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.	75
Şekil 4.7: Kutsal Varlıkla İlişkiler Teması Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli .	77
Şekil 4.8: Allah Tasavvuru Kategorisi Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli .....	78
Şekil 4.9: Yaratıcıya Bağlanma Etkisi Kodu Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli .....	79
Şekil 4.10: Yaratıcıya Bağlanma Etkisi Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	79
Şekil 4.11: Yaratıcıya Bağlanma Etkisi Oluşturur Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	81
Şekil 4.12: Yaratıcıyı Bilme-Tanıma Kodu Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli .....	82
Şekil 4.13: Yaratıcıyı Bilmeye-Tanımaya Olumlu Etkisi Vardır Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli .....	83
Şekil 4.14: Yaratıcıyı Bilmeye-Tanımaya Olumlu Etkisi Vardır Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli .....	84
Şekil 4.15: Dua ve İbadet Yaşantısı Kategorisi Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.....	85

Şekil 4.16: Dua ve İbadet Yaşantısı Kategorisi Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli .....	86
Şekil 4.17: Dua ve İbadet Yaşantısı Kodu Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli ...	86
Şekil 4.18: Dua ve İbadet Yaşantısında Olumlu Etki Oluşturur Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli .....	87
Şekil 4.19: Dua ve İbadet Yaşantısında Olumlu Etki Oluşturur Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli .....	88
Şekil 4.20: Dua ve İbadet Yaşantısında Olumlu Etki Oluşturmaz Kodu Belge Gurubu Temelli İki Vaka Modeli.....	89
Şekil 4.21: Dua ve İbadet Yaşantısında Olumlu Etki Oluşturmaz Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	90
Şekil 4.22: Dua ve İbadet Yaşantısında Olumlu Etki Oluşturmaz Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	91
Şekil 4.23: Kişisel Deneyimler Kategorisi Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli .....	92
Şekil 4.24: Kişisel Deneyimler Kategorisi Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli .	92
Şekil 4.25: Kişisel Manevi Tecrübeler İle Olumlu İlişkisi Vardır Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	93
Şekil 4.26: Kişisel Manevi Tecrübeler İle Olumlu İlişkisi Vardır Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli .....	94
Şekil 4.27: Kişisel Manevi Tecrübeler İle Olumlu İlişkisi Yoktur Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	95
Şekil 4.28: Yaratıcı Kul İlişkisi Kodu Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli .....	96
Şekil 4.29: Yaratıcıyla Kul İlişkisini Etkiler Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	97
Şekil 4.30: Yaratıcı İle Kul İlişkisini Etkiler Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	98
Şekil 4.31: Manevi Kimlik Oluşumu Teması Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.....	99
Şekil 4.32: Manevi Kimlik Oluşumu Teması Belge Temelli İki Vaka Modeli .....	101
Şekil 4.33: Anlam Arayışı Kategorisi Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	102
Şekil 4.34: Anlam Arayışı Kategorisi Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli.....	102
Şekil 4.35: Din Dersleri Anlam Arayışını Destekler Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli .....	103

Şekil 4.36: Din Dersleri Anlam Arayışını Destekler Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli .....	104
Şekil 4.37: Din Dersleri Anlam Arayışını Desteklemez Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli .....	106
Şekil 4.38: Din Dersleri Anlam Arayışını Desteklemez Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	107
Şekil 4.39: Kendilik Bilinci Kategorisi Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	108
Şekil 4.40: Kendilik Bilinci Kategorisi Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli.....	109
Şekil 4.41: Din Dersleri Kendilik Bilinci Oluşturmaya Hizmet Eder Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	110
Şekil 4.42: Din Dersleri Kendilik Bilinci Oluşturmaya Hizmet Eder Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	111
Şekil 4.43: Din Dersleri Kendilik Bilinci Oluşturmaya Hizmet Etmez Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	112
Şekil 4.44: Din Dersleri Kendilik Bilinci Oluşturmaya Hizmet Etmez Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	113
Şekil 4.45: Manevi Sağlık Kategorisi Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli .....	115
Şekil 4.46: Manevi Sağlık Kategorisi Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli.....	116
Şekil 4.47: Vicdan Gelişimi Kodu Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli.....	116
Şekil 4.48: Vicdan Gelişimi Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	117
Şekil 4.49: Vicdan Gelişimi Kodu Kul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli ..	118
Şekil 4.50: Manevi Başa Çıkma Becerisi Kodu Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli.....	121
Şekil 4.51: Manevi Başa Çıkma Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	122
Şekil 4.52: Manevi Başa Çıkma Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	123
Şekil 4.53: Kendiyle Barışık Huzurlu Olma Kodu Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli.....	127
Şekil 4.54: Kendiyle Barışık-Huzurlu Olma Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	128

Şekil 4.55: Kendiyle Barışık-Huzurlu Olma Kodu Kul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	129
Şekil 4.56: Toplumla Barışık Olma ve İlişkiler Kurmayı Destekler Kodu Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli .....	130
Şekil 4.57: Toplumla Barışık Olma Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli .....	131
Şekil 4.58: Toplumla Barışık Olma Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	132
Şekil 4.59: Doğa ve Evrenle İlişkiler Kodu Belge Gurubu Temelli İki Vaka Modeli.....	134
Şekil 4.60: Doğa ve Evrenle Sağlıklı İlişki Kurma Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli .....	135
Şekil 4.61: Doğa ve Evrenle Sağlıklı İlişki Kurma Olma Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli .....	136
Şekil 4.62: Evrenle İlişkiler Teması Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli .....	138
Şekil 4.63 Evrenle İlişkiler Teması Belge Gurubu Temelli İki Vaka Modeli .....	140
Şekil 4.64: Evrenle Bütünleşme Kategorisi Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli .....	140
Şekil 4.65: Evrenle Bütünleşme Kategorisi Belge Temelli İki Vaka Modeli .....	141
Şekil 4.66: Evrenle Bütünleşme Kategorisi Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	142
Şekil 4.67: Evrenle Bütünleşme Kategorisi Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli .....	144
Şekil 4.68: Canlılar ve Doğa İle İlişkiler Kategorisi Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.....	146
Şekil 4.69: Canlılar ve Doğa İle İlişkiler Kategorisi Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli.....	147
Şekil 4.70: Canlılar ve Doğa İle İlişkiler Kategorisi Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	148
Şekil 4.71: Canlılar ve Doğa İle İlişkiler Kategorisi Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	149
Şekil 4.72: Manevi Yönetime Etki Durumu Teması Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.....	151

Şekil 4.73: Manevi Yönelime Etki Durumu Teması Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli .....	153
Şekil 4.74: Manevi Yönelimi Destekleyen Faktörler Kategorisi Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli .....	154
Şekil 4.75: Manevi Yönelimi Destekleyen Faktörler Kategorisi Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli .....	155
Şekil 4.76: Ailede Alınan Din Eğitimi Etkisi Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli.....	155
Şekil 4.77: Ailede Alınan Din Eğitimi Etkisi Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	156
Şekil 4.78: Ailede Alınan Din Eğitimi Etkisi Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	157
Şekil 4.79: Akran Öğrenme Kodu Belge Gurubu Temelli İki Vaka Modeli .....	157
Şekil 4.80: Akran Öğrenme Etkisi Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	158
Şekil 4.81: Akran Öğrenme Etkisi Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	158
Şekil 4.82: Bireysel Çabalar ve İsteklilik Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	160
Şekil 4.83: Deneyimleyerek Öğrenme Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli .....	162
Şekil 4.84: Deneyimleyerek Öğrenme Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli .....	162
Şekil 4.85: Eğitimcilerle Sağlıklı İletişim Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	164
Şekil 4.86: Eğitimcilerle Sağlıklı İletişim Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	164
Şekil 4.87: Dini Öğretilere Muhatap Olma İmkanı Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli .....	166
Şekil 4.88: Dini Öğretilere Muhatap Olma İmkanı Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli .....	167

Şekil 4.89: Öğretmenin Bireysel Manevi Rehberliği Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli .....	168
Şekil 4.90: Eğitimcinin Rol Modelliği Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli .....	169
Şekil 4.91: Eğitimcinin Rol Modelliği Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli .....	171
Şekil 4.92: Sanat, Spor ve Kültür Etkinlikleri Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli .....	173
Şekil 4.93: Sanat, Spor ve Kültür Etkinlikleri Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	174
Şekil 4.94: Manevi Yönelimi Olumsuz Etkileyen Faktörler Kategorisi Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli .....	175
Şekil 4.95: Manevi Yönelimi Olumsuz Etkileyen Faktörler Kategorisi Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli .....	176
Şekil 4.96: Bencilleşme ve Yalnızlık Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli .....	177
Şekil 4.97: Bencilleşme ve Yalnızlık Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli .....	177
Şekil 4.98: Din Derslerinde Tekrarlanan İçeriğin Etkisini Yitirmesi Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli .....	178
Şekil 4.99: Din Derslerinde Tekrarlanan İçeriğin Etkisini Yitirmesi Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli .....	179
Şekil 4.100: Akademik Başarı Kaygısı Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli .....	180
Şekil 4.101: Akademik Başarı Kaygısı Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli .....	182
Şekil 4.102: Manevi Yönelim İhtiyacının Görmezden Gelinmesi Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	184
Şekil 4.103: Manevi Yönelim İhtiyacının Görmezden Gelinmesi Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli .....	185
Şekil 4.104: Din Dersi İçeriklerinin Yetersiz ve Teorik Kalması Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	186

Şekil 4.105: Din Dersi İçeriklerinin Yetersiz ve Teorik Kalması Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	188
Şekil 4.106: Eğitimcilerin Yeterlik ve Yetkinliğinde Düşüş Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	190
Şekil 4.107: Katı Kuralcı ve Şekilci Eğitim Anlayışı Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	191
Şekil 4.108: Katı Kuralcı ve Şekilci Eğitim Anlayışı Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	192
Şekil 4.109: Maneviyata Önyargılı ve Olumsuz Yaklaşım Koduna Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	193
Şekil 4.110: Maneviyata Önyargılı ve Olumsuz Yaklaşım Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	194
Şekil 4.111: Güvensiz ve Yanlış Bilgi Kaynakları Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	195
Şekil 4.112: Sosyal Medyanın Olumsuz Etkisi Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	197
Şekil 4.113: Sosyal Medyanın Olumsuz Etkisi Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	198
Şekil 4.114: Din Öğretimi İle Manevi Yönelim Arasındaki İlişki Teması Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.....	198
Şekil 4.115: Din Öğretimi-Manevi Yönelim İlişkisi Belge Temelli İki Vaka Modeli.....	199
Şekil 4.116: Din Öğretimi-Manevi Yönelim İlişkisi Teması Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	200
Şekil 4.117: Din Öğretimi-Manevi Yönelim İlişkisi Teması Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	200
Şekil 4.118: Olumlu İlişki Vardır Kategorisi Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli.....	201
Şekil 4.119: Olumlu İlişki Vardır Kategorisi Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	201
Şekil 4.120: Olumlu İlişki Vardır Kategorisi Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli.....	204

Şekil 4.121: Olumlu İlişki Yoktur Kategorisi Belge Temelli İki Vaka Modeli .....	206
Şekil 4.122: Olumlu İlişki Yoktur Kategorisi Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli .....	206
Şekil 4.123: Olumlu İlişki Yoktur Kategorisi Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli .....	208
Şekil 4.124: Olumlu İlişki Yoktur Kategorisi Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli .....	210
Şekil 4.125: Tüm Katılımcı Grupları İçeren Kod Bulutu .....	211
Şekil 4.126: Öğretmen Katılımcılar İçin Kod Bulutu .....	212
Şekil 4.127: Öğrenci Katılımcılar İçin Kod Bulutu .....	213



## GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4.1: Kutsal Varlıkla İlişkiler Temasına Ait Kategorilerin Frekans Dağılımı .....	75
Grafik 4.2: Allah Tasavvuru Kategorisi Kodlarının Frekans ve Yüzdellik Değerleri .....	76
Grafik 4.3: Dua ve İbadet Yaşantısı Kategorisi Kodlarının Frekans ve Yüzdellik Değerleri .....	76
Grafik 4.4: Kişisel Deneyimler Kategorisi Kodlarının Frekans ve Yüzdellik Değerleri .....	77
Grafik 4.5: Manevi Kimlik Oluşumu Temasına Ait Kategorilerin Frekans Dağılımı .....	99
Grafik 4.6: Anlam Arayışı Kategorisine Ait Kodların Frekans ve Yüzdellik Değerleri .....	100
Grafik 4.7: Kendilik Bilinci Kategorisine Ait Kodların Frekans ve Yüzdellik Değerleri .....	100
Grafik 4.8: Manevi Sağlık Kategorisine Ait Kodların Frekans ve Yüzdellik Değerleri .....	101
Grafik 4.9: Evrenle İlişkiler Teması Kategorileri Frekans Dağılımı .....	139
Grafik 4.10: Evrenle Bütünleşme Kategorisi Frekans Dağılımı ve Yüzdellik Değerleri .....	139
Grafik 4.11: Canlılar ve Doğa ile İlişkiler Kategorisi Frekans Dağılımı Yüzdellik Değerleri .....	139
Grafik 4.12: Manevi Yönelime Etki Durumu Temasına Ait Kategorilerin Frekans Dağılımı .....	152
Grafik 4.13: Manevi Yönelimi Destekleyen Faktörler Kategorisine Ait Kodların Frekans ve Yüzdellik Değerleri .....	152
Grafik 4.14: Manevi Yönelimi Olumsuz Etkileyen Faktörler Kategorisine Ait Kodların Frekans ve Yüzdellik Değerleri .....	153
Grafik 4.15: Din Öğretimi İle Manevi Yönelim Arasındaki İlişki Teması Kategorilerinin Frekans ve Yüzdellik Değerleri .....	199

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>AIHL</b>	: Anadolu İmam Hatip Lisesi
<b>DİB</b>	: Diyanet İşleri Başkanlığı
<b>DİKAB</b>	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
<b>DÖGM.</b>	: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
<b>İBAV</b>	: İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı
<b>İFAV</b>	: İlahiyat Fakültesi Araştırma Vakfı
<b>İHL</b>	: İmam Hatip Lisesi
<b>İst.</b>	: İstanbul
<b>İstmem</b>	: İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü
<b>Mat.</b>	: Matbaası
<b>MEB</b>	: Millî Eğitim Bakanlığı
<b>MEB Yay.</b>	: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
<b>MÜİF</b>	: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
<b>MÜİFV</b>	: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı
<b>Neşr.</b>	: Neşriyat
<b>s.</b>	: sayfa
<b>Semp.</b>	: Sempozyumu
<b>SZÜ</b>	: Sabahaddin Zaim Üniversitesi
<b>TDV</b>	: Türkiye Diyanet Vakfı
<b>Terc.</b>	: Tercüme eden
<b>TYMM</b>	: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
<b>vb.</b>	: ve benzeri
<b>vd.</b>	: ve devamı
<b>yay.</b>	: Yayınları
<b>YKS</b>	: Yükseköğretim Kurumları Sınavı

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve ele alınan kavramların literatürdeki tanımlarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Maneviyat, insanın deneyimleri içerisinde en önemli olgular arasında yer almaktadır. Bu nedenle sosyal bilimlerin, özellikle de din öğretimi ve psikoloji alanlarının incelediği konulardan biri de insanın kutsal varlıkla ilişki kurma biçimi olmuştur. Bireylerin manevi yönelim ve deneyimlerini ayrı düşünmek mümkün değildir. Asırlar boyu böyle süregelen manevi yolculuğun ardından son birkaç yüzyıl içerisinde modernizm ile insanın kutsal varlık ile ilişkisine yönelik yaklaşımlar dini argümanlar yanında farklı kaynaklardan da beslenmeye başlamış, postmodernizmle gelen bireyselleşme ve görecelilik vurgusu geleneksel dini inşanın yanında yeni manevi arayışları beraberinde getirmiştir. Maneviyata olan ilginin artmasına paralel olarak da bireyler fitratta var olan manevi potansiyelini farklı eğilim ve yönelimlerle açığa çıkarmaya başlamıştır (Meydan, 2015: 9-11). Küreselleşme, sekülerleşme ve postmodernizm gibi yakın tarihte yaşanan değişimler insanın aşkın ve içkin varlık ile iletişimde ve manevi yönelimlerinde yeni bakış açıları geliştirmesine zemin hazırlamıştır. Buna paralel olarak maneviyat ve manevi yönelim kavramlarında kapsam ve bağlam açısından bazı değişimler gözlenmiştir. Sosyal bilimler alanında yapılan literatürdeki çalışmalar da bireylerin manevi yönelimlerinin gerek hayata yönelişlerinde gerekse akademik başarılarında önemli faktör olduğunu ileri sürmektedir (Hills ve Argyle, 1998).

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 1739. Maddesine göre (1739 Sayılı Kanun, Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran, 1973. MEB. 2014) Türk milli eğitiminin temel amaçlarından biri de “beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli bireyler yetiştirmektir”. Bu çerçevede, Milli Eğitim Bakanlığı'na

bağlı ortaöğretim kurumlarında örgün din öğretimi yapılmaktadır. Son yirmi yılda din öğretimi alanında gerçekleştirilen değişiklikler çerçevesinde Talim Terbiye Kurulu'nun 2012 yılında yürürlüğe koyduğu yönetmelik ile liselerde verilmekte olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine ilave olarak seçmeli Kur'an-ı Kerim, Temel Dini Bilgiler ve Peygamberimizin Hayatı dersleri eklenmiş, din öğretiminin kapsamı genişletilmiştir. Böylece imam hatip liseleri dışındaki okullarda öğrenim gören lise öğrencilerine de Kur'an-ı Kerim ve Peygamberimizin Hayatı derslerine erişim imkanı getirilmiştir. İmam Hatip Liselerinde ise program çeşitliliği beraberinde; din öğretimi kapsamında Temel Dini Bilgiler, Peygamberimizin Hayatı, Kur'an-ı Kerim, Fıkıh, Hadis, Tefsir, Kelam, Akaid ve Hitabet dersleri okutulmaktadır. Bu ders çeşitliliği paralelinde Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün (DÖGM) açıkladığı amaç ve kapsam bağlamında din öğretimi faaliyetleri yürütülmektedir. Bu çerçevede ortaöğretim kurumlarında yapılmakta olan din öğretimi faaliyetlerinin, gençlerin manevi yönelimleri ile ilişkisinin niteliği ve niceliği önemli bir araştırma alanı oluşturmaktadır. Buradan hareketle bu tezin konusu Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri ile Fen ve Sosyal Bilimler Anadolu İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin manevi yönelimlerinin din öğretimi açısından incelenmesidir.

11 Nisan 2012 de 28261 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe giren yönetmelik ile, imam hatip dışındaki ortaöğretim kurumlarında zorunlu DKAB derslerine ek olarak Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler derslerinin seçmeli olarak okutulması karara bağlanmıştır. Proje kapsamına alınan Anadolu İmam Hatip Liselerinde (AİHL) ise program çeşitliliğine gidilmiş; bu bağlamda fen ve sosyal bilimler, sanat ve spor, yabancı dil, uluslararası programlar ile hafız öğrencilerin öğrenim gördüğü AİHL'ler eğitim-öğretim faaliyetlerine başlamıştır. Bu güncellemeler bağlamında halen yürürlükte olan örgün din öğretimi ders ve etkinliklerinin, öğrencilerin manevi yönelimleri ile ilişkisinin analiz edilmesi önemli bir araştırma alanı oluşturmaktadır. Bu amaçla farklı proje okul türlerinde öğrenim gören 30 öğrenci ve 17 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Böylece farklı okul türlerinde din öğretimi gören öğrencilerin manevi yönelimlerinin ders çeşitliliği ve niceliği açısından değerlendirilmesi mümkün hale gelirken aynı zamanda öğretmen perspektifinden de durum değerlendirmesine imkan sağlanmıştır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu tezin temel amacı ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin manevi yönelimlerinin din öğretimi açısından araştırılmasıdır. 21. yüzyılda meydana gelen bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile sosyolojik değişimlere paralel olarak maneviyat konularına ilginin yoğunlaşması beraberinde çeşitli manevi yönelişleri ortaya çıkarmıştır (Arslan, 2015: 55-72). Bu noktada gençlerin manevi yönelim arayışlarının ve ihtiyaçlarının giderilmesi ihtiyacı giderek önem kazanmıştır (Meydan, 2015: 26-27). Türkiye’de son yıllarda gerçekleşen din öğretimi alanındaki değişikliklerin maneviyat arayışları ve manevi yönelim mevzuunda nasıl tesirleri olduğu hususu önemli bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Din öğretimi alanında yapılan çalışmalar dini bilgi paylaşımı (aşkın ve içkin varlığı tanıma, ibadet ve ilmihal bilgisi) çerçevesinde yoğunlaşmaktadır. (Bahçekapılı, 2013: 187). Ancak ortaöğretim kurumlarında gençlerin manevi yönelimleri ile din öğretiminin ne şekilde konumlandığı halen çok boyutlu olarak çalışılmayı bekleyen bir araştırma alanıdır. Bu araştırmanın temel amacı ortaöğretimdeki öğrencilerin manevi potansiyelinin örgün din eğitimi ile gelişme durumunu bütüncül perspektifle incelemektir. Araştırmanın alt amaçları ise şunlardır:

- Öğrencilerin din dersleri yoluyla edindikleri dini bilgi ile kişisel manevi yönelimleri arasındaki ilişkiyi öğretmen ve öğrenci perspektifinden incelemek.
- Öğrencilerin değer inşası, vicdan gelişimi ve ahlaki tutumlarını din öğretimi açısından incelemek.
- Farklı okul türlerinde (Fen Lisesi, İmam Hatip Lisesi) uygulanan din öğretiminin öğrencilerin manevi yönelimleri açısından değerlendirmek.
- Din öğretiminde kullanılan yöntem ve içeriklerin, öğrencilerin içsel anlam arayışı ve bireysel manevi ihtiyaçlarıyla ne derece örtüştüğünü değerlendirmek.
- Öğrencilerin manevi başa çıkma becerileri ile din öğretimi süreçleri arasındaki etkileşimi anlamak.

## 1.3. Araştırmanın Önemi ve Özgün Değeri

Bu araştırma, ortaöğretim düzeyinde din öğretiminin öğrencilerin manevi yönelim durumunu bütüncül bir yaklaşımla ele alarak alandaki önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Literatürde genellikle din öğretiminin bilişsel çıktıları ve akademik

başarıya etkisi ön plandayken, bu çalışma duyuşsal, varoluşsal ve değer temelli boyutlara odaklanması bakımından özgün bir katkı sunmaktadır. Öğretmen ve öğrenci perspektiflerinin bir arada ele alındığı saha verilerine dayalı nitel yaklaşım sayesinde din öğretiminin içsel dünyadaki yansımaları çok yönlü olarak açığa çıkarılmıştır.

Araştırmanın bir diğer özgün yönü, imam hatip ve fen liseleri gibi farklı okul türlerinin durumun farklı perspektiften incelenbilmesidir. Böylece farklı ders içerikleri ve okul türlerinde öğrencilerin manevi yönelimleri din öğretimi açısından incelenmiştir. Bununla birlikte, elde edilen bulgular Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin vizyonu ile ilişkilendirilip güncel bir çerçeveye konumlandırılarak araştırmanın güncel bir misyon üstlenmesini sağlanmıştır.

Sonuç olarak bu araştırma, din öğretiminin geleneksel çerçevenin fevkinde pedagojik paradigmalara bütünleşmesi gereken çok katmanlı bir yeniden yapılandırma ihtiyacını hem kuramsal düzeyde hem de uygulamaya dönük boyutlarıyla ortaya çıkarmakta; bu yönüyle uygulayıcılara yol gösterici olmaya çalışırken yanı sıra alanyazına yenilikçi ve özgün bir perspektif de kazandırmaktadır.

#### **1.4. Sınırlılıklar ve Sayılılar**

- a) Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- b) Araştırma İstanbul ilinde faaliyet gösteren resmi fen liseleri ve fen projesi uygulayan imam hatip liseleri ile sınırlıdır. Bu kapsam dışında kalan eğitim kurumları araştırmaya dahil edilmemiştir.
- c) Araştırma 11. Sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

Katılımcıların görüşmede yöneltilen sorulara tarafsız cevaplar verdikleri ve özgün değerlendirmelerde buldukları varsayılmıştır.

#### **1.5. Tanımlar**

##### **Din Eğitimi:**

Din eğitimi; bireylere dinî inançlar, değerler, pratikler ve düşünceler hakkında bilgi ve anlayış sağlamak için kurgulanmış çocukluk döneminden başlayarak yaşam boyu devam eden bir öğrenme ve öğretme sürecidir (Hökelekli, 2011: 143).

Din eğitimi; bir dini geleneğin öğretileri ve ritüelleri hakkında bilgi vermekten ahlaki değerlerin öğretilmesine, manevi gelişimi desteklemekten bireylerin dinî metinleri anlama, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeye kadar uzanan geniş bir yelpazeyi içinde barındırır (Küçükcan, 2000: 58).

### **Ortaöğretim Din Öğretimi:**

Ortaöğretim din öğretimi; ortaokul ve lise seviyesinde öğrencilere dinî bilgi, anlayış ve değerler kazandırmayı amaçlayan bir eğitim programıdır (Küçükcan, 2007: 201). Bu kapsamda, ilgili yaş grubundaki öğrencilere çeşitli dinlerin öğretileri, tarihi, ritüelleri ve sembolleri aktararak dini okuryazarlık sağlanmaktadır (Gündüz, 2015: 65). Ortaöğretim din öğretimi resmî bir müfredat kapsamında verilir ve yasal düzenlemeler ile dini grupların taleplerine göre şekillendirilir. Bu dersler, genellikle öğrencilerin dinî inançlarını güçlendirmek veya sorgulamak için değil, dinî kültüre genel bir bakış sunmak amacıyla planlanmakta ve yürütülmektedir (Tezcan,1993: 57).

### **Manevi Yönelim:**

Manevi yönelim bireyin yaşamda anlam, amaç ve değer arayışını ifade eder. Bu kavram, kişinin iç dünyasına ve ruhsal boyutuna yönelik ilgisini kapsar. Dini inanç, değerler, ibadet ve aidiyet gibi unsurların yanı sıra kişinin kendilik bilinci, duygusal bağları, mistik deneyimleri ve kutsal varlık algıları da bu yönelimin parçasıdır. Literatürde manevi yönelim; bireyin içsel tatminini sağlama çabası, yaşamına anlam katma arayışı ve daha yüksek bir varlıkla bağ kurma isteği çerçevesinde ele alınmaktadır (Koenig, 2001; Hill & Pargament, 2003). Bu bağlamda, manevi yönelim sadece bireysel bir eğilim değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel etkileşimlerle şekillenen çok boyutlu bir yapıdır (Wink & Dillon, 2002).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Maneviyat

##### 2.1.1. Maneviyatın Tanımı

Maneviyat kavramının tarih sahnesine çıkması 1900'lü yılların başlarına rastlamaktadır. Ortaya çıkışı itibariyle çok çeşitli maneviyat tanımları yapılmıştır. Waaijman bu kavramın ilk kez kullanılmaya başladığı zamanlarla ilgili olarak 1900'lü yıllarda maneviyat araştırmalarının birçoğunun Fransız Katolik Dünyası tarafından yürütüldüğünü, çoğunlukla dogmatik argümanlara dayandırıldığını ifade etmektedir. Süreç içerisinde maneviyat kavramı küresel bir boyuta ulaşmış ve oldukça çeşitli disiplinler tarafından ilgi görüp araştırılmaya başlanmıştır. Günümüzde ise artık teoloji, din ve felsefe biliminin yanı sıra edebiyat, tarih, antropoloji, psikoloji, doğa bilimleri ve tıp alanlarında da bilimsel çalışma konuları arasında yerini almıştır (Waaijman, 2007: 1).

Tarihsel açıdan kavramın önceleri "kutsal varlıkla ilişki" biçimi göstergesi anlamında kullanıldığı görülmektedir. Süreç içerisinde kademeli olarak maneviyat dinin bir alt kümesi şeklinde kabul görmüş, din ve maneviyatın eş anlamlı kavramlar olarak kabul gördüğü dönemlerde içeriklerindeki benzerlik ve farklılıklar tartışılmıştır. Tarihi platformda bu iki kavram arasında anlam yelpazesi nihayetinde seküler maneviyat algısına değin uzamış, Nihilizme kadar genişlemiştir (Fisher ve Ng, 2017: 13). Günümüzde sosyo-demografik değişimler, din temelli oluşumlar, bireyselleşme vb. eğilimler ve özellikle sekülerleşmenin tesiriyle din, inancın dışı dönük/kamusal yüzü, maneviyat ise aşkın ve içkin varlığın bireysel ve içsel deneyimi anlamlarına evrilmiştir (Koenig, McCullough ve Larson, 2001: 1).

"Maneviyat" kavramı kökü itibariyle Arapça'dan Türkçe'ye geçmiştir. "Kastetmek" anlamındaki "anâ" kök fiilinden türetilmiştir. Kastetmenin yanı sıra "anlama dayalı", dinî, ruhî, tinsel ve soyut anlamlarını da içerir (Almaany, Sözlük 2021). Türk Dil Kurumunun sözlüğünde maneviyat kelimesinin tanımı kapsam ve içerik bağlamında "maddi olmayan şeyler" ve "yürek gücü, moral" şeklinde yapılmıştır (Toparlı, 2005: 1339). İngilizce'de ise maneviyat kelimesine karşılık olarak Latince'de nefes

anlamındaki "spiritus" kelime kökünden türetilen "spirituality" kavramı kullanılmaktadır (Hoshi, 2008: 26).

Maneviyat alanı çok boyutlu geniş bir yapıya sahip olduğundan maneviyat tanımları da literatürde oldukça geniş bir yelpazede ele alınmaktadır. Akademik literatürde maneviyat tanımları şu şekilde karşımıza çıkmaktadır: "Kutsal varlıkla uyum arama yolculuğu" (Richards ve Bergin, 2011: 22), "İnsanda, sahip olduğu inanç yolculuğunda ortaya çıkan deneyimler" (Özdoğan, 2007: 17), "Yaşamın materyal boyutunun ötesinde bir varlık ve güç bilinci, evrene derin bağlılık, bütünlük duygusu" (Myers, Sweeney ve Witmer, 2000: 11), "Tanrının, onunla ilişki kurmaya yönelik merhametli çağrısına insanoğlunun verdiği cevap (Benner, 1989: 11), "Kişinin dünyada faaliyette bulunma şeklini etkileyen yüce güçle olan bir ilişkinin varlığı (Armstrong, 1995: 3). Elkins ve arkadaşları ise maneviyatı "Aşkın bir boyutun farkındalığı ile ortaya çıkan ve benliğe, ötekilere, doğaya, hayata ve kişinin nihai olduğunu düşündüğü şeylere ilişkin tanımlanabilir belirli değerlerle nitelendirilen varoluş ve tecrübe ediş tarzı" şeklinde tanımlamışlardır (Elkins vd.,1988, akt., Langer, 2013). Maneviyatı tanımlayan akademik çalışmaların %67'sinde "kutsal veya kutsalı arama" teması öne çıkmaktadır.

Maneviyat kavramı ile ilgili alanda yapılan literatür çalışmalarında ulaşılan nihai sonuca göre maneviyat, tüm insanların temel veya doğuştan getirdikleri bir yetenektir, aynı zamanda yaratıcı ve bütünleştirici bir enerjiye sahiptir, yüce olan aşkın ve içkin bir güç ile birlikte olma hissidir, ruhun bir tezahürüdür, kurumsallaşmış bir inanç sistemi değil hem varoluşçuluğun hem de dinin temeli olan içsel bir enerji kaynağıdır. Anlam arayışı, umut, kendini aşma ritüeli ya da aşkınlıkla, nihai ve kutsal bir gerçekle olan buluşmadır (Hoshi, 2008: 28).

Bazı araştırmacılar maneviyatı üç boyutuyla kavramsallaştırmışlardır. Ölçülebilir olduğu varsayılan bu alt boyutlar pratikler, inançlar ve yaşantılardır. Pratikler alt boyutu dua etme, ibadet hayatına dair ritüelleri gerçekleştirme, meditasyon rutinlerini yaşantıya dahil etme gibi izlenebilir davranışları içerir. İnançlar alt boyutu bilgi ve duygunun fevkinde var olan, kültürden kültüre değişkenlik gösteren kabullenişlerdir. Yaşantılar alt boyutu ise yüksek oranda kutsiyet ifade eden, ölçülmesi neredeyse imkansız olan alt boyuttur (Tuncay, 2007: 32). Bu bağlamda Hökelekli, maneviyat kavramını üç farklı türde ele alır: Tanrı yönelimli maneviyat, dünya yönelimli maneviyat ve insan yönelimli maneviyat. Tanrı yönelimli maneviyat, teolojilerde tanrı

ile ilişkiyi vurgulayan biçimi, dünya yönelimli maneviyat, bireyin tabiat veya çevrebilim ile ilişkisini önceleyen biçimi, insan yönelimli maneviyat ise insan potansiyeline ya da başarısına vurgu yapan türüdür (Hökelekli, 2010: 38).

Geçmişten günümüze maneviyat kavramı ile ilgili araştırmalara baktığımızda öne çıkan tanımlar şöyle özetlenebilir: Bireyin dünyadaki yaşantısını etkileyecek bir yüce varlıkla olan ilişkisidir (Benner, 1989: 20); bireyin varoluşsal anlam arayışıdır (Elkins, 1988: 10); Aşkın bir boyutun farkına varılmasıyla ortaya çıkan ve kişinin kendisiyle, hayatla ve aşkın olarak gördüğü şeyle olan ilişkisini tecrübe etme şeklidir (Fahlberg, 1991: 274); bireydeki ilahi benlik veya beşeri benlik içindeki ilahi varlıkla ilişki kurma biçimidir (Hart, 1994: 23); insan tecrübesindeki aşkın boyut, kişisel varoluşun anlamıyla ilgili bireysel sorgulamalar ve kendini daha geniş bir ontolojik bağlama yerleştirme çabaları esnasında ansızın keşfedilen durumdur (Tart 1975: 4); kutsalın öznel tecrübesidir (Zinnbauer ve Pargament, 2013: 65). Tanyi (2002) ise literatürdeki maneviyat araştırmalarına dayalı yaptığı kavram analizi çalışmasında maneviyat kavramını şöyle tanımlamaktadır: Maneviyat, dini referans alsa da almasa da bireyin yaşamına anlam ve amaç yükleme sürecini ifade eder. Bu sayede oluşan manevi bağ; bireye umut, içsel huzur, direnç ve moral destek sağlar. Bu bağlamda maneviyat, bireyin yaşam zorluklarıyla başa çıkmasını kolaylaştırırken; affedicilik, ölüm gerçeğini kabullenme, yaşamdan haz alma gibi tutum ve duyguların gelişimini de destekler. Sonuç olarak hem fiziksel hem psikolojik iyilik halinin güçlenmesine ve bireyin varoluşsal kırılganlıklarını aşma yetisine katkı sunar.

Literatürde yapılan bu maneviyat tanımlarından anlaşıldığı üzere maneviyatın objesi durumunda olan aşkın ve içkin varlık arayışı ve onunla olan ilişkilerde yaşanan yüksek manevi deneyimler ön plana çıkmaktadır. Tüm bu tanımların ortak öznesi kutsallık fenomenidir. Tablo 2.1’de geçmiş ve güncel maneviyat tanımlarından örnekler bulunmaktadır.

**Tablo 2.1: Geçmiş ve Güncel Maneviyat Tanımları**

Armstrong (1995: 3)	Kişinin dünyada faaliyette bulunma şeklini etkileyen bir yüce güçle (a higher power) olan bir ilişkinin varlığıdır.
Benner (1989: 20)	Tanrının kendisiyle ilişki kurulmasına yönelik merhametli (gracious) çağrısına insanın cevabıdır.
Doyle (1992: 302)	Varoluşsal anlam arayışıdır.
Elkins, Henderson, Hughes, Leaf ve Saunders (1988: 10)	Aşkın bir boyutun farkına varılmasıyla ortaya çıkan ve kişinin kendisi ile hayatla ve nihai gördüğü şeyle ilişkili olarak tanımlanabilir bazı değerler tarafından karakterize edilen oluş ve tecrübe ediş biçimidir.
Fahlberg (1991: 274)	Bireydeki ilahi benlik (the self) veya beşeri benlik içindeki ilahi varlıkla iletişime geçme ile alakalı şeydir.
Hart (1994: 23)	Kişinin inancını günlük hayatında yaşama şekli, bir kimsenin varoluşun nihai düzeyde ilişki kurma şeklidir.
Shafranske and Gorsuch (1984: 231)	İnsan tecrübesindeki aşkın boyut, kişisel varoluşun anlamına ilişkin bireysel sorular ve kendini (self) daha geniş bir ontolojik bağlama yerleştirme çabaları esnasında birden keşfedilen aşkın boyuttur.
Tart (1974: 4)	Nihai hedefler, yüce varlıklar, Tanrı, aşk, (sevgi) merhamet ve amaçla ilgili geniş insan potansiyelidir.
Vaughan (1991: 105)	Kutsalın öznel tecrübesidir.

**Kaynak:** Zinnbauer ve Pargament, 2013: 65.

## 2.1.2. Maneviyatın İçerik Kapsamı

Maneviyat üzerine yapılan araştırmalar, maneviyatın karakteristiği olan çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir (Brown, Johnson ve Parrish, 2007; Elkins, 2015; Zinnbauer ve Pargament, 2005). Elkins (2001) kavramla ilgili yaptığı geniş kapsamlı araştırmasında maneviyat olgusunun bileşenlerini şu altı maddede açıklamıştır:

- Maneviyat evrenseldir, herhangi bir dine veya kültüre mensup bireylerle sınırlı değildir.
- Maneviyat insani bir fenomendir, doğuştan var olduğu kabul edilen potansiyeldir.
- Maneviyat fenomenolojiktir, çeşitli formlarda tezahür etmekle birlikte her birinin temelinde kutsal zlem ve yaşamın gizemine vakıf olma arzusu yatar.
- Maneviyat, bireyin kendi içsel gücüne cevap verme kapasitesidir.
- Maneviyat gizemli bir enerjidir, bu enerji ile beslenen ruh canlılık kazanır.
- Maneviyatın nihai amacı şefkattir. Diğer bireylere karşı kalbin hassasiyetlerinden beslenen sevgi dolu eylemleri barındırır.

### 2.1.2.1. Anlam Arayışı

Maneviyat kavramı tanımlarında "yaşamın anlam ve amacı ile ilişkili bireysel inanışlar ve değerler" vurgusuyla sıklıkla karşılaşılmaktadır (Revheim ve Greenberg, 2007: 23). Maneviyat kavramı sıklıkla bireyin kendini ve diğer varlıklarla ilişkisini anlama ve anlamlandırma çabası olarak anlaşılmıştır. İnsan, evrendeki tüm varlık ve nesnelere anlam yükleyebilen, gözlemlerinden anlam üretebilen bir canlıdır (Dökmen, 200: 48). Bireyin bu çabası anlam üretme çabası neticesinde inanç ortaya çıkar. İnsanın kendisini aşkın varlığa göre konumlandırma süreci aynı zamanda inanç gelişim sürecidir. Dünya görüşleri, değerler ve temel inançlar bu çerçevede şekillenir. Manevi gelişimi insanları kutsal varlığa yakınlaştıran gelişim süreci olarak anlamlandırmak mümkündür (Meydan, 2015: 89).

Frankl'ın maneviyat literatürüne kazandırdığı anlam istemi (will to meaning) kavramı ile tüm bireylerin ortak paydasını oluştıran anlamlı bir hayat yaşama istek ve ihtiyaına vurgu yapmaktadır. Yaratılış doğası gereği tüm bireyler anlam arayışı içerisinde ve bu arayış her bir birey için yalnızca kendisinin bulabileceği eşsiz ve

özel bir yolculuktur. Anlamlandırma ihtiyacından kaynaklanan bu anlam arayışı ikincil bir güdü değil yaşamın temel bir güdüsüdür. Birey, herhangi bir güçlkle karşı karşıya geldiğinde dahi yeniden kendini hayata bağlayacak bir anlam bulunabileceği farkındalığına erişebilmektedir (Frankl, 2012: 113). Emmons'a göre ise insanlar kendilerini manevi bir amaca adayarak ve kutsal varlıkla ilişki kurarak geliştirebilmektedir (Emmons, 2005: 43).

### **2.1.2.2. Kutsal Varlığa Bağlanma**

De Souza'ya göre insanın kutsal varlıkla ilişkisi maneviyatının temelidir. İnsan yaratılırken ona ruhuyla beraber maneviyatın temeli olan kutsala bağlanma özelliği de üflenmiştir. Yaratılış esnasında potansiyel olarak verilen bu özellik sayesinde insan, kutsal varlık ile, doğa ile, diğer insanlar ile ve kendisiyle ilişki kurmayı öğrenir (Joyce ve Csinos, 2009: 214). Tasavvuf düşüncesinde de aşkın ve içkin varlıkla ilişki kurma durumu, ruh ve can kavramları çerçevesinde, kutsal olandan yaratılmış olan insana bahşedilen bir özellik olarak kabul edilmektedir (Meydan, 2015: 50).

Maneviyat kavramı kutsal olanla bağ kurma durumunun yanı sıra bireyin kendisi dışındaki insanlar ve kainattaki tüm diğer varlıklar ile ilişki kurma durumunu da içermektedir. Yaratılış esnasında verilen bu metafizik boyut ile sosyal ve beşeri boyutta iletişim kurma ihtiyacı ve becerisi bireylerin manevi yönlerinin bir parçasıdır. Toplumun diğer bireylerini anlamak, sevinçlerini, acılarını hissedebilmek, kendi dışındakilerle yoğun ve süregelen bir psikolojik birliktelik kurmak ancak kutsalın bir cüzü olan ilişkiselliğe dayalı maneviyat ile gerçekleşebilir (Merter, 2013: 239). Stern'e göre ise insan öğrenme yoluyla ve tecrübe aktarımı kanalıyla kendini geliştirebilmektedir. Bu da varlık alemindeki tüm ötekiler ile saygıya dayalı bir ilişki ile mümkün olmaktadır (Stern, 2009: 19).

### **2.1.2.3. Bütünlük Algısı**

Manevi bağlamda bütünleşme duygusu insan dahil evrendeki bütün varlıkların ortak bir mabdan beslenmesi, bu ortak kaynağın izlerini taşıması ile ilişkilidir. Buradan hareketle bütünlük duygusu evrendeki her bir varlığın diğerleriyle hem duygusal hem de zihinsel açıdan bağlı ve bağımlı hissetmesini sağlamaktadır (Wallach, 2015: 147).

Bu düşünceye göre evrendeki her bir insan ve varlıklar ilahi kudretten bir sıfat taşıdığından kutsal varlıkla doğal bir bütünleşme hali ortaya çıkmaktadır.

Maneviyatın bütünlük teması, bireyin kutsal varlıkla bağ kurmasının yanı sıra yaratılıştaki diğer evre olan ötekilerle bütünleşme arzusunu da içerisine almaktadır. Frager bu boyutu yaratılıştaki bütünlüğün farkına varma hali olarak yorumlamaktadır. İnsan içerisinde bulunduğu insanlık havuzundaki her birey ile topluluk oluşturma ihtiyacı duymaktadır. İlahi kaynaktan destek alan bütünlük hissi gibi toplumsal birliktelik ve cemaat olma ihtiyacı da günümüzde özellikle modern toplumlarda kaybedilmiş bir değerdir (Frager, 2014: 43).

#### **2.1.2.4. Bilincin Aşkın Tecrübesi**

Tecrübe hayatı ve evreni sezgisel ve duygusal olarak anlama boyutudur. Aşkın tecrübe ise bireyin varoluşsal sınırlarını aşarak kutsal varlığı hissetmesi, aracısız olarak onun gerçekliğinin farkına varmasıdır. Bu farkındalık anını yaşayan insanlar için bu deneyimler, inanmayı doğrulayan bir değere sahiptir (Hökelekli, 1998: 123). İnsan farklı şekillerde gerçekleşen bu tecrübeler sayesinde aşkın varlıkla beraberlik halini ibadet ve dua yoluyla sürdürürse üst düzey bir bilinç haline ulaşır ve aşkın tecrübe yaşar (De Souza, 2013: 3).

Aşkın tecrübe zihinsel, duyuşsal ve motivasyona dayalı bütün olabilme halidir. Bu tecrübenin zihinsel boyutu kelimelerle ifade edilebilirken duyuşsal boyut kelimelerle aktarılamaz (Wallach, 2015: 19-21).

#### **2.1.2.5. Mücerret Olanı İdrak Etme**

Maneviyat alanı, görünen ile olduğu kadar görünmeyeni de kapsayan, sorgulayan bir arayıştır. İnsan aşikar olanın dışında, gözle görünmeyeni arama ve aşına olma becerisi ile donatılmıştır. Maddeye de manaya da nüfuz edebilen duyulara ve sezilere sahiptir. Görme, işitme, koklama, tat alma ve dokunma gibi dış duyularla maddeyi idrak ederken idrak, hayal gücü, tahmin gücü ve hafıza gibi iç duyuları kullanarak da manaya nüfuz edebilir (İbni Sina, 2009: 3-13).

### 2.1.2.6. Varoluşsal ve Ahlaki Farkındalık

Maneviyatın en başat unsuru olan anlam arayışı ve anlamlandırma çabası özü itibariyle bir aydınlanmaya, farkındalığa işaret eder. Arayış halindeki insan kutsal kaynağının farkına varır. Kutsal varlıkla beraber evrendeki diğer varlıklardan bağımsız olmadığını idrak eder. Bu sürecin bireyde hayatın idamesi için gerekli olan ahlaki bağlılıkların oluşmasına zemin hazırladığı değerlendirilmektedir (Büssing, 2010: 28). Varoluşçu felsefenin önde gelen isimlerinden biri olan Kierkegaard kutsal ile bağlantı kurmanın epistemolojiden öte bireyin ahlaki ile ilgili olduğunu değerlendirmekte, bu yönüyle ahlaki farkındalık ile kutsal bilincini birlikte ele almaktadır. Buna bağlı olarak birey varoluşunu anlamlandırmak için üç aşamadan geçmelidir:

- Estetik aşama: Bireyin sosyal yükümlülüklerinden ve toplumsal rollerinden kaçındığı, yalnızca bireysel hazlarının peşinden gittiği aşamadır. Bu seviyede kişi peşinde koştuğu hazzı elde etmekle ilgilenmez, haz peşinde koşmakla ilgilenir (Çelebi, 2008: 8-9). Bu evrede bireyin maneviyat duygusu, varoluşuyla ilgili iradi kararlar için özgür olamadığı, hazlarının esiri olduğu için henüz güçlenmemiştir. Zamanla hazlar yerini boşluk hissine bıraktığı için bir süre sonra birey endişe ve umutsuzluğa kapılır.
- Ahlaki aşama: Bireyin estetik aşamada içine düştüğü kaygı ve umutsuzluktan kurtulmak için çabaladığı evredir. Birey artık kendisi için yaşama düşüncesinden evrensel ahlak için kendinden vazgeçen birey konumuna yükselir. Evrensel ahlaki ilkelerin dünyayı kurtaracağına inanmaktadır. Estetik aşamada merkezde olan bireysel hazlar yerini ahlaki görev ve toplumsal sorumluluklara bırakır. Kierkegaard bu aşama için Sokrates'i örnek gösterir. Zira evrensel doğruyu savunmak için -idamdan kurtulma imkanı varken- yolundan dönmeyip kendisini feda etmiştir. Ahlaki aşamada, zevk merkezlikten toplumsal ilkeler merkezliğe yükselen birey artık öznel ve içsel olan son mertebeye yükselmeye hazırdır.
- Dini aşama: Birey bu aşamada artık bireyselliği tamamıyla terk edip kutsal varlığa teslim olur. Birey – aşkın varlık ilişkisi esastır. Bu aşamaya yükseliş öznel iradeye dayalı varoluşsal bir inanış (iman) ile gerçekleşir. Bu aşama için filozof kutsal varlığı her şeyden üstün tutan, teslimiyet ve bağlılıkta zirveyi yaşayan İbrahim'i örnek gösterir (Kierkegaard, 2013: 68-70).

### 2.1.3. Maneviyat Din İlişkisi

Din, aşkın ve içkin varlık ile ilişki kurmayı, ona yakınlaşmayı kolaylaştıran kurallar ve uygulamalar bütünüdür. Maneviyat ise anlam arayışı ve sınırsız bir merak içinde olan insanın kutsal varlıkla ilişki kurabildiği, arayışlarına karşılık bulabildiği kişisel deneyimlerdir (Çelimli ve Güldal, 2016: 37). Her iki kavramın da merkezinde aşkın ve içkin varlık vardır. Maneviyat bu yönüyle dinin merkezi konumundadır. Manevi yaşam aynı zamanda kişilerin dini ritüellerle meşgul olmasına zemin hazırlayarak dindar olmasına vesile olabilmektedir (Hökelekli, 2010: 40).

Din ve maneviyat terimlerinin sıklıkla birlikte ve birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu iki terimin ortak alt temaları olmakla beraber anlam ve kapsamalarının birbirinden farklılık gösterdiği bilinmektedir (Turner ve diğerleri, 1995: 52). Din "*Bireylerin organize olmuş, doğal olarak mezhepsel ve belirli bir ibadet, pratik, değer ve inanç formlarına bağlılığı aracılığıyla manevi yönlerini ifade ettiği bir yöntem*" olarak tanımlanmaktadır (Macdonald, 2004: 37; Young vd. 2007: 93). Maneviyat ise "*Bireyi bilgiye, sevgiye, umuda, aşkınlığa, bağlılığa ve merhamete eriştiren, yaşama canlılık veren insana özgü bir kapasitedir*". Bu yönleriyle maneviyat dini kuşatmaktadır (Frame, 2002'den aktaran, Kıraç, 2013). 20. yüzyıla kadar hem birey hem de kurumlar din kavramının kapsam alanında kabul edilirken 20. yüzyıl itibarıyla yaşanan sosyal, kültürel ve demografik değişimler ile sekülerleşme hareketlerinin tesiriyle din inancın kamusal ve dışsal ifadesini, maneviyat ise kutsal olanın bireysel, içsel ve kişisel deneyimini temsil eder hale gelmiştir (Hill ve Pargament, 2003: 28).

Walsh'a göre din kavramı zaman içerisinde kurumsallaşmış, örgütlü hale gelmiş bir inanç sistemi ve bu sistemle ilişkilendirilen çeşitli uygulamalar olarak ifade edilmektedir. Maneviyat ise insanın içinde var olan kişiye özgü inanç ve buna bağlı olarak ortaya çıkan his ve deneyimlerdir. Kurumsal ve formel bir sistemle ilişkili olarak yaşanabildiği gibi, herhangi bir sistemden tamamen ayrıştırılmış olarak da tecrübe edilebilmektedir (Walsh, 2009: 5). Bu bağlamda maneviyat dinin ruhu ve kalbidir (Pargament, 2007: 128). Acar'a göre ise tüm bu yaklaşımlar çerçevesinde maneviyat kavramı manevi iyi oluş bakış açısı ile yorumlanmaktadır ancak din olgusu da başlı başına insanın manevi sağlığını her açıdan desteklemektedir (Acar, 2014: 407).

Pargament ve Zinnbauer (2013), maneviyat alanında yapılan araştırmaları referans olarak maneviyat ve dinin anlamına ilişkin şu sonuçlara ulaştıklarını ifade etmektedir:

- Maneviyat ve din, kùltùre dayalı gerçekliklerdir, maneviyatı bunun dışındaki süreç ve olgulara indirgemek uygun değildir.
- Çoğunlukla dindar bireyler kendilerini hem dini hem de manevi yönden güçlü olarak ifade etmektedir.
- Oldukça kısıtlı sayıda bir grup insan din ile maneviyatı ayırıtıran bir perspektifle kavramları ve olguları yorumlamaktadır.
- Din ve maneviyat çok boyutlu, iç içe geçmiş kompleks yapılarıdır.
- Hem maneviyat hem de din ile ilişkili olma psikolojik sağlıkla bağlantılıdır.
- Her iki kavram da bilişsel, duygusal, biyolojik, ahlaki, sosyal ve kùltürel fenomenlerle ilişkilidir.
- Bireylerin maneviyat ve din ile ilişkisi süreç içerisinde gelişebilir ve değişiklik gösterebilir

### **2.1.3.1. Kapsam Açısından Din ve Maneviyat**

Maneviyat alanında araştırma yapan uzmanlar din ve maneviyat kavramlarının kapsamı hakkında farklı yaklaşımlar ileri sürmektedir. Literatürde, maneviyatın dini kapsadığını ileri süren uzmanların yanı sıra maneviyatın dinin alt bileşeni veya anlamdaşı olduğunu kabul eden araştırmacılar da mevcuttur. Maneviyat alanı çalışmalarına bakıldığında kapsam ile ilgili şu üç yaklaşım öne çıkmaktadır: 1) Maneviyat dindarlığın içerisinde bir alt bileşendir. 2) Maneviyat ve dindarlık birbirinden tamamen bağımsız iki ayrı olgudur. 3) Maneviyat ve dindarlık sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılan eş anlamlı kavramlardır (Gross, 2006: 426).

Pargament'e göre kutsal arayışı olan maneviyat dinin alt bileşenidir. Din ve dindarlık maneviyatı da kapsayan bir olgudur. Her arayış bir hedef ve hedefe götüren vasitalardan müteşekkildir. Maneviyat kavramı da kutsalın nihai hedef olarak kabul gördüğü bir yolculuğu ifade etmektedir. Bu yolculuk; ibadet ritüelleri, dua, meditasyon ve inziva gibi çeşitli unsurları içerebilir. Bireyi bütün bunları yapmaya iten güç ise yine maneviyattır (Zinnbauer ve Pargament, 2005: 36).

Maneviyatın dini de kapsayan daha geniş bir olgu olduğunu ileri süren Zinnbauer'e göre ise maneviyat olgusu tüm dini argüman ve geleneklerin fevkindedir ve ritüellerden bağımsızdır. Her insanın özünde doğuştan gelen manevi bir potansiyel mevcuttur. Zira herhangi bir dini düşünce ve olgulardan bağımsız olarak ortaya çıkan merhamet, affedicilik, hoşgörü gibi tutumlar tamamıyla bireyin manevi boyutuyla ilişkilendirilmektedir (Zinnbauer ve Pargament, 2005: 37).

### 2.1.3.2. Karşıtlık Bağlamında Din ve Maneviyat

Maneviyatın, dini referanstan bağımsız olarak ele alınmaya başlanması, bu iki kavram arasında süregelen geleneksel bağın zayıflamasına neden olmuştur. Bu yaklaşım, yalnızca maneviyat ile dini ayırmakla kalmamış; aynı zamanda bu iki kavramın birbirine zıt uçlarda konumlandırıldığı düşünce biçimlerinin gelişimine de zemin hazırlamıştır. Maneviyat tanımlanırken, genellikle dinle arasındaki farkların vurgulanması, zamanla bu kavramlara yönelik değer yargılarının şekillenmesinde etkili olmuş; olumlu özelliklerin maneviyata, olumsuz niteliklerin ise dine atfedilmesi eğilimi doğmuştur. Bu durum, betimleyici analizlerin değerlendirmelerle karıştırıldığı yönündeki eleştirileri de gündeme getirmiştir (Hood vd., 1996: 48). Sonuç olarak, din ve maneviyat arasında karşıtlık ilişkisiyle temellendirilen yaklaşımlar hem akademik alanda hem de toplumsal düzeyde geniş kabul görmeye başlamıştır. Akabinde din ile maneviyatı düalist perspektifle ele alıp zıt kutuplara koyan sınıflandırmalar ortaya çıkmış ve gerek akademik sahada gerekse sosyal alanda ziyadesiyle kabul görmüştür. Düzgüner, din ve maneviyat kavramlarının karşıt olarak konumlandırıldığı alanları aşağıdaki tablo 2.2’de ifade etmektedir:

**Tablo 2.2: Zıt Kutuplar Olarak Din ve Maneviyat**

DİNDARLIK	MANEVİYAT
Kurumsal	Kişisel
Cemaat	Bireysel
Statik	Dinamik
İnanç Temelli	Duygu-Tecrübe Temelli
Öze Dayalı	İşlevsel
Olumsuz	Olumlu

**Kaynak:** Düzgüner, 2021: 68.

Maneviyat ve din kavramları bünyesindeki olguların bu şekilde konumlandırılması yeni tasniflerin yapılmasını da beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda dini maneviyat, din dışı maneviyat kavramları literatüre girmiştir. Bireyin tanrıya bağlanma, inanma temelindeki manevi tecrübeleri "Dini Maneviyat" olarak betimlenirken "Dini Olmayan Maneviyatın kapsamı ve kaynağı çok daha geniş tutulmuştur. Bu tanımlamaya göre kişinin kendinden daha güzel ve güçlü bir nesneden daha aydınlatıcı bir düşünceye kadar geniş yelpazede karşılaşılabileceği olgular karşısında deneyimlediği tüm bireysel tecrübeler din menşeli olsun olmasın maneviyat kapsamındadır (Cicirelli, 2011: 127-129). Cicirelli'nin seküler hümanizme dayandırdığı bu perspektifine göre din dışı maneviyatın dini maneviyattan daha önemli olduğu değerlendirilmektedir.

## 2.2. İslam Düşüncesinde Maneviyat

Kökü itibariyle Arapça olan maneviyat kelimesi maddi olmayan, ruhsal, mana ile ilgili gibi anlamlara gelmektedir. İslam maneviyatı literatüründe ise kısaca "insanın onu var edenle arasındaki bağ" olarak tanımlanmaktadır (Özdoğan, 2009: 9). İslam düşüncesinde maneviyat vahiy temellidir. "*Onun (insanın) şeklini tamamladığım ve ona ruhumdan üflediğim vakit siz de (ey melekler) hemen onun için secdeye kapanın*" ayetinde insanın bünyesinde Allah'tan bir ruh taşıdığı bildirilmektedir (el-Hicr, -/29). Bu bağlamda insan kendi iç alemine dönüp ilişki kurabildiği ölçüde ilahi varlıkla, kutsal olanla da iletişim kurmuş olmaktadır. İslam maneviyatının temel unsurları; vahyilik (vahye ve ilhama dayalı olmak), gaybilik, fitrilik, kaderilik, uhrevilik ve ahlak temelli olmaktadır.

- Vahyilik ve ilham: Vahiy kelimesinin sözlükteki anlamı gizlice veya ima yolu ile konuşmak, seslenmek, fısıldamak ve ilhamdır. Literatürde Allah'a isnat edilip edilmemesi bağlamında "ilahi vahiy", gayri ilahi vahiy olarak tasnif edilmektedir. Gayri ilahi vahiy söz söylemek, fısıldamak, ima etmek anlamlarını içerir. Meryem Suresi'nde Zekeriyya peygambere atfedilen "Zekeriyya kavmine vayhetti" ayeti örneğinde olduğu gibi gayri ilahi vahiyde fail Allah değildir. (Meryem, 19/11). İlahi vahiyde ise fail Allah'tır. İlahi vahiy de Kur'an-ı Kerim'de kullanılış yeri ve manasından yola çıkarak üç ayrı anlamda kullanılmaktadır. Bunlar tekvini vahiy, teşrii (hakiki) vahiy ve ilhami vahiydir (Cerrahoğlu, 1993: 37). Tekvini vahiy,

Allah'ın cansız varlıklara ve insan dışında canlılara görevlerini bildirme biçimidir. Arıya vahy etmesi, "her göğe görevini vahyetti" ayeti buna örnektir (Fussilet, 41/12). Teşrii (hakiki) vahiy, Peygamber aracılığı ile insanlara her iki hayatlarında necata/mutluluğa ulaşmak için gerekli ilkeleri bildiren ilahi mesajlardır. İlhami vahiy ise, peygamberlere veya akli selim sahibi, maneviyat ehli salih insanların zihnine ilham yoluyla verilen faydalı bilgilerdir (Karabulut, 1993: 11-12).

- Gaybilik: Lügatte gayb sözcüğü görünmeyen, bilinmeyen, gizlenmek, gözden kaybolmak gibi anlamlara gelmektedir (DİA., 1996: 404-409). İslam maneviyat literatüründe ise beş duyuyla idrak edilemeyen, ilhamla veya akli melekeler ile düşünce boyutunda varlığına kalben ikna olunan durumdur. Allah'ın zat ve sıfatlarının kuşattığı mutlak varlığına inanmak, İslam maneviyatının özünü teşkil etmektedir. Zira insan Allah'ın zatını ve mahiyetini bilemez ama eserlerini ve onların işaret ettiği vasıflarını bilebilir (Karagöz, 2005: 151-162). Beş duyu ile idrak edilemeyene inanmak boyutuyla, ahiret hayatına ve ahiretin evrelerinin varlığına inanmak da İslam düşüncesinde gaybilik bağlamında değerlendirilmektedir. Bununla birlikte cinler ve melekeler gibi metafizik alemin manevi varlıkları ile beşer idraki ve bilimsel bilgi dışında kalan her şey gayb ile ilişkilidir (Karagöz, 2005: 2002).
- Fıtrilik: Sözcük itibarıyla "fatr" kökünde gelen fitrat kelimesi yaratmak, örneği olmayan bir şey icat etmek, yarmak ve ayırmak anlamlarında kullanılmaktadır. Literatürde ise varlıkların yaratıldığı andaki temel yapısını, mizacını, dış etkenlere maruz kalmamış ve mahiyeti yalnız yaratıcı tarafından bilinmekte olan vaziyetini tabir etmektedir (Öztürk, 1990: 45). İslam maneviyat düşüncesine göre yaratıcı tüm varlıkları evrensel bir hakikat üzere yaratmıştır. Bütün yaratılmış olanlar, kendi fitratları olan yaratılış sebeplerine ve hikmetlerine uygun işler yapmaktadır (el-İsra, 17/ 84). Yerçekimi kanunu, suyun kaldırma kuvveti gibi bu yaratılış hikmetleri "fitratullah", "sünnetullah" veya "adetullah olarak tabir edilir. Yine İslam maneviyat düşüncesine göre insan yaratıcısını bilmesi/bulması için manevi ihtiyaç ve kabiliyetlerle yaratıldığından yaşamı boyunca hakikati bulma arayışı içindedir. Ancak dünyevileşme istidadı bu fitri yönelişe gölge düşürmektedir (DİA., 1996: 47- 48).

- Kaderlilik: Kader kelimesi lügatte nesneyi biçimlendirmek, gücü yetmek, mukayese etmek şeklinde tanımlanmaktadır. Literatürde ise Allah'ın ezelden kainatı, tüm varlıklar ve olayları ile planlaması olarak tabir edilir (Topaloğlu vd., 2004: 143). İslam maneviyat düşüncesine göre evrende Allah'ın mutlak iradesinin geçerli ve hakim olduğunu bilmek ve bu düşünceye teslim olmak elzemdir. Zira Kur'an-ı Kerim' de pek çok defa tekrar edilen, vuku bulan tüm olaylar Allah'ın dilemesi ve bilgisi dahilindedir vurgusu buna işaret etmektedir (Karagöz, 2005: 354).

İslam düşüncesine göre maneviyat algısı yalnızca inanç, duygu ve düşünce boyutuyla sınırlı değildir. Manevi yönelişe dayanan bu öğeler bireyin yaşantısında ahlaki tutum ve davranışlara dönüşmelidir. Bu sayede manevi yönelim ve gelişim bireysel manevi iyi oluşla birlikte toplumsal barış ve huzuru da temin etmektedir (Taplamacıoğlu, 1975: 192).

### **2.2.1. İslam Düşüncesinde İnsan**

İnsan kelimesinin kökü lügatte "ins" olarak ifade edilir. "İns" kelimesi beş duyu ile varlığı hissedilebilen, açık, aşık olan anlamlarına gelir. Bununla birlikte "enese" sözcüğü yakınlık, ülfet halinde olma, dostça davranma ve sosyallik manalarını da taşır (Carrel, 2019: 325). İnsanın ünsiyet-ülfet manalarını içeren bir kelime ile adlandırılması onun fitraten ilişki kurma, ünsiyet oluşturma ihtiyacı içinde olduğunu düşündürmektedir.

İslam düşüncesine göre insan, akli melekelerle sahip, düşünebilen, seçim yapabilen, özgür ve tüm bu özellikleri sebebiyle de sorumlu bir varlıktır (el-Bakara 2/30). Kuzlak, Kur'an'da insanın tasvir edildiği ayetlerden yola çıkarak insan tasavvurunu şöyle ifade etmektedir: "İnsan en güzel surette yaratılan, akleden, düşünme, seçme, beyan etme melekeleriyle donatılmış, gökler ve yer emrine muassas kılınan şerefli bir varlıktır" (Kuzlak, 2022: 37). Aynı zamanda insan yaratılış itibarıyla manevi yönleri gibi maddi yönleri de vardır. İnsanın yaratılış evrelerini anlatan ayetlerde geçen "topraktan (el-Ali-İmran, 3/59), yapışkan bir çamurdan (es-Secde 32/7), bir damla sudan (en-Necm, 53/46)" tasvirleri beşerin maddi boyutunu gözler önüne sermektedir. Bütün yaratılmışlardan üstün oluşu ise Allah'ın insana ruhundan üflemeinden kaynaklanmaktadır. Zira Secde Suresindeki ayetin devamında insanın bir damla

suyun özünden yaratıldıktan sonra Allah'ın ona kendinden bir ruh üflediği haber verilmektedir. Bu durum insan ve neslinin şerefli kılındığını ve diğer varlıklardan üstün olduğunu anlatmaktadır. Zira bu üflenen ruh sayesinde insanın irade, ilim, rahmet ve adalet gibi Allah'a ait vasıfların insanda tecelli ettiği bildirilmiştir. Morisson da üflenen ruhun, kutsal varlıkla daima ilişki kurma arzusunun, maneviyat ihtiyacının ve kutsala duyulan özlemin kaynağını oluşturduğunu belirtmektedir (Morisson, 1986: 122).

Bununla birlikte insan "vicdan" adı verilen, öz benliğinde saklı, doğuştan gelen bir sağduyu yeteneğine sahiptir. İnsan herhangi bir eylem veya durumu bu vicdana danıştığında Allah o kişinin kalbine işin iyilik mi kötülük mü olduğunu ilham etmektedir. İyilik olarak hissettiğini seçmesi halinde huzur, kötülük olarak hissettiği tarafı seçmesi halinde ise ma'siyet doğmakta ve bunun devam ettirilmesi halinde zamanla kötülük kalpte rusuh ederek fitratı bozmaktadır (Gazali, 2004: 39).

### **2.2.2. İslam Düşüncesinde Manevi Tekamül**

Din eğitimi ve öğretiminde insanların arayışında ona iç dünyasında olup bitenlere ve yapıp ettiklerine ilişkin bir farkındalık kazandırmak ve irade eğitimi vermek için tasavvufi tecrübeden de istifade edilmesi manevi derinliğin elde edilmesini kolaylaştırmaktadır. (Meydan, 2016: 85-114). Post modern iklim, moderniteden farklı olarak bireyin duygu boyutunun göz ardı etmez, aksine bireysel tecrübeyi dikkate alarak, bireyi bütüncül bakış açısıyla tanımlar. Bu da din ve ahlak öğretiminde tasavvufi metotların kullanımını önemli hale getirmektedir. Tasavvufi eğitimde insan, fitri yetilerine bağlı olarak onu manevi derinliğe ulaştıracak anlamlandırma ve arınma sürecine tabii olur. Zira tasavvuf kaygı duymaksızın Allah ile beraber olma halidir. İnsanın kalbini dünyevi endişe ve meşguliyetlerden arındırarak Allah'ın huzuruna varmasıdır (Kuşeyri, 2013: 127). Tasavvufi tutum ise insanın kendisine iç ayna ile bakmayı ve kendi duyuşsal hareketlenmelerini dikkatle izleyip kontrol etmeyi öğrenme çabasıdır.

### **2.2.3. Nefs Tezkiyesi**

Nefs kelimesi lügatte "*kişinin kendisi, maddi manevi varlığı, bir şeyin zati, içi, hakikati, can, ruh, akıl, insanın manevi gücü, istek*" anlamları ile tanımlanan bir

sözcüktür. (Karaman vd., 2006:522). Cürcani nefis kavramını şöyle tanımlamaktadır: "Nefs, irade, hareket, his ve hayat kuvvetlerini taşıyıcı, latif buhardan oluşan bir cevherdir" (Cürcani, 218). Literatürde bu sözcük ile ilgili çok sayıda tanımlama ile karşılaşmaktayız. Nefs kelimesi insanın maddi boyutu ile birlikte olumlu veya olumsuz yönde onun davranışlarına etki eden yerleşik bir manevi boyuta da işaret etmektedir. Manevi eğitim metodu olan tasavvuf ıstılahında ise nefis kişide fitri olarak ibtidai şekliyle var olan insana iyiyi ve kötüyü seçtirme kabiliyetine sahip bir varlıktır. Şayet nefis manevi eğitim ve terbiyeden geçirilmezse insanın ruhunu süfli alemlerde bırakmaya, tezkiye edilirse de ulvi makam ve mertebelere ulaştırmaya muktedirdir. Kendisine ilham edilen takva ve fücra dair işlerden birini gerçekleştirmesi için insanı güdülemektedir. Bu yönüyle nefis yükselmeye de alçalmaya da kabiliyetlidir. Bu süreçteki vaziyetinden yola çıkarak nefis ile ilgili iki farklı tasnif yapılmıştır. İlk tasnife göre nefsin mertebeleri "*nefs-i emmare, nefis-i levvame, nefis-i mülhime, nefis-i mutmainne, nefis-i raziye, nefis-i marziyye ve nefis-i kamiledir*" (Türer, 2003: 143). İkinci tasnife göre nefsin dört mertebesi vardır. Bu mertebeleri Müzekki'n Nüfus adlı eserinde Eşrefoğlu Rumi şöyle aktarmaktadır. "*Malum olan odur ki, bu ademoğullarının nefisleri dört kısımdır. Bir kısmı nefis-i emmaredir, ikincisi nefis-i levvamedir, üçüncüsü nefsi mülhimedir ve dördüncüsü nefis-i mutmainnedir*" (Eşrefoğlu, 2015: 35). Nefs-i emmare; nefsin en aşağı mertebesidir. Kötülüğü ilham ettiği için hakir görülen davranışların müsebbibi olarak kabul edilir. "*Ben nefsimi temize çıkarmam çünkü rabbimin merhamet ettiği hariç, nefis aşırı derecede kötülüğü emreder*" ayeti kerimesinde işaret edilen nefsin bu mertebesidir (el-Yusuf, 53). Envarü'l-Aşikin'de nefis-i emmarenin halleri şöyle anlatılmaktadır. Nefis her türlü kötülüğün kaynağıdır, itaate çağırırsa da o ma'siyete yöneltir. "Toksa isyankar, aç ise şaki olur fakr içinde olsa feryad eder, zenginlik halinde ise azgınlaşır. Emin olsa gaflete düşer olur" (Bican, 1973: 440).

Kur'an-ı Kerim'de nefsin üç özelliği haber verilmektedir. En alt kademedeki emmare olan nefis beşeri arzulara meyillidir. Bedeni hazlara, süfli arzulara yönelir. Bu nefis her türlü kötülüğün menbaıdır. Levvame mertebesindeki nefis gaflete karşı uyanık, kalbin ışığı ile nurlanmış, nefis-i emmare kötü işlere meylettirmek isterken kınayıp iyiyeye yönelen nefistir. Mutmainne mertebesindeki nefis ise kötü vasıflardan arınmış, aydınlanmış, beğenilen vasıfları elde etmiş ve nihayetinde razı olup razı olunan mertebesine ermiş nefistir. Nefsin olumsuz vasıflarından arınıp alt mertebeden üst

makamlara yükselmesi tezkiye ile mümkün olmaktadır. Nefsin tezkiyesi ise az yemek, az uyumak, az konuşmak, uzlete devam etmek, dünyevi kaygıları terk etmek, güzel işlerle meşgul olmak, ölümü, ahiret hayatını tefekkür etmek ve Allah'ı çokça anmakla mümkün olmaktadır (Er, 2010: 349).

#### 2.2.4. Kalbin Tasfiyesi

Kökene itibariyle Arapça bir kelime olan ahlak “*seciye, huy, tabiat, karakter ve mizaç*” anlamlarına gelen "huluk" sözcüğünün çoğuludur. Beden ve ruh, madde ve manadan müteşekkil insanın ruhani/manevi boyutu huluk kelimesi ile ifade edilir. İstilahta ise huluk sözcüğü "*Bireyin içinde bulunduğu sosyal çevrede iyi ya da kötü olarak nitelendirilmesine sebep olan manevi özellikleri ve bu özelliklerin şekillendirdiği beğenilen ya da beğenilmeyen davranışların bütünü*" şeklinde ifade edilmiştir (Özden, 2019: 150). İbn Miskeveyh ahlakı "nefsin düşünüp taşınmadan kendi fiillerini ortaya koymasını sağlayan durum" (İbn Miskeveyh, 1983: 36) olarak özetlerken, Gazali "*Ahlak insanın nefesine yerleşen öyle bir melekedir ki fiiller hiçbir zorlama olmaksızın, düşünüp taşınmadan bu meleke sayesinde kolaylıkla ve rahatlıkla ortaya çıkar*" (Alpaydın vd., 2018: 493) şeklinde tanımlamıştır. Gazali bu tanımında meleke sözcüğünü "heyet" sözcüğüyle açıklayarak davranışların alışkanlığa dönüşmesinin yapmayı tercih ederek ve istikra yapmayı sürdürerek mümkün olacağına vurgu yapmaktadır. Bir davranış kalıbını benimsemek için ise öncesinde o davranışın bilgisine ihtiyaç vardır. Buradan hareketle ahlak bilgi ve ilim ile doğrudan ilişkilidir (Özden, 2019: 152). Kişilerin ahlakında hem bilgi hem de eyleme geçme açısından ihmal durumu mevcut ise bu ahlaki açıdan zaafiyetin zuhuruna sebep olur. Taşköprüzade "Amelsiz ilim vebaldir, ilimsiz amel dalaldır" diyerek her iki unsurun ayrıştırılamayacağına dikkat çekmiştir (Şeker, 2015: 244). Güzel ahlakın bilgisine vakıf olmak ve mucibince amel etmek, nefsin hakikatinde var olan kötülüğe yatkınlık melekesine rağmen eğitim yoluyla ahlaki açıdan terbiye edilmek "ameli ahlakı" ortaya çıkarır. Kişinin düşünmek zorunda kalmaksızın eyleme geçirebildiği iş ve davranışları onu hayatı güçlük yaşamaksızın devam ettirebilme melekesine ulaştırır. Bu açıdan Miskeveyh ahlakı insanın bütün fiillerini, iş ve davranışlarını güzelleştiren en üst mertebedeki sanat olarak değerlendirmektedir (İbn Miskeveyh, 1993: 36).

Manevi yönelim ve nefis terbiyesi için insanın ilk olarak yapması gereken şey tevbe edip her türlü kötü ahlaktan sıyrılma (tahliye) ve tüm güzel huyları kuşanıp erdemlere

sarılma olmalıdır. Ahlaki arınma için uzak durulması gereken kötü vasıflar ve işler kısaca hased, kibir, nefret, riya, cimrilik, öfke, mal ve makam sevgisi, gıybet, yalan, büyük günah işlemek, hile, koğuculuk, alay etmek, hırs, tamahkarlık, diğerlerini aşağılamak ve tövbeyi unutmaktır. Ulaşmak için çaba harcanılacak vasıflar ve işler ise tevbe, inanç, haya, vera, sabır, şükür, zühd, takva, rıza, kanaat, vefa, cömertlik, tevazu, havf ve reca, cesaret, teenni, hüsnü zan ve hubbullahtır (Er, 2010: 382).

### **2.3. Manevi Yönelim**

Maneviyat literatüründe manevi yönelim, "Yaşamın aşkın boyutlarını deneyimleme, varoluşun amacını ve anlam arayışı hissini içeren bir kutsalın objektif olmayan bir deneyimidir" şeklinde tanımlanmaktadır (Vaughan, 1991: 21). Hinterkopf (1994) manevi yönelimi anlık olarak hissedilen bir farkındalık bilinci, farklı anlamlar oluşturma ve gelişmeyi sağlayıcı bir olgu olarak tanımlamaktadır (Hinterkopf, 1994: 27). Kasapoğlu (2015: 25) ise manevi yönelimi bireyi bilgiye, sevgiye, anlama, huzura, umuda, aşkın varlığa ve bütünlük hissine yönelten, kişinin kapasitesinin ve değerler sisteminin gelişimini sağlayan bir kavram olarak ele almaktadır.

Manevi yönelimler ve eşlik eden uğraşlar bireye en kritik yaşantılarında dahi güven duygusu ve destek sağlamak ve onu yönlendirmektedir. İnsanlık var olduğu müddetçe gerek hayatın bütününe gerek travmatik yaşantıları anlamlandırmada manevi yönelimin rolü devam edecektir Hill ve Pargament, 2003: 214). Bireyler hayati tehlike arz eden durumlarda dahi manevi yöneliş ve deneyimlerini sahaya sürerek direnç göstermeyi sürdürebilmek, en travmatik anlarında dahi mutlak bir anlamlandırma ve gayelilik duygusu ile baş etme becerileri geliştirebilmektedir. Bu şekliyle manevi yönelimin bireylerin hayatında ziyadesiyle büyük bir önemi haiz olduğu görülmektedir (Chash ve Young, 2004:172; Corey, 2005: 61).

Maneviyatın bireyin gelişimi, baş etme becerileri ve psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi, çeşitli psikologlar tarafından önemle vurgulanmıştır. Özellikle Gordon Allport, Abraham Maslow, Erich Fromm ve Erik Erikson gibi isimler, bireyin anlam arayışını destekleyen manevi yönelimin, kişilik gelişimi ve ruhsal denge açısından önemli bir işlev gördüğünü belirtmektedir.

Allport (1950: 72-75), bireyin dindarlık biçimlerinin içsel ve dışsal yönelimler bağlamında ele alınması gerektiğini savunurken; Maslow (1964: 19-21), bireysel

deneyimde “zirve yaşantılar”ın bireyin ruhsal derinliğini besleyen manevi kaynaklar olduğunu öne sürmüştür. Fromm (1955: 121-124)), sağlıklı bir toplumun inşasında anlam, sevgi ve içsel dengeyi besleyen manevi boyutun gerekliliğini dile getirmiş; Erikson (1968: 284-286) ise kimlik gelişiminin ileri aşamalarında bireyin “kendilik ve bütünlük” duygusunu destekleyen unsurun manevi deneyim olduğunu belirtmiştir.

Ekşi ve arkadaşları (2016: 87-92) konuyla ilgili yaptıkları araştırmalarında manevi kaynaklı baş etme becerilerinin bireyde benlik duygusunu perçinleyerek değer sisteminin oluşmasında pozitif yönlü katkısının olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Birey manevi yönelim ve deneyimleri sayesinde travma oluşturabilecek derecede zorluklarla baş etme becerisi kazanmakta, anlamlandırma süreci sayesinde benlik algısı ve saygısı güçlenmektedir.

Psikoloji alanında araştırmalar da manevi yönelimli baş etme becerilerine dikkati çekerek süregelen manevi deneyimlerin bireylerin manevi iyi oluş düzeylerine olumlu yönde tesir ettiğini göstermektedir (Cotton vd., 1999; Perez vd., 2008; Bostancı, Daşdan ve Buzlu, 2010).

### **2.3.1. Manevi Yönelimin Aşamaları**

Manevi yönelimin dört temel aşaması bulunmaktadır. Bu aşamalar; inanç, iman, doğrudan deneyim ve uyum aşamalarıdır (Wilber, 2006: 146-151). İnanç manevi yönelimin ilk aşamasıdır. Birey merkezli zihinsel düzeyden kaynaklanmakta, kavramlar, semboller ve görüntüler içermektedir. Zihindeki dilekleri en iyi bilinen sembollerle eşleştirme hali olarak da ifade edilmekte ve inanılan nesneye karşı olumlu güçlü duygular içermeyi gerektirmemektedir. İkinci aşama olan iman ise zihin üstü herhangi bir inanç etkinliğini kaybettiğinde devreye girer. İnsanın kişiliği ile de doğrudan bağlantılı olan iman, inanılan şeye karşı daha derin ve sıcak etki oluşturmaktadır. İnanç ve imanı farklı aşama olarak ayrıştırmayan Clark'ın değerlendirmesine göre inanç bilgi ve keskinliğe, iman ise teslimiyet ve bağlılığa dayanmaktadır (Kayıklık, 2005: 67). Bireyin zihin üstü seviyede huşu, gizem gibi unsurları kalıcı olarak deneyimleyebildiği seviye ise "doğrudan deneyim" aşamasıdır. Wilber'in zirve deneyimler ve doruk deneyimler olarak sınıflandırdığı bu tecrübeler zaman zaman bireyin hayatını kalıcı olarak değiştirebilmektedir. Nihai olarak "uyum"

aşamasına gelindiğinde ise bireyin artık sürekli ve kalıcı olarak bilincin zihin üstü seviyesine ulaştığı kabul edilmektedir (Merter, 2012: 128).

#### 2.4. Din Eğitimi

Bireylerin ve toplumların inandıkları dinin ilkelerini, değerlerini ve öğretilerini başkalarına aktarma ihtiyacından doğan din eğitiminin literatürde içerik ve bağlam açısından çok çeşitli tanımına rastlanmaktadır. Temel olarak sosyal ve bireysel bir olgu olan dinin eğitime konu olması, dinin ilke ve geleneklerinin toplumun fertlerine öğretilmesi ve bireylerin dini kimlik ve kişiliğinin oluşturulması faaliyetlerinden oluşmaktadır. Bu bağlamda "din eğitimi" dini bilinçlenmeyi sağlamak amacıyla dini bilgilerin zihinsel, bedensel ve duygusal gelişimler göz önünde bulundurularak bireye öğretilme süreci olarak tanımlanmaktadır (Koç, 2017: 87-133). Din eğitimi alanında yapılan pek çok araştırmada din kavramı "bireyin aşkın varlıkla ilişkisi" bağlamında ele alınmaktadır. Buradan hareketle din eğitimi "Fıtratta mevcut olan inanma ihtiyacına dayanarak bireyin din olgusunu anlamasına rehberlik etmek, aynı zamanda mensup olduğu dini öğrenmesine yardımcı olmak" şeklinde tanımlanmaktadır (Bilgin, 1981: 7). Din eğitimi, bireylerin din ile ilişkilendirilen sorularına cevap bularak bilinçlenmelerine rehberlik etmektedir. Eğitim ve öğretim kavramlarından yola çıkarak Ayhan (1997: 56-57) şu tanımları yapmaktadır: "Dinin itikat, ibadet, muamelat ve ahlak konuları ile helal, haram, farz, vacip ve sünnetlerini öğretmek din öğretimi, bu öğretileri inanarak uygulayıp davranışları düzenlemeye din eğitimi" denilmektedir. Tosun (2010: 23) ise din eğitimi "Bireyin dini davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" olarak tanımlamaktadır .

Din eğitimi felsefesi disiplini, din öğretimi ve eğitimi stratejileri ve pratikleri ile bu pratiğe esas teşkil eden iman, inanç, ahlak gibi kavramları inceleyen, yapı ve anlamlılık açısından kontrol eden, problemleri gördüğü noktalara işaret ederek çözüm arayan bir oluşumdur. (Büyükdüvenci, 1987: 38). "Din eğitimi sistemlerinin temelinde yer alan dini bakış, bilgi, insan doğası, toplum, öğrenme gibi konulardaki felsefi, dini ve eğitsel tutumları sistemli bir şekilde bir araya getirir" (Biçer, Er ve Özel, 2013: 230). Bu tanımlardan hareketle din eğitim felsefesinin "din ile ilgili istendik davranış kazandırma sürecinin sorgulanması" anlamını taşıdığını düşünmek mümkündür (Gözütok, 2023: 861-879). Bu sorgulama sürecinin gereği ile ilgili olarak Noddings

(2016: 2) "eğitimin muhtevasını belirleyen metodolojidir ve bunu da felsefe açığa çıkarır" ifadelerini kullanmaktadır. Din eğitimi bilimi felsefesi; "Din eğitimi nedir ve nasıl olmalıdır, içeriği ve amacı nedir?", "İnsan nedir?", "Öğretim programları hangi esaslar üzerine bina edilmelidir?", "Öğrencilere öncelikler hangi değerler kazandırılmalı, hangi bilgiler aktarılmalıdır?" gibi soruları cevaplandırmaya çalışmaktadır (Okumuşlar ve Genç, 2015: 77). Din eğitimcilerinin perspektiflerine dayalı eleştirel düşünce geliştirmelerini destekleyerek, fikir üretme ve bakış açısı geliştirme fırsatı sunmaktadır (Büyükdüvenci, 1987: 39).

Türkiye'de din eğitimi bilimine felsefi düzlemde iki ayrı bakış açısı getirilmektedir. Bunlardan ilki "bilimsel antropolojik" yaklaşım, ikincisi ise "teolojik" yaklaşımdır. Bilimsel antropolojik yaklaşıma göre bilim merkeze alınarak din öğretimi yapılmalıdır. Böylece bilim evrensel ve objektif olduğundan din eğitim öğretimi de bilimsel nitelik kazanır, bilimsel disipline dönüşür. Teolojik yaklaşıma göre ise öğretim yapılacak bireylerin mensup oldukları din esas alınarak eğitim öğretim faaliyetleri planlanmalıdır. (Altaş, 2022: 275).

#### **2.4.1. Din Eğitiminin Amacı**

Din eğitimi her bireysel hem de toplumsal düzlemde yürütülen bir süreçtir. Öncelikle beden, zihin, duygu, ruh ve heyecan dinamizmini koruyarak var olan potansiyelini sürdürmeyi ve bireyi iç dünyasında tutarlı, sorumluluk sahibi bir insan olarak topluma kazandırmayı hedeflemektedir. Dünya hayatına dair bakış açısı, varoluşsal ve yaşamsal sorunlara dair çözümler sunarak insanın ufkunu ve sınırlarını genişletmektedir (Koç, 1999: 78). İslam Dini özelinde din eğitimi ise yaratıcıya kulluk ve ahlaki tekamül açısından bireyin gelişerek insan-ı kamil olarak yetişmesini amaç edinmektedir (Bilhan, 1981: 96). Kutup'a (1977: 19) göre İslami din eğitiminde hedef bireyin olgunlaşmasını, yaratıcısına kulluk etmenin yollarını öğrenmesini, iyiye yönelmesini, hakikatin bilgisine ve mutlak mutluluğa ulaşmasını temin etmektir. Cumhuriyet döneminde din eğitimine atfedilen amaçlar ise doğru din anlayışının oluşturulması, toplumsal hayatın ve bireyin ihtiyaçlarına çözüm bulunması, din olgusunun içselleştirilmesi, akıl ile duygular arasındaki dengenin oluşturulması şeklinde ifade edilmektedir (Acar, 2020: 33). Abalı'ya (2019: 27) göre ise din eğitimi ve öğretimi etkinlikleri bireyde pozitif ve tam anlamıyla gelişmiş bir benlik bilinci oluşturmayı hedefler. Ona göre "ahlaki, değersel ve ruhsal yönden kendi içerisinde

tutarlı ve dengeli bütünleşmiş bir kişiliğin oluşmasında din eğitimi temel rol üstlenmektedir".

#### 2.4.1.1. Dinin İçselleştirilmesi

Dinin içselleştirilmesi kavramı iç zenginlik, ahlaki olgunluk, akıl ve duyuları bütünleme, hayatın anlamını sorgulama, derin ve ince düşünce, nefsi kendi iradesi ile kontrol altına alma, olgun bir kimliğe erişip kötüye hükmetme şeklinde tanımlanmaktadır (Bilgin, 1999: 200). Din eğitiminde de en temel amaçlardan biri dinin ilke ve standartlarının/çerçevesinin özümsemesini, hayata ve davranışlara rusuh etmesinin temin etmektir. Bunu sağlamak için bilgi ve yaşantılar arasında sebep sonuç ilişkisinin kurulması, ilişkisellik örüntüsünün aktarılması beklenmektedir. Bununla birlikte dine dair duyguların, fikirlerin ve davranışların bütün olarak sindirilmesinin sağlanması beklenmektedir. Dini bilgi ve yaşantıların bireyde rusuh etmesini sağlamak üzere bilgi eleştiri süzgecinden geçirilerek verilmelidir. Tarihi süreci içinde nesiller ve kültürler arası aktarım esnasında dini bilgi yüzeyselleşmekte, ezbere dayalı, sadece zihinde yer işgal eden kitabi veriye indirgenme tehlikesi ile karşı karşıya kalmaktadır. Öğrenci bilgiyle temas etmekle beraber inceleme, karşılaştırma ve yaşantısında tecrübe etme gibi içselleştirmeye zemin hazırlayacak öğelerden faydalanamamaktadır. Oysa bilgi, zihne yığınak yapılabilecek bir nesne türü değildir (Antel, 1926: 157). Dini bilginin karakter inşa etmek yerine hüner kazandırmaya indirgendiği benliğe mal edilememiş halinden duyduğu rahatsızlığı Topçu (1970: 158) şöyle ifade etmektedir:

*Alınmamış, benimsenmemiş, benliğe mal edilmemiş bir ders iyi bir ders sayılmaz. Mektepte alınan ders ya bir tasavvurdur, hayale mal eder; ya bir hünerdir ele mal eder, ya bir iradedir, iktidarımıza ilave edilir; ya da bir aşktır, kalbe doldurulur.*

Temel dini ve insani değerleri bütün olarak yansıtmayan, kayıtsız şartsız/ sorgulama yapmadan benimsenen, belirli ve kısıtlı ritüelleri aktarmaya dayalı bir din eğitimi; ruhu olmayan, iç zenginliğinden yoksun ve kalıplaştırılmış insan modeli ortaya çıkarır (İnam, 2017: 33). Oysa bilgelik öğrenilen dini bilgiler çerçevesinde güzel insan olmayı hem akla hem kalbe dokunmayı hedeflemektedir.

Tüm bunlardan hareketle din eğitiminde hedeflere ulaşmak için tek başına dini bilginin öğretilmesi ile yetinmemek, hayatın her alanında tesir etmesini sağlamak, iradeyi

kullanma, eleştirel düşünme becerisi geliştirme ve anlam arayışı hususunda öğrenciye rehberlik etmek, yaşamsal ve varoluşsal sorunlarla baş edebilme yetisinin gelişmesine katkıda bulunmak beklenmektedir.

#### **2.4.1.2. Doğru Din Anlayışının Oluşturulması**

Hatalı dini tutum ve davranışların giderilip dinin temel kaynaklarına dayalı gerçek dini yorumun tesis edilmesi, din eğitiminin temel hedeflerinden birisidir. Zaman içerisinde toplumlarda kader anlayışının bozulması, tevekkülü hatalı yorumlama, dünya hayatına bakış, tasavvufa yüklenen anlamlar bağlamında olumsuz değişimler ortaya çıkmıştır. Ezbere dayalı eğitimden de kaynaklandığı düşünülen bu durum kutsal kitabın anlaşılmasından okunup rafa kaldırılması, taassuba düşme, israiliyatla fazlaca meşgul olma ve nihayetinde dinin geleneğe indirgenmesinin sonucu olarak değerlendirilmektedir (Baltacıoğlu, 1960: 50). Benzer şekilde ölüm korkusu ve mezar/türbe merkezli din anlayışının hakim olmaya başlaması, bid'atların ve hurafelerin yaygınlaşması, dinin bireysel menfaatlere konu edilmesi, şekilcilik, kulaktan dolma bilgileri dine atfetme gibi nedenler beraberinde hakim din anlayışında bozulmalara sebebiyet vermiştir (Topçu, 1970: 167).

Doğru din anlayışının oluşturulabilmesi için dinin temel kaynaklarına dönmek, vicdan, ahlak, akıl ve irade kavramlarını dinle ilişkilendirerek yeniden yorumlamak, din eğitimi süreçlerini "ruh terbiyesi" bağlamında ele almak ve nihayetinde din eğitimiyle bireyin dogmatik biçimde ritüelist bir dindar olmasını sağlamak yerine din hakkında nasıl bir tutum alacağı bilincini kazanmış bir derinliğe erişmesini sağlamak beklenmektedir (Selçuk, 1997: 157-158).

Dinin temel kaynakları olan vahiy ve sünnet temelinde tesis edilmiş olan din eğitimi uygulamaları inanç, ahlak, kendini gerçekleştirme, anlam arayışına rehberlik etme, bireysel ve toplumsal meselelere dini yaklaşımlar temelli çözüm üretebilme anlamında doğru din anlayışının oluşturulmasına hizmet edebilecektir.

#### **2.4.1.3. İhtiyaçlara Cevap Vermesi**

Din eğitiminin temel amaçlarından biri de güncel bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara cevap bulabilmektir. Din eğitimcisi toplumun temel değerlerini göz önünde bulundurmak suretiyle, insanlara, düşünceye, ahlaki değerlere, kültürel mirasa saygılı,

bireysel olarak düşünme becerisine ulaşmış, eleştirel düşünebilen, iradesini kullanabilen, yaşantısını dini değerlere uyarlayabilen, estetik değerlere sahip özetle dini ilke ve değerler ile hayatını yenileyebilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Selçuk, 1997: 14). İhtiyaçlara cevap verme perspektifinden kronolojik olarak bakıldığında ilk olarak tüm bireylerin kolaylıkla anlayabileceği, münakaşa ve zor ibarelerden arındırılmış, halka ve güncel ihtiyaca uygun eserlerin telifi öncelenmelidir (Akseki, 1974: 23). Hayatta ve yaşamın dinamiğinde karşılık bulamayan bilgi ilim değil vehimdir, bu bağlamda dini bilgi hayata uyum süreci için elverişli olmalı, din eğitiminde bireye şahsiyet kazandıracak bilgilerin aktarılması hedeflenmelidir (Topçu, 1970: 80-81). Tesis edilecek din eğitimiyle hayatın ve ihtiyaçların farklılaşması ile ortaya çıkan güncel şartlar ve sorunlar senkronize edilme çabasında olunmalı ancak bu süreçte dini ilkeler gelenek ve bilime feda edilmemelidir (Meriç, 1994: 398). Kutsal kitap bağlamında bakıldığında, Kur'an-ı Kerim yalnızca kutsal yönüyle yüceltilmek yerine hayatın içine alınmalı, böylece israiliyyat etkisinden, geleneğin baskısından arınmaya rehberlik edilmelidir (Selçuk, 1997: 189). Hayatın içinde, öğrenenin ihtiyaçlarına cevap veren bir din eğitimi tasarımı ziyadesiyle mühimdir. Dini bilginin öğrenciler açısından anlamlı ve işlevsel hâle gelmesi, büyük ölçüde bu bilginin bireyin yaşantısıyla doğrudan ilişkilendirilmesine bağlıdır. Buradan hareketle dinî içeriklerin yalnızca teorik düzeyde aktarılması ile yetinilmeyip, öğrencilerin içinde buldukları toplumsal ve bireysel bağlamların dikkate alınması gerekmektedir. Özellikle öğrencinin yaşadığı deneyimlerin, dini öğretinin temel ilkeleriyle örtüştürülerek eğitim sürecine dâhil edilmesi, öğrenenin derinleşmesine katkı sağlayacaktır. Bu da din eğitiminin, öğrencinin yaşamından ve karşılaştığı sorunlardan bağımsız bir biçimde değil; tam aksine, bu gerçeklikleri merkezine alan bir anlayışla yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır (Aydın, 2009: 554).

#### **2.4.1.4. Akıl ve Duygu Dengesinin Kurulması**

Din eğitimi araştırmalarında dinin duyguları ve kalbi muhatap almasından yola çıkarak bilgi boyutundan önce duygu boyutunun beslenmesi gereği üzerinde durulmaktadır. Din eğitimi yalnızca akla yönelik olarak yapılan bilişsel faaliyetlerle sınırlandırılmamalı, öğrenenin duyguları dikkate alınarak maneviyata ve içe dönük eğitime de çaba harcanmalıdır (Acar, 2020: 39). Zira din salt ezberlenmesi istenen ilmihal bilgilerinden müteşekkil değildir. Din sadece duygusal boyutu olan, sevgi,

koru ve bağlanma arzusu ile de bütüncül olarak açıklanamaz. Din hem iman boyutuyla duygu hem amel boyutuyla bilgi içeren bütünü ifade etmektedir. Eğitimde bu çeşitliliğe bütüncül yaklaşılması halinde akıl ve duygu dengesinin öğrenen açısından tesis edilmesi imkansızlaşmaktadır (Selçuk, 1994: 106). Tüm bunlardan hareketle bilişsel boyutu olan akıl ve rasyonaliteyle beraber duygusal boyutu olan manevi yönelim ve ihtiyaçlar da gözetilerek holistik çalışma tesis edilmelidir. Zevk ve heyecandan yoksun kuru bilgiyle etkili bir din eğitimi tesis edilemeyeceği gibi yalnızca duygusal veya manevi yönelim ihtiyacını beslemeye dönük dengenin bozulduğu bir yaklaşımın da bütüncül din eğitimi hedeflerine ulaşırması beklenmemektedir.

#### **2.4.2. Din Eğitimi Maneviyat İlişkisi**

İnsan vicdanı, davranışı, imanı ve ameliyle bütünlük arz eden bir varlıktır. Birey kendisini oluşturan bu parçalarından ayırıştırılamayacağı gibi eğitim de maddi-manevi olarak ayrılamaz (Bilgin, 1986: 33). Bu bağlamda din eğitimi ve öğretimi etkinliklerinde, madde ve mana birbirinden ayırıştırılmadan maddenin fevkindeki mana ile bütünlük içerisinde ele alınmalı ve öğrenene aktarılmalıdır (Meydan 2015: 265). Din eğitiminin amacı insanın fitratında mevcut olan din duygusuna rehberlik etmek ve böylece din duygusu ile gelen bu manevi otorite ile bireyin ve toplumun refahını tesis etmektir (Küçük, 1981: 218). Parladır'a (1996: 67) göre ise din eğitiminin başat hedefi "insandaki manevi potansiyeli harekete geçirerek dini yönelişin ve yeteneğin şekillendirilmesi ve geliştirilmesidir".

Örgün din eğitiminde manevi boyut açısından başarı elde etmek için yöntem arayışında olan Crawford ve Rossiter (2006: 15), şu hususlara dikkat çekmektedir: Öncelikle, değerler, bireysel ve toplumsal barış, vatandaşlık ve sorun çözme becerilerini geliştirmeye yönelik özel programlar oluşturulmalıdır. Eğitim kurumları müfredatlarında ve müfredat dışı eğitim pratiklerinde manevi öğelere sıklıkla yer verilmelidir. Ayrıca din eğitimcileri başta olmak üzere öğretmenlerin, anlam arayışı, manevi yönelim ve ahlaklı olmaya dair konularda paylaşım yapmaları sağlanmalıdır. Böylece öğrenci dini öğretilerle ve tecrübelerle yüzleşerek dine ve manevi alana dair farkındalık geliştirme imkanı bulacaktır.

Toplumsal ve insani gerekliliklerin yanı sıra maneviyat temelli eğitim hukuki zeminde de esas alınmaktadır. Bütüncül eğitim olgusuna dayalı Türk eğitim sistemi hem anayasal dayanak bağlamında hem de Millî Eğitim Temel Kanunu esaslarında maneviyat eğitimine vurgu yapmaktadır. Anayasa'ya göre devletin amacı ve görevi "insanın maddi ve manevi varlığının gelişmesi için gerekli şartları hazırlamaya çalışmaktır" (Anayasa, 1982: 5). Ayrıca "Herkes yaşama, maddi ve manevi varlığını koruma ve geliştirme hakkına sahiptir" ifadesiyle de devlet, maneviyatı koruma hakkını teminat altına almaktadır (Anayasa, 1982: 17). Bunun yanı sıra 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun temel amaçlara dair "*milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren bireyler yetiştirmek*" vurgusu da bireyi maddi-manevi boyutuyla değerlendiren bütüncül eğitimin ilkesel olarak esas alındığına işaret etmektedir. Son olarak 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde insan "somato-psikospiritüel" bir varlık olarak tanımlanarak maneviyat eğitimine işaret edilmiştir (Öz, 2022: 34-52).

İnsanın ve toplumların günümüzde içine düştüğü anlamsızlık, değersizlik, aidiyetsizlik ve boşluk hissini madde-mana, beden-ruh olmak üzere çift boyutlu yaratıldığı halde mana/ruh boyutunun görmezden gelinmesinden kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Madde ve manadan mündemiç varlık alemi gibi insan da her iki boyutuyla tecelli etmeye meyleder. Kendini ve varlık alemini tüm boyutlarıyla bütüncül bir yaklaşımla değerlendirememek insanda anlamsızlık duygusunu ortaya çıkarır ve besler. Bu noktada insanın manevi boyutunu müktesebatı ile destekleyen din olgusu ona varoluşsal ve yaşamsal soru ve sorunları ile ilgili rehberlik eder (Öz, 2022: 35-52). İnsanın içine düştüğü bu girdapta bireyin madde ve mana boyutunu ayırıştırarak bilince karşın kutsal varlığa duyulan inanç; bütünlük, aidiyet ve anlamlılık duygusu tesis etmektedir (Tillich, 2000: 97).

### **2.4.3. Din Eğitiminde Maneviyatı Öne Çıkaran Yaklaşımlar**

Bu bölümde ele alınan Dewey, Gadamer ve Girmmit'in yaklaşımları, din eğitiminin yalnızca bilişsel bir aktarım süreci değil; aynı zamanda öğrencinin yaşantısıyla anlam kurduğu, yorumladığı ve içselleştirdiği bir dönüşüm alanı olduğunu vurgulayan ortak bir perspektifi temsil etmektedir. Dewey'in deneyim temelli eğitim anlayışı, bireyin ancak yaşantıları yoluyla bilgiye anlam yükleyebileceğini ifade eder (Dewey 2019, 30-32). Gadamer'in hermenötik yaklaşımı ise bireyin ön anlayışları, kültürel bağlamı

ve yaşam deneyimiyle metne yüklediği anlamın değerini ortaya koyar (Gadamer 2001, 180-183). Girmmit'in beşerî tecrübeye dayalı din öğretimi modeli, öğrencinin gündelik yaşantısıyla dini içerik arasında anlamlı bağlar kurulması gerektiğini savunur (Biesta ve Miedema 2008, 112-114). Bu üç yaklaşım, din eğitiminin öğrenciye yalnızca bilgi vermekle kalmayıp, onun manevi yönelimine –yani içsel anlam arayışı, kutsal deneyimi yorumlama becerisi ve değer inşası süreçlerine– doğrudan katkı sunabileceğini göstermektedir.

#### **2.4.3.1. Dewey'in Din Öğretimi Yaklaşımı**

Pragmatizmin öncü filozoflarından biri olarak kabul edilen John Dewey'in din eğitimi yaklaşımı, "kutsalın tecrübesini" de içeren tecrübe kavramı temelinde şekillenmektedir. Ona göre din insan doğasının evrensel bir yönelimidir. O nedenle dinde temel esas öğretme veya bilgi aktarımı değil, kişisel olarak bilmeyi ve olmayı içeren öğrenmedir. Dewey dinin eğitimi tecrübeler yoluyla gelişme/ilerleme ve tecrübeleri yeniden yapılandırarak dönüştürme eylemi olarak tanımlamaktadır. Birey tecrübeyi yeniden yorumlayıp yapılandırma eylemini kendisi yapacağı için din eğitimi de bireysel tecrübe ekseninde ele alınmalıdır. Bu bağlamda din eğitimi belirli zaman ve mekanlarda eğitim profesyonellerince gerçekleştirilecek bir aktiviteye konu edilemez. O bu düşüncesini Eflatun'un "erdemini öğretim konusu olamayacağı" görüşü ile temellendirmektedir. Zira birey erdemi bilmekle ve başkalarına aktarmakla erdemli olamaz, bizzat erdemi tecrübe ederek erdemli olur. Aynı şekilde birey dinin ilkelerini tüm ayrıntıları ile bilimsel bilgi yoluyla elde ettiğinde daha dindar olamaz. Buradan hareketle Dewey'in görüşüne göre din eğitimi bilmek ve olmaktan ibarettir, öğretmeyi içermemektedir (Fakıoğlu, 2022: 644-669). Dewey'in felsefesinde hakim olan kurumsal din eğitimi karşıtlığı temelinde şu düşünceler olduğu söylenebilir: Din kanıtla dayandırılabilir bir alan olmadığından, okullarda bilimsel bir yöntemle aktarımı doğasına uygun değildir. Ayrıca çok kültürlü toplumlarda hangi dinin öğretilmesine nasıl karar verileceği problem teşkil etmektedir. Birden çok dinin eğitiminin yapılmaya karar verilmesi halinde ise seçilen her dinin kendine özgü doğruluk iddiaları olacağından toplumsal birliktelik zedelenebilir. Tüm bu nedenler göz önünde bulundurularak bireylerin din eğitimine erişimleri kurumsal olarak değil disiplinler arası iş birliği ile gerçekleştirilmelidir. Ahlak eğitiminin diğer derslerle birlikte okuldaki eğitime dahil edilebileceğini düşünen Dewey dinin okullarda ders olarak okutulmasına sıcak bakmaz Bununla birlikte çocukların ve gençlerin din eğitimi

almaların ise bütünüyle karşı çıkmaz. (Türer, 2009: 174-175)). Öğrenenin tecrübe etkileşimi sürecini destekleyecek koşullar oluşturulursa yani öğrencinin gelişim evreleri gözlemlenirse ve eğitim göreceği çevre/okul ihtiyaçlara göre düzenlenerek ahenk sağlanabilirse tecrübeler öğrenmeye dönüşebilir, dini anlamda eğitimin varlığından söz edilebilir (Çıtır ve Tanış, 2019: 358).

Dewey'in din eğitiminde dikkat çektiği bir diğer husus da şudur: Din eğitimi süreçlerinde çocuğa ve gence yetişkin gibi davranılması ciddi bir problem teşkil etmektedir. Yetişkinler ve gençler arasında bilişsel ve kavrayışsal anlamda pek çok farklılıklar söz konusudur. Bu nedenle çocuk ve gençlerin din eğitiminde yetişkinlere uygun duygu, inanç, fikir ve pratikler aktarmak yerine gelişme aşamasındaki bireye yaşamının dini boyutlarını kendisi tecrübe ederek bulma imkanı sağlanmalıdır. Gerekli ve yeterli olgunluğa erişmeden yapılan dini bilgi aktarımları ya da yaşanan pratikler yeterince anlaşılamayacağından bıkkınlığa neden olabileceği gibi, gelecekte "derin anlamlı deneyimler" yaşanmasına da ket vurabilir (Çıtır ve Tanış, 2019: 362).

#### **2.4.3.2. Gadamer'in Din Öğretimi Yaklaşımı**

Hans-Georg Gadamer'in hermenötik yaklaşımı, din öğretiminin yalnızca içerik aktarımına dayalı bir bilgi süreci değil, aynı zamanda öğrencinin anlam dünyasında oluşan bir yorumlama ve öznel deneyim alanı olduğunu varsayar. Gadamer'e göre anlama eylemi, ön-anlayışlar (Vorverständnis) çerçevesinde şekillenen tarihsel ve kültürel bir olaydır; dolayısıyla bireyin geçmiş yaşantıları, gelenekleri ve dilsel birikimi, metinle kurduğu ilişkiyi doğrudan belirler (Gadamer 2001, 180-183). Bu bağlamda din öğretimi, kutsal metinlerin yalnızca literal anlamlarının aktarıldığı bir süreçten ibaret değildir; aksine, öğrencinin kendi dünyasında bu metinlerle kurduğu anlam köprüsüyle oluşan bir anlayış sürecidir. Hermenötik daire içerisinde, öğretmen ve öğrenci arasındaki anlam alışverişi, karşılıklı diyalog ve yorum yoluyla sürekli gelişir. Bu daire, din eğitiminin dogmatik bir öğreti değil, kişisel yorumlara ve içsel derinleşmeye açık bir öğrenme ortamı olmasını gerekli kılar. Gadamer'in anlayışına göre, dinî bilgiye ulaşmak, sadece rasyonel bir kavrayış değil, aynı zamanda anlam arayışı içinde bir öznel katılım ve ruhsal açıklıktır (Gadamer 2001, 190-192). Bu perspektif, din öğretiminin öğrencinin manevi yönelimiyle doğrudan ilişkilendirilmesini mümkün kılar; çünkü birey, kendi anlam dünyasında dinî olanla

karşılaştığında, yalnızca bilgi edinmez, aynı zamanda varoluşsal bir sorgulamaya ve anlam üretimine girer.

Gadamer eğitimi "bildung" kavramıyla ilişkili olarak açıklamaktadır. Bildung, bireyin içinde var olan içsel gelişim ve oluşum halidir. İnsanın öğrendikleri ve yapıp ettikleri ile yani tecrübeleri ile kendisini şekillendirmesidir (Gadamer, 2001: 10-12). Bu anlamdan yola çıkarak Gadamer'in felsefesinde eğitim bireyin tecrübe ettikleri, eğitimci ise bireyin bizzat kendisidir. Bu yönü itibariyle Gadamer'in felsefi zeminde eğitim/din eğitimi yaklaşımı Dewey'in tecrübe kavramıyla temellendirdiği din eğitimi görüşüyle örtüşmektedir. Bireyin çevresinde eğitimci rolünde olan öğretmen, anne, baba gibi bireyler eğitim sürecine ancak katkı sağlayabilir.

Gadamer'in din eğitimi yaklaşımında öne çıkan diğer husus "informal" kavramına vurgu yapmasıdır. Ona göre din eğitimi bir öz eğitimidir. Öz eğitimi de çevre ile yaşanan informal diyalektik tecrübeler sayesinde mümkündür. Bu sayede öncelikle çevredekileri anlamaya çalışır bu sayede kendi iç benliğine yönelerek kendisini daha iyi çözümler ve eğitir (Gadamer, 1992: 47-59). Özetle Gadamer'in yaklaşımına göre din eğitimi felsefesinin temelinde bireyin tecrübelerinden yola çıkarak içsel öğrenme sürecine girmesi düşüncesi yatmaktadır. Birey bu tecrübelerini doğal ortamı içerisinde, kurumsal bir bağlama ihtiyaç duymaksızın öğrenmeleri gerçekleştirebilir (Bağcı, 2022: 644-669).

#### **2.4.3.3. Michael Grimmitt' in Din Öğretimi Yaklaşımı**

Çok kültürlü yaşam şeklinin sosyolojik gerçekliği temeline dayanan din öğretimi felsefesi yeni yaklaşımların oluşmasına zemin hazırlamıştır. Bu çerçevede yapılan araştırmalar içinde en yaygın kabul gören model İngiliz din eğitimcisi Michael Grimmitt' in yaklaşımı olmuştur (Okumuşlar, 2007: 251-264). Michael Grimmitt din eğitimi uygulamalarının eğitimsel ve teolojik düzlemde ele alarak üç çeşit din öğretimi modeli uygulanabileceğini ifade etmektedir. Grimmitt 'in tanımladığı ve J. Hull'un geliştirdiği bu din öğretimi modelleri şunlardır (Aydın, 2018: 353-355):

1. Dini öğrenme yaklaşımı (Learning Religion)
2. Din hakkında öğrenme yaklaşımı (Learning about Religion)
3. Dinden öğrenme yaklaşımı (Learning from Religion)

Dini Öğrenme Kuramı (*Learning Religion*): Formel eğitim çerçevesinde tek bir dine ait ilkelerin/geleneğin esas alındığı din öğretimi müfredatı din öğretimi şeklindedir. Bu modelde öğrenen ve öğreten aynı dine mensuptur. Öğretim faaliyetlerinin tümünde amaç öğrencilerin inancını ve dini bağlarını kuvvetlendirmektir. Bireye kendi dininde derinlik kazanmasını hususunda rehberlik edilir. Zaman zaman dini gruplar tarafından yürütülen bu modelde sınırlar belirgindir, eğitimsel faaliyetler ve öğrenciler için özgürlük alanları kısıtlıdır ancak öğretilen dine özgüdür (Tosun, 2001: 134). Bu yaklaşım, diğer dinlere saygı göstermenin kendi dinini iyi bilmekle gerçekleşeceği ön kabulüne dayanmaktadır. Farklı din ve kültürlerle bir arada yaşarken saygı kültürünü tesis edebilmek öncelikle bireyin mensup olduğu dinin prensiplerine hakim olmasını gerektirir. Böylece birey hem kendi dini bağlılık ve inançlarını güçlendirirken hem de dinini diğerlerine öğretip sevdirmeye imkanı bulmaktadır. Bu yaklaşımda diğer dinlerin öğretimi de bağlı olunan dinin düşünsel zemininde yorumlanarak gerçekleştirilir (Noorman, 2000: 15-16).

Din Hakkında Öğrenme Kuramı (*Learning About Religion*): Bu din öğretimi yaklaşımı, dini bir fenomen olarak ele aldığından din ile ilgili her türlü bilgiyi tarafsız olarak aktarma esasına dayanmaktadır. Hiçbir dinin diğerinden üstün olması söz konusu değildir. Çoğulcu yaklaşımları benimseyen toplumlarda "dini öğrenmeye" reaksiyon olarak geliştiği değerlendirilmektedir (Kızılabdullah, 2008: 146). Bu yaklaşımda dini öğretiler antropolojiye dayanmakta olup karşılaştırmalı din öğretimi olarak da adlandırılmaktadır. Hiçbir dinin dindarını yetiştirme çabasını veya ilkelerini yaygınlaştırma amacını içermez. Öğrenciler dini deneyimleri kabul etmek veya taklit etmek zorunda olmadığından, zihinsel süreçlerinde yeniden yapılandırıp anlamlandırma imkanına sahiptir. Ancak din hakkında öğrenme yaklaşımı bireysel tecrübeleri geliştirmeyi hedeflemediğinden öğrencilerin ahlaki / manevi yönelim ihtiyaçlarına, değer arayışlarına ve hayatı anlamlandırma çabalarına cevap veremediği eleştirilerine maruz kalmaktadır (Selçuk, 2005: 169-170, Hull, 2002: 107-110). Din öğreniminin dini araştırmalar mantığı içerisinde doğrudan dini geleneklerin iç dinamiklerine dayanmaksızın daha çok tanımlayıcı ve tarihsel bir bakış açısı ve objektif bir perspektifle sunulması batı kültüründe yaygın bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Bu çerçevede, İncil ve Kur'an-ı Kerim gibi kutsal metinler, inanç temelli bir öğreti aracı olmaktan ziyade, edebi ve kültürel metinler olarak ele alınmakta ve dinler üstü bir yaklaşımla incelenmektedir. Söz konusu yöntem, yalnızca inançlar, değerler ve dini pratikler

hakkında bilgi edinmeyi değil; aynı zamanda dinin, birey davranışlarını ne şekilde etkilediğini ve toplumsal yapıları nasıl biçimlendirdiğini kavramsal düzeyde anlamayı da hedeflemektedir (Jackson, 1997: 286).

Dinden Öğrenme Kuramı (*Learning From Religion*): Dinden öğrenme, öğrencilerin çeşitli dinleri, her bir dini kendi kaynağından ve perspektifinden olacak şekilde öğrenmesi metodudur. Dinden öğrenme yaklaşımında merkezde din değil öğrenci vardır. Birincil hedef öğrencilerin ahlaki gelişimine ve manevi yönelimlerine katkıda bulunmaktır. Bireylerin dini pratikleri yerine getirmeleriyle veya dindarlaşmalarıyla ilgilenilmez. Bu yaklaşımda temel amaç öğrencinin eğitimini desteklemek olduğundan din eğitiminden bağımsız eğitimsel bir çalışma disiplini olarak görülmektedir (Hull, 2001: 28-30). Dinden öğretim yaklaşımında öğrencinin kendi deneyimleri esastır. Yaşamsal ve varoluşsal sorunlar ile ahlaki soruları hakkında farklı perspektif ile düşünerek bu düşünceler üzerinden kendi sistemini oluşturur. Böylece öğrencinin manevi ve ahlaki gelişimine rehberlik edilmiş olur (Jackson ve Steele, 2004: 71). Dinden öğrenmede öğrenenin dini ritüeli nasıl yorumlayacağı yargılanmaz, dini içerik ile arasında daima mesafe vardır. Genel olarak bu yaklaşımda, öğrencilerin bireysel tercihleri ve dünya görüşleri çerçevesinde öğrencilerin kişisel gelişimlerine odaklanmak için yönelik meydana getirmek amaçlanmaktadır (Okumuşlar, 2007: 251-264).

#### **2.4.4. Ergenlikte Din ve Maneviyat Eğitimi**

Ergenlik dönemi, bireylerin fizyolojik, ruhsal ve sosyal açıdan değişim ve gelişim gösterdiği bir büyüme evresi olarak tanımlanır. Çocukluktan gençliğe geçişte ara dönem olarak kabul edilen bu gelişim evresi, kimlik ve kişilik gelişimi bakımından oldukça kritik ve bunalımlı geçen bir evredir. Bağımsızlık düşüncesi, otoriteye başkaldırı, stres, çatışma, dini konularda tereddütler, şüpheye dayalı suçluluk ve günahkârlık hissi gibi ruhsal problemler baş gösterebilmektedir.

Bilişsel olarak ergenlik dönemi ise bireylerin somut düşünme evresinden soyut düşünme evresine geçiş yaptığı, çocukluk dönemini sonlandırıp yetişkinliğe adım attığı gelişim evresidir. Bu süreçte bireyler biyolojik, bilişsel ve sosyal açılardan görece olgunlaşmaktadır. Bu durum gençlerin ergenlikte dini ve ahlaki açıdan gelişmelerini de beraberinde getirir. Çocukluk döneminde nispeten soyut düşünme becerisi elde eden gençler soyut bir düşünce olan Allah inancını da daha rahat anlamlandırıp tartışmaktadır.

İbadetler, dini ritüel, emir ve yasaklar ile beraberindeki yaptırımlar anlaşılır ve yorumlanabilir hale gelir. Bu yetilere erişen gençler için doğru kaynak ve tekniklerle yapılan din ve maneviyat eğitimi ergenlerin olumlu bir dini kimlik tesis etmelerine zemin hazırlamaktadır. Ergenlik dönemiyle başlayan sorgulama süreci ile benliği sorgulama ve kendini keşif süreci de başlamış olur. Benlik oluşumu ergenin insani duygularının gelişmesi ve sosyal bir varlık olarak toplumla bütünleşmesi açısından da önem arz eder. Eş zamanlı olarak çevresinden ayrışarak bağımsızlaşıp öz potansiyelini kullanır hale gelir. Bu kritik süreçte ergen için dini ve manevi rehberlik titizlikle ifa edilmesi gereken oldukça önemli bir görev haline gelmektedir (Bahadır, 1999: 176).

Ergenlik döneminin bu gelişim özellikleri ve İslam din eğitimi perspektifi çerçevesinde din ve maneviyat eğitimi bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanda dikkatlice örgütlenmesi gerekmektedir (Gündüz, 2018: 23) Bu yaklaşımlar kısaca şöyle açıklanabilir:

*Biliş Merkezli Yaklaşım:* Bu yaklaşıma göre diğer eğitim programlarında olduğu gibi din eğitimi programları da gençlerin gelişim evrelerine ve özelliklerine uyumlu olacak şekilde planlanmalı ve uygulanmalıdır. Piaget'in gelişim evrelerini esas alan bu yaklaşımda soyut kavramları algılama dönemine geçen ergen birey için din eğitimi de soyut kavramlar üzerinden tesis edilmeli, soyut kavram ve düşünceler ele alınmalıdır. Soyut bir varlık olan Allah inancı geliştirilmekle beraber iyi- kötü kavramları, ahiret inancı, adalet duygusu gibi felsefi temele dayanan hususlar da aktarılmalıdır. Sınırsız ve şüphecî yaklaşım ve düşünceler eksenindeki zihin yapısına sahip ergen için mantıksal çıkarımların oldukça önemli olduğu göz ardı edilmemelidir.

*Duyuş Destekli Yaklaşım:* Bireyler ergenlik döneminde yoğun duygusal atmosfere girmekte, duyguları ile yaşama yön vermektedir. Bu nedenle aktarılabilecek içerik ve bilgiler de duyguları hedef almalıdır. Duyuş destekli yaklaşıma göre kazanılması hedeflenen bilgi ve davranışın bilişsel zemini ile zihin arasındaki bağ duygularla desteklenerek kurulursa kalıcı öğrenme sağlanabilir. Var olan duygusal yoğunluk süreci merhamet, şefkat, adalet ve merhamet gibi alanlara yönlendirilerek manevi yönden desteklenebilir, vicdan gelişimi sağlanır.

*Davranış Hedefli Yaklaşım:* Bu yaklaşım, din eğitiminde ergenlere kazandırılmak istenen olumlu davranış kalıplarını esas alır. Ergenlerde içerisinde buldukları süreçte duyguların hakimiyeti ile desteklenen bir taşkınlık eğilimi tezahür etmektedir. Bu da gençlere olumlu davranışları kazandırmanın önemini artırmaktadır. Bilişsel ve duyuşsal

süreçlerde tasarlanıp aktarılan dini düşünce, duygu ve olumlu davranış kalıplarının da kazandırılmasıyla süreç tamamlanmış olur.

Ergenlere yönelik olarak yürütülecek olan din eğitim ve öğretim süreçlerinde etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için genel eğitim ve öğretimde de geçerli olan şu yöntemler kullanılmaktadır:

*Hikayeleştirme Yöntemi:* Hikayeleştirme yöntemi özellikle soyut olan konuların anlaşılmasını kolaylaştırması sebebiyle din öğretiminde tercih edilmektedir. Hikayeleştirme yöntemi iki şekilde uygulanabilir. Birincisinde Kuran-ı Kerim’de geçen peygamber kıssalarından hedef kitlenin çıkarım yapıp modellemeleri sağlanmaktadır. Bu sayede geçmiş kavimler ile özdeşim kurması hedeflenmektedir.

*Tartışma Yöntemi:* Gençler arasında mevcut olan ihtilaflı bilgiler hakkındaki tereddütleri ve soruları ele alarak, kapalı yönlerin aydınlatılması, zihindeki soruların mantıksal tutarlılık çerçevesinde cevaplandırılması ve nihayetinde açık bir kanaate ulaşılması çabasıdır (Cebeci: 9). Din öğretiminde tartışmanın rehber eşliğinde yapılması tercih edilir. Burada amaç münazara şeklinde fikirleri çarpıştırıp galip gelmek değil görüş alışverişinde bulunarak hakikati ortaya çıkarmaya çalışmak olmalıdır. Tartışma yöntemi gençlerin dini bilgi ve kaynakları yorumlama ve anlamlandırma kabiliyetlerini geliştirir. Mevzular belirlenirken öğrencilerin dini şüphe içinde olabilecekleri göz önünde bulundurulması önem arz etmektedir.

*Göstererek Anlatma Yöntemi:* Bu yöntem bir tutum, davranışın ve bilginin eğitimci tarafından bizzat uygulanarak öğrenciye öğretilmesini içerir. Böylece uygulanarak öğretilen tutum veya davranış hem görme duyusuna hem de işitme duyusuna hitap etmektedir. Çoğunlukla ibadetlerin öğretiminde- dini ritüellerin benimsetilmesinde tercih edilmektedir.

*Gözlem Yöntemi:* Kainatın ve içerisindeki varlıkların yaşantıların doğal seyri içinde planlı veya plansız olarak gözlenmesi yoluyla bilgiyi üretme ve aktarma yoludur. Din öğretiminin bir parçası olarak öğretilmesi amaçlanan bilgi ve kazandırılması hedeflenen davranışa uygun biçimde çeşitli aktiviteler düzenlemek suretiyle gerçekleştirilebilmektedir. Bu yöntem kullanılırken öğrenci aktif hale gelir, izler, sorgular ve araştırır. Öğreten ise pasif olarak rehberlik yapar ve öğrencinin sonuç almasına yardımcı olur. Din eğitiminde gözlem yönteminin öğrenme, ikna olma ve duyguları yönetme açısından kullanılması faydalı olmaktadır (Gücen ve Ay, 2022: 299).

#### 2.4.5. Türkiye'de 2000 Sonrası Ortaöğretimde Din Eğitimi

Türkiye Cumhuriyeti'nin siyasi tarihi açısından 2002 yılında dönüm noktası sayılabilecek önemli gelişmeler yaşanmıştır. Temel özgürlüklerin esas alan politikaları benimseyen, dil, din, mezhep ve etnik ayrımcılık tartışmalarını geride bırakan söylemlerle yola çıkan siyasi otoritenin din eğitimi ve öğretimi alanında da 28 Şubat post modern darbesi ile yürürlüğe sokulan bir dizi aleyhte program ve uygulamaları insan hak ve hürriyetleri bağlamında yeniden yapılandırılmıştır (Nazıroğlu, 2016: 191-214). Buna bağlı olarak 2012 yılında İmam Hatip Lisesi mezunlarının üniversiteye girişlerinde karşılaştıkları katsayı uygulaması eşitlik ilkesine aykırı olduğu gerekçesiyle kaldırılmıştır (Doğan, 2015: 195-220). 30 Mart 2012 tarih ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile İmam Hatip Okullarının orta kısımları yeniden açılmış; Temel Dini Bilgiler, Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin Hayatı dersleri ortaöğretim seçmeli dersler çizelgesine eklenmiştir (Turan, 2017: 48-65). Din Öğretimi sahası planlama ve programlama süreçlerinde bu gelişmelere sahne olurken öte yandan felsefi temeller ve yaklaşımlar bağlamında ahlak eğitimini merkeze alan ve "yapılandırmacı öğretim" metodunun benimsendiği din eğitimi ve öğretimi program ve pratikleri sisteme dahil edilmiştir. Din eğitim ve öğretimi programlarında 2000'li yıllardan itibaren toplumu ve evrensel değerleri dikkate alan "evrensel ahlak anlayışının" oluşturduğu bir yaklaşım benimsenmiştir. (Akagündüz, 2017: 149-180).

Yaşanan gelişmeler çerçevesinde gerek nicelik gerekse nitelik açısından önemli gelişmeler kaydeden İmam Hatip Okulları için 2010 yılında oluşturulan vizyon belgesinde İmam Hatip Okulları Mesleki Din Öğretimi vizyonu şu maddelerle sıralanmıştır:

1. *Dinin birey ve toplum için önemini fark eden,*
2. *Toplumun din konusunda aydınlatan ve onların dini bilgi ihtiyaçlarına cevap verebilen,*
3. *İslam Dini ile ilgili kültürel mirası değerlendirip yaşanan hayatla bağ kurabilen,*
4. *İslam Dininin inanç, ibadet ve ahlak esaslarını bilen,*
5. *İslam'ın temel kaynaklarını tanıyan,*

6. *Kur'an-ı Kerim'in orijinal metnini doğru biçimde okuyan ve anlayan,*
7. *İbadetlerle ilgili uygulama becerisine sahip olan,*
8. *Dini kavramları doğru kullanan,*
9. *Dinin değişmez esasları ile onlara getirilen yorumları birbirinden ayırabilen,*
10. *Peygamberlik kurumunun ve Hz. Muhammed'in dindeki yerini kavrayan,*
11. *İslam tarihi ve medeniyetinin geçirdiği dönemler hakkında bilgisi olan,*
12. *İslam dininin dünyaya, sanata ve bilime bakışını bilen,*
13. *Dini yorumları akıl bilim ekseninde değerlendirebilen,*
14. *Araştıran, sorgulayan ve edindiği bilgiler ışığında aklını kullanarak problemlere çözüm üretebilen,*
15. *İslam dininin kültürümüz ve medeniyetimiz üzerindeki etkisini fark eden,*
16. *İslam'daki farklı dini yorumlara anlayışla yaklaşan ve diğer dinleri tanıyan bireyler yetiştirmek (MEB, 2010: 11).*

Bunu takiben İmam Hatip Liselerinde eğitim-öğretimlerine devam eden öğrencilerin bireysel ilgi alanlarına uygun şekilde kendilerini geliştirmelerine imkân sunmak amacıyla 2014 yılından itibaren, birden fazla programın aynı anda uygulanmasına imkan tanıyan "program çeşitliliği" uygulaması hayata geçirilmiştir. Ardından 2016 yılında şartları haiz olan İmam Hatip Okulları proje okul statüsüne dahil edilmiştir. Kısa sürede üstlendiği misyon ve öğretim programlarındaki çeşitlilik sayesinde İslam ülkelerine de model olmuştur (Akpınar, 2015: 266). Bu çerçevede hayata geçirilen proje okullarının uyguladığı programlar şunlardır:

- Hazırlık Sınıfı ile Dil Projesi Uygulayan AİHL
- Fen ve Sosyal Bilimler Projesi Uygulayan AİHL
- Hafız Öğrencilerin Eğitim Gördüğü AİHL
- Geleneksel ve Çağdaş Görsel Sanatlar, Musiki ve Spor Programı Uygulayan AİHL
- Uluslararası AİHL
- Yabancı Dil Hazırlık ve Fen Bilimleri Programı Uygulayan Teknoloji AİHL

- Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Uygulayan İHO (Karaman, 2021: 5).

Son olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bilim, kültür, sanat ve spor alanlarında öğrencilerin donanımlarını artırmak üzere hazırlanan "2023 Vizyon Belgesi'nde" İmam Hatip Okullarının müfredat, ders yapısı ve dil yeterliliklerinin iyileştirilmesi için bir dizi tedbirler işe koşulmuştur. Bu bağlamda:

1. *İmam Hatip Okullarındaki program çeşitliliği korunacak ve genel ortaöğretimdeki esnek, modüler yapıyla uyumlu hale getirilecektir.*
2. *İmam hatip ortaokuluna devam eden öğrenciler için yaz okulları açılarak yabancı dil alanında destek eğitimleri düzenlenecektir.*
3. *Etkileşimli kaynaklarla Arapça öğretimi desteklenecektir.*
4. *Okulların mevcut fiziksel imkânlarının daha etkin kullanılması ve fiziksel alt yapılarının iyileştirilmesi için analizler yapılacaktır.*
5. *İmam hatip okullarının öğretim programlarının ders türleri ve saatleri azaltılacaktır.*
6. *Mesleki becerilerin geliştirilmesine yönelik yabancı dil öğretmenlerine mesleki gelişim programları düzenlenecektir.*
7. *İmam hatip okullarındaki başarılı örnekler teşvik edilecektir.*
8. *Akademik ve mesleki derslerin oranları farklı alanlarda yükseköğretim okuyacak öğrencilere göre planlanacaktır.*
9. *Okuma, yazma, konuşma alanlarında Arapça ders kitapları tüm dil becerilerini geliştirecek şekilde bir bütün olarak tasarlanacaktır.*
10. *İmam hatip okulları tarafından toplumsal sorumluluk ve gönüllülük programları model uygulamalarla hayata geçirilecektir (Karaman, 2021: 6).*

#### **2.4.5.1. Örgün Öğretim Lise Din Derslerinde Maneviyatı Destekleyen Temalar**

Araştırma konumuz lise örgün din öğretiminin öğrencilerin manevi yönelimleri ile ilişkisini konu edindiğinden İmam Hatip Liseleri ve fen liselerdeki din dersleri içeriklerindeki maneviyat temalarının ne şekilde ve hangi ölçüde ele alındığı önem arz etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri öğretim programlarının vizyonunu "*Dinin hayatı anlamlandırmadaki rolünü fark eden, milli,*

*manevi ve ahlaki değerleri benimseyen, farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış bireyler yetiştirmektedir"* şeklinde ifade etmektedir (MEB, 2018: 16). Liselerdeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve seçmeli Temel Dini Bilgiler, Siyer, Adab-ı Muşeret Dersleri ile İmam Hatip Liselerindeki meslek dersleri öğretim programındaki maneviyat temalı ünite, konu ve kazanımlar sınıf seviyelerine göre aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

***a) DİKAB Dersi Öğretim Programında Maneviyat Temalarına Ait Bilgiler***

Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretim programı çerçevesinde liselerde okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine ait öğretim programlarında maneviyatı destekleyen temalara ilişkin araştırmacı tarafından oluşturulan tablolar sınıf seviyelerine göre sırasıyla aşağıda verilmiştir.

**Tablo 2.3: 9. Sınıf Fen Lisesi DİKAB Öğretim Programında Maneviyatı Destekleyen Temalar**

Ders	Ünite	Konu	Kazanım
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	İnanç Esasları	Allah'ın varlığı ve birliği	Allah'a iman ve varlık anlayışının bireyin içsel huzuruna katkısını kavrar.
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	İbadet ve Ahlak	İbadet ve toplumsal yaşam	İbadetlerin ahlaki değerler üzerindeki etkisini değerlendirir.
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Ahlak	Doğruluk ve güven	Doğruluk ve güven gibi değerlerin manevi yaşam üzerindeki önemini fark eder.

**Tablo 2.4: 10. Sınıf Fen Lisesi DİKAB Öğretim Programında Maneviyatı Destekleyen Temalar**

Ders	Ünite	Konu	Kazanım
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	İslam Düşüncesinde Tasavvuf	Tasavvufun manevi yaşamdaki rolü	Tasavvufun manevi gelişim üzerindeki etkilerini değerlendirir.
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	İman ve Ahlak	İman ve ahlaki değerler	İmanın ahlaki değerlere olan katkısını analiz eder.
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Ahlak	Yardımlaşma ve dayanışma	Toplumda yardımlaşma ve dayanışmanın manevi boyutunu fark eder.

**Tablo 2.5: 11. Sınıf Fen Lisesi DİKAB Öğretim Programında Maneviyatı Destekleyen Temalar**

Ders	Ünite	Konu	Kazanım
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Vahiy ve Akıl	Vahyin insan üzerindeki etkisi	Vahyin birey ve toplum üzerindeki manevi etkilerini değerlendirir.
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Ahlak ve Toplum	Adalet ve eşitlik	Toplumda adalet ve eşitlik ilkelerinin manevi önemi üzerinde düşünür.
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Ahlaki Değerler	Sevgi, saygı ve hoşgörü	Sevgi, saygı ve hoşgörü gibi değerlerin maneviyat üzerindeki etkilerini analiz eder.

**Tablo 2.6: 12. Sınıf Fen Lisesi DİKAB Öğretim Programında Maneviyatı Destekleyen Temalar**

Ders	Ünite	Konu	Kazanım
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Çağdaş Dinî Meseleler	Modern toplumda manevi değerler	Modern toplumda manevi değerlerin önemini değerlendirir.
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Ahlak ve Değerler	Evrensel ahlaki değerler	Evrensel ahlaki değerlerin manevi gelişim üzerindeki etkilerini analiz eder.
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Sosyal Adalet	Adaletin manevi boyutu	Sosyal adaletin manevi gelişime katkısını değerlendirir.

***b) Seçmeli Dersler Öğretim Programında Maneviyat Temalarına Ait Bilgiler***

Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretim programı çerçevesinde liselerde okutulan seçmeli dersler; Temel Dini Bilgiler, Siyer ve Adab-ı Muaşeret dersleridir.

Bu derslere ait öğretim programlarında maneviyatı destekleyen temalar sınıf seviyelerine göre sırasıyla aşağıda verilmiştir.

**Tablo 2.7: 9. Sınıf Fen Lisesi Seçmeli Dersler Öğretim Programında Maneviyatı Destekleyen Temalar**

Ders	Ünite	Konu	Kazanım
Siyer	Hz. Muhammed'in Hayatı	Peygamberimizin örnek ahlakı	Hz. Muhammed'in ahlakını örnek alarak ahlaki değerlerin önemini kavrar.
Temel Dini Bilgiler	İnanç Esasları	Allah'a ve Peygamberlere iman	İman esaslarının bireysel maneviyata katkısını değerlendirir.
Adab-ı Muaşeret	Ahlaki Davranışlar	Toplumda adab-ı muaşeret	Toplum içinde ahlaki davranışların manevi boyutunu fark eder.

**Tablo 2.8: 10. Sınıf Fen Lisesi Seçmeli Dersler Öğretim Programında Maneviyatı Destekleyen Temalar**

Ders	Ünite	Konu	Kazanım
Siyer	Peygamberimizin Hayatı	Ahlaki ve insani değerler	Peygamberimizin ahlaki ve insani değerlerini günlük hayata uyarlamayı öğrenir.
Temel Dini Bilgiler	İbadet Esasları	İbadetin bireysel ve toplumsal önemi	İbadetin birey ve toplum üzerindeki manevi önemini kavrar.
Adab-ı Muaşeret	İletişim Adabı	Sosyal iletişim kurallarının önemi	Toplumda ahlaki davranış ve iletişim kurallarının manevi katkılarını değerlendirir.

**Tablo 2.9: 11. Sınıf Fen Lisesi Seçmeli Dersler Öğretim Programında Maneviyatı Destekleyen Temalar**

<b>Ders</b>	<b>Ünite</b>	<b>Konu</b>	<b>Kazanım</b>
Siyer	Peygamberimizin Ahlakı	Sevgi, saygı ve yardımseverlik	Peygamberimizin ahlakını benimseyerek günlük hayata uyarlanmanın önemini kavrar.
Temel Dini Bilgiler	İbadetlerin Ahlaki Boyutu	İbadetlerin manevi etkisi	İbadetlerin bireysel ve toplumsal maneviyat üzerindeki etkilerini değerlendirir.
Adab-1 Muaşeret	Toplumsal Ahlak	Toplumda hoşgörü ve sabır	Toplumsal hoşgörü ve sabrın manevi değerini fark eder.

**Tablo 2.10: 12. Sınıf Fen Lisesi Seçmeli Dersler Öğretim Programında Maneviyatı Destekleyen Temalar**

<b>Ders</b>	<b>Ünite</b>	<b>Konu</b>	<b>Kazanım</b>
Siyer	Hız. Muhammed'in Örnekliliği	Adalet ve hak kavramları	Peygamberimizin adalet ve hak anlayışını değerlendirir ve topluma uyarlamayı öğrenir.
Temel Dini Bilgiler	Ahlaki Değerler	Evrensel ahlaki değerler	Evrensel ahlaki değerlerin manevi gelişime katkısını analiz eder.
Adab-1 Muaşeret	Toplumsal Barış	Birlik ve beraberliğin önemi	Toplumsal barış ve birlik değerlerini benimser ve uygulama bilincine varır.

**c) İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programında  
Maneviyat Temalarına Ait Bilgiler**

Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretim programı çerçevesinde imam hatip liselerinde okutulan meslek derslerine ait öğretim programlarında maneviyatı destekleyen temalar sınıf seviyelerine göre sırasıyla aşağıda verilmiştir.

**Tablo 2.11: 9. Sınıf İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programında  
Maneviyatı Destekleyen Temalar**

Ders	Ünite	Konu	Kazanım
Temel Dini Bilgiler	İnanç Esasları	Allah'a iman	Allah'a imanın, bireyin iç huzur ve manevi gelişim üzerindeki etkisini kavrar.
Temel Dini Bilgiler	İbadetler	İbadetin bireysel ve toplumsal hayattaki yeri	İbadetlerin maneviyatı ve sosyal ilişkileri nasıl güçlendirdiğini anlar.
Kur'an-ı Kerim	Kur'an ve Ahlak	Kur'an'da ahlaki değerler	Kur'an'daki ahlaki öğretileri öğrenerek, günlük hayatta bunları uygulama becerisi geliştirir.
Siyer	Hz. Muhammed'in Hayatı	Peygamberimizin ahlakı ve insani ilişkileri	Hz. Muhammed'in örnek ahlakını tanıır ve bu ahlaki değerleri hayatına yansıtmının önemini kavrar.

**Tablo 2.12: 10. Sınıf İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programında  
Maneviyatı Destekleyen Temalar**

Ders	Ünite	Konu	Kazanım
Temel Dini Bilgiler	Tasavvuf ve İslam Düşüncesi	Tasavvufun doğuşu	Tasavvufun doğuşunu ve manevi gelişim üzerindeki etkilerini açıklar.
Temel Dini Bilgiler	Ahlak	İslam ahlakında temel değerler	İslam ahlakının bireysel ve toplumsal maneviyat üzerindeki etkilerini değerlendirir.
Kur'an-ı Kerim	Kur'an'da İman ve İbadet	İman ve ibadet kavramlarının açıklaması	Kur'an'da iman ve ibadetin önemini kavrayarak manevi gelişimle ilişkisini öğrenir.
Siyer	Peygamberimizin Öğretileri	Sevgi, hoşgörü ve yardımseverlik	Peygamberimizin öğretilerini örnek alarak manevi ve ahlaki gelişimini destekler.

**Tablo 2.13: 11. Sınıf İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programında Maneviyatı Destekleyen Temalar**

Ders	Ünite	Konu	Kazanım
Akaid	İman Esasları	Vahiy ve akıl ilişkisi	Vahiy ve aklın manevi gelişimdeki yerini fark eder ve içsel huzura katkısını değerlendirir.
Temel Dini Bilgiler	İbadet ve Ahlak	İbadetlerin ahlaki yaşama katkısı	İbadetlerin ahlaki davranışlar üzerindeki etkisini ve maneviyata katkısını öğrenir.
Kur'an-ı Kerim	Kur'an'da Sosyal Ahlak	Kur'an'ın sosyal ahlakla ilgili ayetleri	Sosyal ahlakla ilgili ayetlerden ders çıkararak toplumsal yaşama manevi katkılar sağlar.
Siyer	İslam'da Sosyal Dayanışma	Yardımlaşma ve dayanışmanın önemi	Manevi gelişim açısından sosyal dayanışmanın önemini kavrar ve bunu toplum içinde uygular.

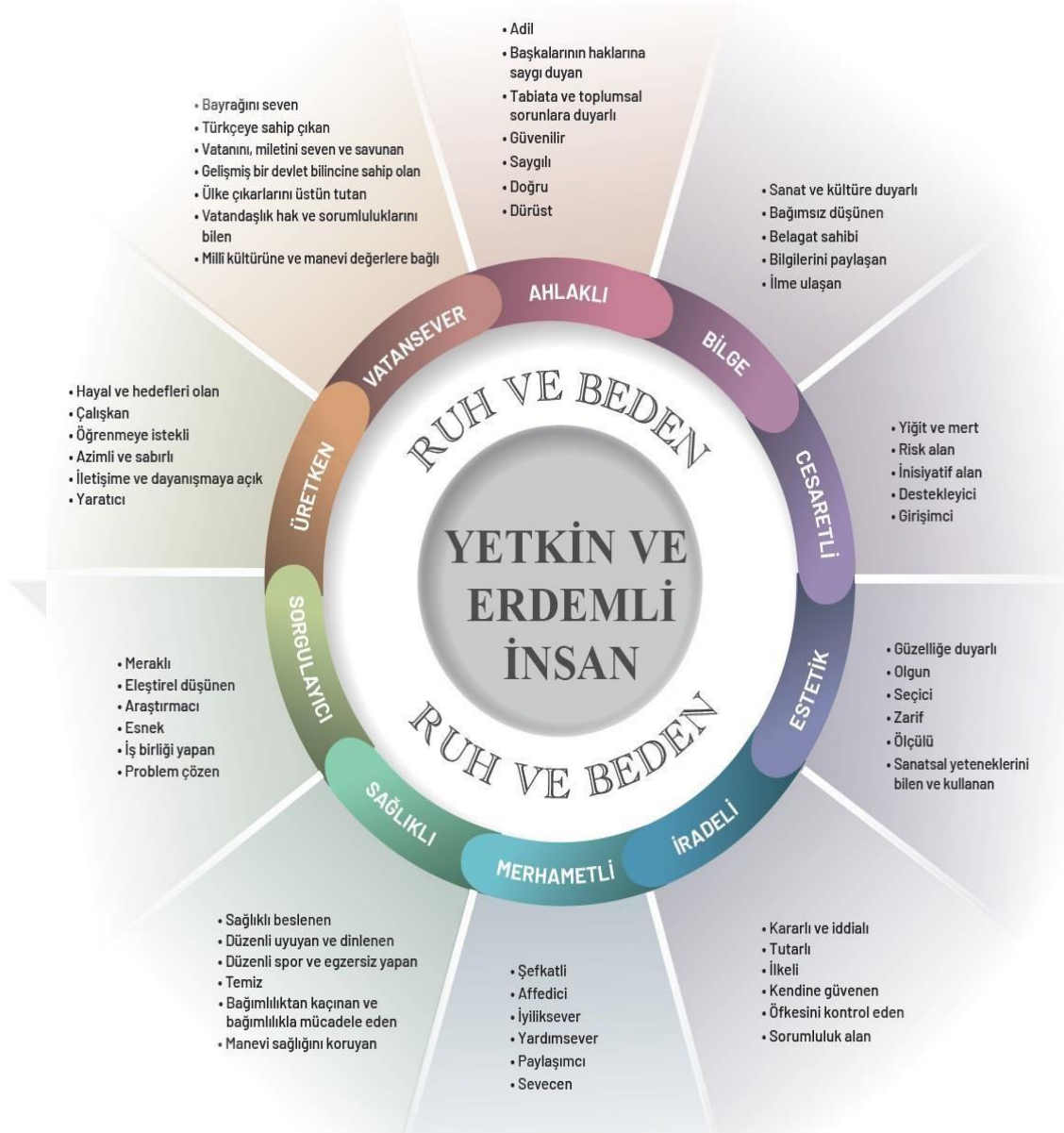
**Tablo 2.14: 12. Sınıf İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programında Maneviyatı Destekleyen Temalar**

Ders	Ünite	Konu	Kazanım
Temel Dini Bilgiler	Çağdaş Dinî Meseleler	Günümüzde manevi değerlere yaklaşım	Manevi değerlerin modern toplumdaki önemini değerlendirir.
Temel Dini Bilgiler	Ahlak ve Değerler Eğitimi	Evrensel ahlaki değerlerin önemi	Evrensel ahlaki değerlerin birey ve toplum üzerindeki etkilerini analiz eder.
Kur'an-ı Kerim	Kur'an'da İnsan Hakları	İnsan hakları ve özgürlük kavramları	Manevi ve toplumsal değerlerin insan haklarıyla ilişkisini anlamlandırır.
Siyer	Hz. Muhammed'in Sosyal Adaleti	Adalet, eşitlik ve hakların gözetilmesi	Peygamberimizin sosyal adalet anlayışını benimseyerek toplumsal barışa manevi katkı sağlar.

#### 2.4.5.2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

İnsan çok yönlü olarak yaratılmış bir varlıktır. Bu sebeple duygusal, sosyal, ahlaki, fiziksel ve bilişsel yönlerinin desteklenmesine ihtiyaç duymaktadır. Bireyin tüm bu ihtiyaçlarının karşılanması, bilgi ve becerilerin yansırı karakter inşasının gerçekleştirilmesi bütüncül eğitim yaklaşımıyla mümkündür. Bu felsefi zeminden hareketle Milli eğitim bakanlığınca 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli başlığıyla bütüncül eğitimi esas alan yaklaşımla yeni bir müfredat oluşturulmuş ve benimsenmiştir. Bu yeni eğitim modeli yaklaşımı ile öğrencilerin beceri temelli derinlemesine öğrenmeler gerçekleştirilmesi esas alınmıştır.

Bütüncül eğitim birey ve toplum hayatında mevcut bütün alanları önemseyen bir eğitim yaklaşımıdır. Bütüncül eğitimin en genel hedefi bireyi temel evrensel değerler doğrultusunda eğitmek, kendisinin ve tüm varlık aleminin değerini varoluşsal bütünlüğü içerisinde algılayıp hayatı anlamlı hale getirmektir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (TYMM) temel amaç bireyi varoluşunun çok yönlü bileşenleri ile ele alarak fitri özelliklerini korumak, geliştirmek ve böylece şahsiyet bütünlüğü oluşturmaktır (TYMM Ortak Metni, 2024: 5). TYMM'de ilk kez vurgulanan “yetkin ve erdemli insan” kavramı çerçevesinde öğrenci profilini oluşturan iki bütünlük alanı on ayrı kategoride ele alınmıştır. Bu profil özellikleri ve alt bileşenleri Şekil 2.1'de gösterilmiştir (TYMM Ortak Metni, 2024: 7).



**Şekil 2.1: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bütüncül Gelişim Alanları ve Alt Bileşenleri**

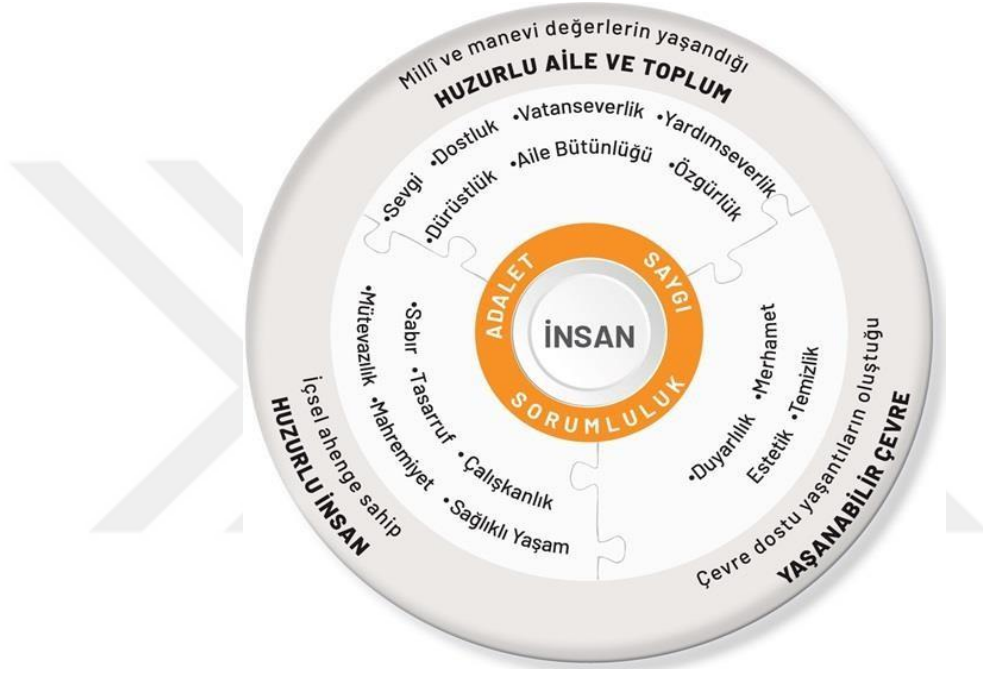
**Kaynak:** TYMM Ortak Metni, 2024

Beden ve ruh bütünlüğünü oluşturan ve koruyan yetkin ve erdemli insan yetiştirme düsturu ile tasarlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Model’inde öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerine imkan sağlamak üzere benimsenen bütünlük alanları ve bileşenleri sırasıyla "sorgulayıcı", "üretken", "bilge", "cesaretli", "merhametli", "vatansever", "estetik", "ahlaklı", "sağlıklı" ve "iradeli olmak üzere on başlıkta derlenmiştir.

- *Sorgulayıcı*: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğrencilerin meraklı, eleştirel düşünen, araştırmacı, esnek, iş birliği yapabilen ve problem çözme becerisini geliştirmiş bireyler olmasını hedefler.
- *Üretken*: Hayal ve hedefleri olan, çalışkan, öğrenmeye istekli, azimli ve sabırlı, iletişime ve dayanışmaya açık, yaratıcı bireyler yetiştirme esasına dayanır.
- *Bilge*: Sanat ve kültüre duyarlı, bağımsız düşünen, belagat sahibi, bilgilerini paylaşan, ilme ulaşan bireyler olmasını hedefler.
- *Cesaretli*: Yiğit, mert, risk alan, inisiyatif alan, destekleyici ve girişimci bireyler yetiştirmeyi hedefler.
- *Merhametli*: Şefkatli, affedici, iyiliksever, yardımsever, paylaşımcı, sevecen bireyler yetiştirmeyi hedefler.
- *Vatansever*: Bayrağını seven, Türkçeye sahip çıkan, vatanını milletini seven ve savunan, gelişmiş bir devlet bilincine sahip olan, ülke çıkarlarını üstün tutan, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını bilen, milli kültürüne ve manevi değerlere bağlı bireyler yetiştirmeyi hedefler.
- *Estetik*: Güzelliğe duyarlı, olgun, seçici, zarif, ölçülü, sanat yeteneklerini bilen ve kullanan bireyler yetiştirmeyi hedefler.
- *Ahlaklı*: Adil, başkalarının haklarına saygı duyan, tabiata ve toplumsal sorunlara duyarlı, güvenilir, saygılı, doğru, dürüst bireyler yetiştirmeyi hedefler.
- *Sağlıklı*: Dengeli beslenen, düzenli uyuyan ve dinlenen, düzenli spor ve egzersiz yapan, temiz, bağımlılıktan kaçınan ve bağımlılıkla mücadele eden, manevi sağlığını koruyan bireyler yetiştirmeyi hedefler.
- *İradeli*: Kararlı ve iddialı, tutarlı, ilkeli, kendine güvenen, öfkesini kontrol eden ve sorumluluk almayı bilen bireyler yetiştirmeyi hedefler.

Kimlik inşası ve bireyin kendini gerçekleştirme esasına dayalı TYMM'de anlam arayışı ve kendilik bilinci en sık vurgulanan iki kavramdır. Anlam arayışına yapılan vurgudan hareketle yeni eğitim modelinin insanın beden ve ruh bütünlüğünü tesis etme amacı taşıdığı değerlendirilebilir (Nazıroğlu, 2024: 84). Bireyin anlam arayışını yapılandırmasında, çevresini ve kendisini konumlandırmasında değerler oldukça önem arz etmektedir. İnsanı yalnızca bedenden ibaret olmaktan çıkarıp mana

alemine yükselten argüman değerler örüntüsüne sahip olmasıdır. Bireyi değerlerle bütünleştirme süreci belirli bir disiplin içinde öğretim yöntem ve teknikleri devreye sokularak planlanması gereken bir süreçtir (Nazıroğlu, 2024: 87). Buradan hareketle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Erdem-Değer-Eylem çerçevesi geliştirilmiş ve merkeze alınmıştır. Bütüncül Eğitim Yaklaşımı Erdem Değer Eylem Modeli olarak adlandırılan bu modelin üst değerleri ve bileşenleri Şekil 2.6'da gösterilmiştir (T.Y.M.M. Ortak Metni, 2024: 54).



**Şekil 2.2: Bütüncül Eğitim Yaklaşımı Erdem Değer Eylem Modeli Üst Değerler ve Bileşenleri**

**Kaynak,** TYMM Ortak Metni, 2024

TYMM ile ilk kez öğretim programlarına giren erdem -değer- eylem modelinde değerlerin eğitim programı boyunca doğal süreç içerisinde kazandırılması ilkesi benimsenen bu modelde üst değerler “adalet”, “saygı” ve "sorumluluk" olarak kabul edilmiştir (T.Y.M.M. Ortak Metni, 2024: 55). Bu üst değerlere duyarlılık, merhamet, dürüstlük, aile bütünlüğü, özgürlük, sabır, tasarruf ve çalışkanlık bileşenleri eklenerek “huzurlu insan”, “huzurlu aile-toplum” ve “huzurlu çevre” tesis edilmesi hedeflenmiştir.

Yetkin ve erdemli insan, ruh ve beden birlikteliği vurgusu, bilgi ve bilgelik temaları gibi unsurlar yeni öğretim modelinde öğrencinin kendini inşasına ve manevi gelişimine imkan tanıyan temalar olarak değerlendirilmektedir. Yeni müfredatın özgün felsefi içeriği ahlaki, erdemli, toplum ve insanlık için faydalı, beden, zihin, kalp ve ruh bütünlüğüne ulaşmış bilge nesil vurgusu manevi yönelim eğitim ilişkisi açısından dikkate değer bir vurgudur.

## **2.5. Literatür Değerlendirmesi**

### **2.5.1. Maneviyat ile İlgili Çalışmalar**

Maneviyat alanı bireyler için fitratın vazgeçilmez bir unsuru olduğundan sosyal bilimler alanında ilgi çekici bulunmuş, maneviyat ve manevi yönelim içerikli pek çok araştırma yapılmıştır. Özellikle maneviyat ve din ilişkisi birçok inceleme ve araştırmanın ana teması olmuştur.

Maneviyat kavramını ele alan çalışmalar literatürde önemli bir yere sahiptir. Hall (2006: 294), maneviyat kavramını tanımladığı çalışmada manevi yönelim ihtiyacının birey için psikolojik iyi oluşu ve yaşam kalitesi açısından vazgeçilemez bir duygu olduğunu ifade etmektedir.

Kıraç (2013: 86) çalışmasında maneviyat kavramını tanımlama sürecini şöyle aktarmaktadır: 1995 yılında yapılan Maneviyat Zirvesinde maneviyat kavramının tanımlanması yerine tarif edilmesini tercih edilmiştir. Buna göre maneviyat, nefes, rüzgar, canlılık ve cesaret gibi simgelerle temsil edilen yaşama canlılık veren güçtür. İnsana hasredilen bir kapasitedir. Bu özelliği sayesinde birey bilgiye, sevgiye, manaya, umuda, aşkınlığa, bağlılığa ve merhamete yönelir denilmektedir.

Elkins (2001: 271) çalışmasında maneviyatın özelliklerini sıralayarak şu hususlara dikkat çekmektedir: Elkins'e göre maneviyat evrenseldir, bir dine veya kültüre ait değildir. Doğuştan gelen insani bir fenomendir. Yaşamın gizemi ve varoluş arayışlarının ifadesidir. Ruhu besleyen, canlandıran sevgi dolu, gizemli bir enerjidir. Tüm bu özellikleri öne çıkaran Elkins, maneviyat anlayışlarına farklı bir bakış açısı getirmektedir.

Zinnbauer ve arkadaşları (1997: 183) farklı yaş guruplarında kilise ve New Age akımı üyelerinden oluşan 11 örneklem oluşturarak kendi dindarlık ve maneviyat tanımlarını

yapmalarını istemiş, veriler üzerinden içerik analizi yaparak şu tanımlara ulaşmışlardır. Katılımcıların %36,2'si maneviyatı "tanrı veya yüce güçle ilişki halinde olma hissi", %34'ü "kişisel inançlar", %17'si "kodlanamayan bölüm", %5'i ise bireyin inanç ve değerlerini günlük hayatındaki davranışlarına uyarlaması ve Tanrı'nın iradesini takip etmesi olarak tanımlamışlardır.

Yabancı literatürde maneviyatın birey üzerindeki etkileri birçok disiplinden araştırmacının ilgisini çekmiştir. Bu çalışmalar, maneviyatın bireyin psikolojik dayanıklılığı, anlam arayışı ve yaşam doyumu gibi faktörlerle olan ilişkisini ortaya koymaktadır.

Pargament (1997: 168), bireylerin stresle başa çıkma süreçlerinde dini başa çıkma (religious coping) mekanizmalarının etkisini incelemiş ve bu sürecin bireyde hem pasif hem de aktif savunma stratejileri geliştirdiğini belirtmiştir. Ona göre, dini başa çıkma sadece inanca sığınmayı değil aynı zamanda anlam inşa etmeyi de kapsar. Koenig, McCullough ve Larson (2001: 91), dinî inanç ve uygulamaların depresyon, anksiyete, madde bağımlılığı gibi psikolojik rahatsızlıklara karşı koruyucu bir rol oynayabileceğini belirtmiş, 100'den fazla araştırmayı meta-analiz yoluyla inceleyerek dinî bağlılığın ruh sağlığı üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamışlardır.

Emmons (2000: 217), maneviyatı bireysel anlam arayışının bir parçası olarak değerlendirmiştir. Ona göre bireyler, yaşamda daha yüksek bir amaç ararken, maneviyat bu sürece rehberlik eder. Bu bağlamda, maneviyatın bireyin motivasyonel yöneliminde belirleyici olduğu öne sürülmektedir.

Zinnbauer ve Pargament (2005: 284), maneviyat ve dindarlık kavramlarını kavramsal olarak ayırmış; maneviyatın bireyin kişisel içsel deneyimi, dindarlığın ise daha çok kurumsal ve geleneksel yapılarla ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu ayrım, çağdaş literatürde bireysel maneviyat vurgusunun artmasına neden olmuştur.

Tacey (2004: 61), çağdaş Batı toplumlarında bireysel maneviyatın kurumsal dine olan mesafeye rağmen büyüdüğünü; insanların dini kurumlardan uzaklaşırken, spiritüel arayışlara yöneldiğini ileri sürmektedir. Bu durum, bireyin içsel bir anlam üretme ihtiyacını maneviyat üzerinden karşıladığına işaret etmektedir.

Hill ve Pargament (2003: 82), maneviyatın psikolojik literatürdeki tanımının zenginleşmesi gerektiğini vurgulamış ve multidisipliner yaklaşımlarla bireyin spiritüel

gelişiminin incelenmesinin önemini ortaya koymuşlardır. Maneviyatın bireysel gelişimi, benlik algısını ve sosyal ilişkileri de etkileyebileceğini ileri sürmüşlerdir.

Maneviyat ve din ilişkisi literatürü araştırmamızın önemli bir ayağını oluşturmaktadır. Yapılan taramalar sonucunda maneviyat konusunda din, tasavvuf ve ahlak unsurlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcıların kendi maneviyat tanımları üzerine temellendirdiği çalışmasında

Din ve maneviyat kavramlarının ilişkisi temalı çalışmasında ise Düzgüner (2013:182) katılımcıların çoğunluğunun din ile maneviyatın farklı ama birbirleriyle sıkı ilişki içerisinde olan kavramlar olduğunu ifade ettiğini belirtmektedir.

### **2.5.2. Manevi Yönelim ile İlgili Çalışmalar**

Altınlı (2011: 226) maneviyat algılarını üç kategoride toplamaktadır. Araştırma verilerine göre bu kategoriler: maneviyat Allah'a bağlılıktır, maneviyat din ile ilişkilidir ve maneviyat dindarlıkla ilgili olmayan duygulardır şeklinde ayrıştırılmaktadır.

Abdülkadir Erol (2020: 86), manevi yönelimi çeşitli değişkenler açısından ele aldığı tez çalışmasında, maneviyatın bireyler için vazgeçilmez olduğuna dikkat çekmektedir. Nitekim Maslow' a (2013: 272) göre insan hayatı boyunca gün ışığına ne kadar muhtaç ise manevi hissiyata da o denli ihtiyaç duyar. Benzer biçimde Kararımak da (2004: 68) maneviyatın bireylere kendilerini güçlü hissettirdiğini, insan varoluşunu desteklediğini, evreni anlamaya duyulan bilişsel gereksinimi karşıladığını ifade etmektedir. Erol'a (2020: 86) göre ise birey kaygı ve stres durumunda ilahi bir güçle iletişime geçer, bu iletişim sonucunda kendini güçlü, huzurlu ve güvende hisseder. Aşkın ve içkin bir varlık ile iletişim içerisinde olmak, yaratıcıyla yakınlaşarak stresle baş edebilme direncini artırmakta, motivasyonunu yükseltmekte, anlamlandırma çabalarının karşılık bulmasına vesile olmaktadır. Bütün bu duyuşsal ve bilişsel süreçler bireyin dünyevi yaşantısına da etki etmektedir.

Benlik ve manevi yönelim ilişkisini bazı değişkenlere göre inceledikleri çalışmalarında Mert ve Topal (2018: 241-253), cinsiyet ve ekonomik düzey faktörlerinin manevi yönelim üzerindeki etkilerini incelemiş, alanda var olan bir çalışmadan farklı olarak cinsiyet faktörünün manevi yönelim üzerinde etkili olduğu

sonucuna ulaşmıştır. Çalışma, benlik ve manevi yönelim arasındaki ilişkinin farkında olunmasına dikkat çekmesi bakımından önemlidir.

Bahadır (1999: 233), yürüttüğü çalışmada, yüksek düzeyde dindarlığa sahip bireylerin yaşamın anlamına ilişkin algılarının daha güçlü olduğunu belirtmektedir. Dindarlık düzeyindeki artışın, anlamlılık hissini desteklediği saptanmıştır.

Gürses (2011: 91) tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırmada ise dindarlık düzeyi ile psikolojik sağlamlık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu çalışmalardan elde edilen veriler, bireyin yaşamla ilgili anlam arayışının manevi yönelimlerle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Abdülkerim Bahadır (1999: 233), “Hayatın Anlam Kazanmasında Psikososyal Faktörler ve Din” adlı doktora tezinde yüksek dindarlık düzeyi ile anlamlılık arasında paralellik ilişkisini araştırmış ve dindarlık düzeyi arttıkça anlamlılığın da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Yapmış olduğu anket çalışması sonucunda yüksek anlamlılık düzeyinin %75,5, düşük anlamlılık düzeyinin %26,7 olduğunu saptamıştır.

Gürsu (2011: 218) tarafından yapılan “Ergenlik Döneminde Psikolojik Sağlık ve Dindarlık İlişkisi” adlı çalışma, ergenlik dönemi psikolojik sorunları ile dindarlık ilişkisini ortaya koymaya yönelik hazırlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, Konya ili sınırları içerisinde sekiz farklı ortaöğretim kurumunda öğrenim gören toplamda 1009 lise öğrencisinden oluşmuş; 6 araştırmada “Kısa Semptom Ölçeği” ve “Dini Hayat Ölçeği” kullanılarak araştırmaya yönelik veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerden dindarlık seviyelerini orta, üstü ve yüksek görenlerin toplamı %96,5’tir. Anne eğitim durumu ile ergen dindarlığı arasında anlamlı bir fark bulunurken, baba eğitim durumu, sınıf düzeyi ve ailenin ekonomik durumu değişkenleri ile ergen dindarlığı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%83,3) dini hayatlarının şekillenmesinde ailelerin etkili olduğunu ifade ederken önem sırasında daha sonra %8,3 ile Kur’an kurslarının geldiği tespit edilmiştir.

### **2.5.3. Din Eğitimi ile İlgili Çalışmalar**

Din eğitimi, bireyin manevi gelişimini destekleyen ve değer temelli bir eğitim anlayışını yansıtan önemli bir disiplindir. Bu alan, bireyin sadece bilgi düzeyinde değil; aynı zamanda ahlaki, duygusal ve varoluşsal yönleriyle de gelişmesini hedeflemektedir. Din öğretimi literatürü, tarihsel süreç içinde farklı yaklaşımlarla

şekillenmiş; özellikle modern eğitim sistemleriyle entegrasyon sürecinde pedagojik, sosyolojik ve psikolojik boyutlarıyla zenginleşmiştir. Literatürde, din öğretiminin bireyde anlam oluşturma, değer inşası ve kimlik gelişimi ile ilişkisine dair çok sayıda araştırma yer almaktadır. Bu bağlamda, din öğretiminin hedefleri, yöntemleri, içerik düzenlemeleri ve öğrenme çıktıları hem teorik hem de uygulamalı çalışmalarla ele alınmıştır. Bu bölümde, din öğretimiyle ilgili temel kuramsal yaklaşımlar, çağdaş uygulama modelleri ve öğrencilerin dini öğrenme süreçlerine ilişkin önemli bulgular ışığında mevcut literatürün kapsamlı bir analizi sunulacaktır.

Din eğitimi, bireylerin dini bilgi, değer ve tutumları öğrenerek manevi ve ahlaki gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan disiplinler arası bir alan olarak ulusal ve uluslararası düzeyde çeşitli yaklaşımlarla ele alınmaktadır.

Yurt dışı literatürde din eğitimi daha çok dini çoğulculuk, sekülerleşme, vatandaşlık eğitimiyle ilişkisi ve din özgürlüğü bağlamında incelenmektedir. Özellikle Avrupa’da din eğitimi, çoğulcu toplum yapısına uygun olarak farklı dini ve felsefi inançlara eşit mesafede duran bir yaklaşım geliştirmeye çalışmaktadır (Jackson, 2004: 371; Gearon, 2013: 94). Almanya’da konfesyönel ve ortak din eğitimi modelleri tartışılırken, İngiltere’de din eğitimi çokkültürlülük bağlamında ele alınmaktadır (Cush, 2007: 79). ABD’de ise din eğitimi daha çok din özgürlüğü ve anayasal çerçeve kapsamında şekillenmekte ve özel-dini okullarda uygulanan programlarla sınırlı kalmaktadır (Nord & Haynes, 1998: 38). Hill ve Richard (2022: 229), İngiltere’de okullarda yapılan din öğretimi dersleri ve maneviyat arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarının sonuçlarını şöyle ifade etmektedir: Din öğretimi ve maneviyat arasındaki bağlantı giderek yoğunlaşmakta ve karmaşık bir yapıya bürünmektedir. Küreselleşen dünyada hem fiziksel hem de sanal alanlarda farklı kültürlerle karşılaşmakta, çok çeşitli inanç, manevi yönelim ve deneyime maruz kalınmaktadır. Araştırma sonucuna göre din öğretimi, manevi boyutun gelişme potansiyelini dönüştürücü temel öğeler arasında görünmektedir.

Türkiye’deki din öğretimi çalışmalarının da uluslararası perspektifle ilişkilendirilmesi hem kavramsal zenginlik hem de karşılaştırmalı analiz açısından önem arz etmektedir. Tanrıverdi ve Ulu (2018: 72) ise ergen bireyler üzerinde yaptıkları çalışmada, yaşamın anlamı ile ahlaki ve manevi değerler arasındaki ilişkiyi analiz etmişlerdir. Araştırma kapsamında, değer yönelimleri ölçeği ile hayatın anlamını içeren çeşitli değişkenler karşılaştırılmış ve bireyin değerlerine bağlı yaşama çabasının anlamlılık

algısıyla doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Schwartz'ın değer kuramı çerçevesinde yapılan değerlendirmelerde, bireyin değer sistemi ile yaşama yüklediği anlam arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre iyilikseverlik ve evrenselcilikte kızların, güç faktöründe ise erkeklerin ortalama puanlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu, hayatın amacı ölçeği toplam puanı ile başarı hazcılık, uyarılma evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma, güvenlik değeri arasında pozitif bir ilişki olduğu; değer yönelimi ölçeği toplam puanı ile hayatın amacı ölçeğinin tüm faktörlerinin ise pozitif yönde güçlü bir ilişkilerinin olduğu belirlenmiştir. Regresyon analizi neticesinde ise güç, hazcılık, geleneksellik ve güvenlik değer yönelimlerinin hayatın amacını anlamlı olarak açıkladığı görülmektedir.

Din öğretiminde manevi boyut alanında çok sayıda çalışması olan Meydan (2015: 275), bireyin manevi ihtiyaçlarının karşılanmaması durumunda, bireyleri ve toplumları bekleyen tehlikelere işaret ettiği çalışmasında, din öğretiminin manevi yönelim ihtiyacını giderecek şekilde planlanmasının gereğini dile getirmekte, "dogmatik ve şekilsel yapıları merkeze alarak" maneviyat alanına katkı sağlamanın imkânsızlığına dikkat çekmektedir. Eğitim sistemimize 2012-2013 eğitim öğretim yılında dahil olan seçmeli din öğretimi derslerini incelediği diğer bir çalışmasında da Meydan (2013: 61), fikri olgunluk süreci beklenmeksizin, kısa süre içerisinde uygulamaya geçen bu seçmeli derslerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilere cevap verme durumuna dikkat çekmiştir. Bu çerçevede, Zonguldak ilindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere uygulanan 340 anketin verilerini analiz ederek incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, lise çağındaki öğrenciler ileride ilahiyat alanı ile ilgili bir meslek düşünmemelerine rağmen din öğretimi seçmeli derslerini kendi istekleriyle seçmektedir. Bu durum, gençlerin modern hayatın kuşatması ve dayatmaları içerisinde kendi inanç ve geleneklerinden kopmadan manevi arayışlarına cevap bulma ihtiyacı içerisinde olduklarını düşündürmektedir.

Benzer şekilde ortaöğretimde okutulan seçmeli din derslerini konu alan çalışmasında Sünter (2017: 154-173), seçmeli din dersleri ile ilgili öğretmen görüşlerine yer vermektedir. Antalya ilinde görev yapan 20 öğretmenle bireysel görüşme yapan Sünter, programın işlevselliğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre hedef, kazanım ve etkinlikler bağlamında seçmeli din dersleri ile ilgili öğretmen görüşleri

olumlu yöndedir. Bu dersler öğrencilerde meydana gelmesi beklenen davranış değişikliklerini sağlamaktadır.

Yazıcıbaşı (2018: 84- 97) de alanda yaptığı çalışmasında Kırıkkale örnekleminde ortaöğretim seçmeli din derslerini incelemiştir. Araştırmasının sonucunda seçmeli din derslerinin hedef ve kazanımlarının tam gerçekleşmesi için ders içeriklerinin, ders kitaplarının ve öğrenme ortamlarının gözden geçirilmesinin yanı sıra özellikle lise düzeyinde derslerin öğrencinin bizzat kendisi tarafından seçilmesinin önemine dikkat çekmiştir.

Araştırmamızda örneklemin bir bölümünü oluşturan İmam Hatip Liseleri ile ilgili literatürde son yıllarda çalışmaların yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmalar, bu kurumlarda yapılan öğretimin niteliği, karşılaşılan problemler ve politik meseleler üzerine odaklanmıştır. Literatürde İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin manevi yönelim ile din öğretiminin ilişkisine ilişkin çalışma tarafımızca tespit edilememiştir. Kaya, Kuşakçı ve Bilgü (2020: 56-65), İmam Hatip Liseleri üzerine yaptıkları kapsamlı literatür incelemesinde, bu okullarda eğitim gören öğrencilerin ilgi alanları, sosyal etkinlikleri ve konularının psikolojik iyi oluşla olan ilişkisini değerlendirerek, bu konunun maneviyat eğitimi açısından dikkate alınması gerektiğini vurgulamışlardır. İmam Hatip Liseleri üzerine kapsamlı bir literatür taraması yapan Kaya, Kuşakçı ve Bilgü (2020), imam hatip öğrencilerinin konumu, ilgi alanları ve günlük aktivitelerinin psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkisini akademik olarak ele almanın maneviyat alanı açısından önemine işaret etmektedirler.

Kaya (2018: 257), İlahiyat dışında lisans öğrenimi planlayan öğrencilerin meslek dersleri algısını araştırdığı çalışmasında öğrencilerin büyük çoğunluğunun, ilahiyat eğitimi planlamasalar dahi meslek derslerinin manevi gelişimlerine katkısı olduğunu düşündüğü sonucuna ulaştığını ifade etmektedir.

Ayhan (2004: 83), din öğretiminin ilköğretimin başlangıcından itibaren sistemli ve planlı şekilde verilmesinin gereğine dikkat çekmektedir. Araştırmanın sonucunda batı ülkelerindeki tecrübeden hareketle okullarda din öğretimine başlama yaşının geciktirilmesinin sorunlara yol açacağına vurgu yapmaktadır.

İmam Hatip Liselerindeki din öğretiminin niteliğine ilişkin çalışmalarında Aşlamacı ve Eker (2016: 170-191), paydaşlardan geri bildirim almanın önemine işaret ederek kurum yöneticilerinin görüşlerini araştırmalarına dahil etmişlerdir. İHL öğrencilerinin

dini yönelim düzeyleri bilimsel araştırmaya konu edilmiş, literatüre kazandırılan çalışmada örneklem gurubunun dini yönelim düzeyleri yüksek bulunmuştur. Görüşme yapılan okul yöneticilerine yöneltilen "din öğretiminin niteliğini değerlendirme" sorusuna çoğunluğun verdiği "yetersiz buluyorum" cevabı ise anlamlı ve dikkat çekicidir.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın modeli nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapılmasında amaç kişilerin bakış açısından bakarak görüşme vasıtasıyla kişilerin deneyimlerini, tutumlarını, düşüncelerini, niyetlerini, yorumlarını, zihinsel algılarını ve tepkilerini ortaya çıkarmaya çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 143-147). Nitel araştırmalarda görüşme tekniğinin kullanılmasının amacı bireylerin yaşam deneyimlerine, durumlara veya olaylara yükledikleri anlamlara dayanan derin bir bilgi sağlamaktır (Berg, 2007: 101-106; Baltacı, 2019:123; Türnüklü, 2000: 543). Araştırmada daha ayrıntılı ve derinlemesine bulgulara ulaşmak amacıyla bu yöntem tercih edilmiştir.

Bu araştırma çerçevesinde öncelikle konuyla ilgili olarak iki ana başlıkta geniş bir literatür taraması yapılmıştır. Başlıklardan birincisi maneviyat kavramının kuramsal analizi, ikincisi ise Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında yapılan din öğretimidir. Maneviyat kavramı bağlamında yerel ve uluslararası araştırmalar incelenmiştir. Bu kapsamda maneviyat ve manevi yönelim kavramları da kuramsal olarak ele alınmıştır. Ardından Türkiye’de örgün din öğretimi uygulamaları ve bu alandaki gelişmeler ile, din öğretimi ve maneviyat ilişkisi bağlamında yapılan çalışmalar derlenerek incelenmiştir. Kavramsal çerçevenin yazılması akabinde, çalışmaya dahil edilen fen liselerinde hangi seçmeli din derslerinin okutulduğu, öğrencilerin bu dersleri seçme durumları ve hangi sınıf seviyelerinde seçmeli din derslerinin programa dahil edildiğine ve programın içeriğine ilişkin bulgular işlenmiştir. Ardında Tabakalı amaçlı örnekleme ile oluşturulan çalışma gurubundaki öğretmen ve öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşme formu çerçevesinde yüz yüze mülakat gerçekleştirilmiştir. Tabakalı Amaçlı Örneklem seçmenin amacı ortak bir temel oluşturmaktan çok ana değişiklikleri görünür hale getirmektir. Ancak ortak bir temel oluşturma aşaması araştırmanın ilerleyen dönemlerinde ve genellikle analiz sürecinde ortaya çıkabilir (Bernard, 2011: 147). Görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formu çerçevesinde yapılmış olup öğrencilerin ilahi varlık algısı, manevi yaşantılarının durumu, aşkın ve

içkin varlıkla ilişkisinin niteliği, hayat algısı ve sosyal ilişkileri ile manevi başa çıkma, vicdan ve tabiatla uyum halini açığa çıkaracak nitelikte hazırlanmıştır.

Araştırmanın saha çalışması bölümü tamamlandıktan sonra, toplanan tüm veriler (demografik bilgiler formu, sesli mülakat kayıtları) içerik analizi yöntemi ile analiz edilip sistematik olarak rapora dönüştürülmüş, kuramsal çerçeve ile ilişkilendirilerek yorumlanıp değerlendirilmiştir.

### **3.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma gurubunu İstanbul İlinde faaliyet gösteren kamuya bağlı proje imam hatip liseleri ve fen liselerinde öğrenim gören gönüllü 11. sınıf öğrencileri ve din dersleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma gurubunun belirlenmesi sürecinde cinsiyet, yaş, tecrübe, unvan, okul türü ve birim değişkenlerine göre maksimum çeşitlilik ilkesine dikkat edilmiştir. Diğer bir parametre ise, öğretmenlik uygulamalarında tecrübe sahibi eğitimcilerin araştırmaya dahil edilmesidir. Fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin seçilmesindeki amaç, öğrencilerin maneviyat alanını yorumlama kabiliyetlerinden en üst düzeyde istifade ederek sağlıklı verilere ulaşabilmektir.

30 öğrenci ve 17 öğretmen olmak üzere toplam 47 katılımcı ile yapılan görüşmelerin ardından verilerin tekrarlamaya başlaması ile görüşme süreci sonlandırılmıştır. Morse (1994: 225) çalışma gurubu için en az 6 katılımcı önerirken, Charmaz (2006: 114) en az 25 katılımcıdan veri toplanmasını vurgulamıştır. Bir diğer araştırmacı Patton (2015: 59) ise araştırmanın amacına, araştırmacının imkanlarına ve bulguların analiz edilme şekline göre katılımcı sayısının değişkenlik arz edebileceğini ifade etmiştir. Çalışma gurubu büyüklüğü için genel kabul gören kesin bir sayı belirtilmediğinden katılımcı sayısında veri doyum noktası kriter olarak esas alınmıştır. Veri doygunluğu; katılımcıların sorulara verdiği yanıtların aynı olmaya başlamasıyla (tekrarlamasıyla) görüşme sürecinin tamamlanması yoluyla çalışma gurubu büyüklüğünün belirlenmesi anlamına gelmektedir (Merriam ve Tisdell, 2015: 100). Veri doygunluğu bir çalışmada oldukça önemlidir ve veri toplama sürecinde elde edilen ilave verinin marjinal yani ilave faydasının olmadığı noktayı ifade eder (Charmaz, 2015: 88). Buradan hareketle araştırmada 47 katılımcıyla görüşülmüş ve veriler tekrarlayınca doygunluğa ulaşıldığı düşünülerek görüşmeler sonlandırılmıştır.

Çalışma gurubundaki katılımcıların özellikleri kodlama yöntemi ile belirtilmiştir. "öğrenci" sözcüğü ile "eğitimci" sözcüğünün baş harfleri olan "Ö" ve "E" harfleri katılımcıların sıra numaraları ve cinsiyetlerinin baş harfleri ile birleştirilerek kod oluşturulmuştur. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 3.1 ve Tablo 3.2. de gösterilmiştir.

**Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri**

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Okul Türü	Hizmet Yılı	Öğrenim Durumu
E-K-1	Erkek	51	İHL	21	Lisans
E-K 2	Kadın	46	İHL	14	Lisans
E-K-3	Kadın	35	İHL	11	Doktora
E-E-4	Erkek	54	Fen LİSESİ	28	Lisans
E-E-5	Erkek	30	Fen LİSESİ	5	Lisans
E-E-6	Erkek	32	Fen LİSESİ	10	Y. Lisans
E-E-7	Erkek	46	Fen LİSESİ	21	Y. Lisans
E-K-8	Kadın	47	İHL	15	Lisans
E-K-9	Kadın	39	İHL	18	Lisans
E-K-10	Kadın	47	İHL	23	Lisans
E-K-11	Kadın	38	İHL	16	Lisans
E-K-12	Kadın	47	Fen LİSESİ	23	Doktora
E-E-13	Erkek	44	İHL	24	Y. Lisans
E-E-14	Erkek	31	İHL	9	Lisans
E-K-15	Kadın	51	İHL	25	Lisans
E -K-16	Kadın	36	İHL	11	Y. Lisans
E-K-17	Kadın	43	İHL	14	Lisans

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 10'u kadın, 7'si erkektir. 5 öğretmenin görev yeri fen lisesi, 12 öğretmenin branşı imam hatip lisesidir. Öğretmenlerden 11'i lisans, 4'ü yüksek lisans, 2'si doktora programlarından mezundur. 3 öğretmen 5-10 yıl, 5 öğretmen 11-15 yıl, 2 öğretmen 16-20 yıl ve 7 öğretmen ise 21 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin 4'ü 30-35 yaş, 3'ü 36-40 yaş, 2' si 41-45 yaş, 5' i 46-50 yaş, 3' ü ise 51 yaş ve üzeri yaş aralığındadır.

**Tablo 3.2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Özellikleri**

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Okul Türü	Sınıfı	Seçmeli Ders	Ortaokul Türü
Ö-E-1	Erkek	İHL	11	-	İHO
Ö-E-2	Erkek	İHL	11	-	İHO
Ö-E-3	Erkek	İHL	11	-	İHO
Ö-K-5	Kız	İHL	11	-	İHO
Ö-K-6	Kız	İHL	11	-	İHO
Ö-K-7	Kız	İHL	11	-	İHO
Ö-E-8	Erkek	İHL	11	-	H. İHO
Ö-E-9	Erkek	İHL	11	-	İHO
Ö-E-10	Erkek	İHL	11	-	Ortaokul
Ö-E-11	Erkek	İHL	11	-	İHO
Ö-K-12	Kız	Fen Lisesi	11	Yok	Ortaokul
Ö-E-13	Erkek	Fen Lisesi	11	Yok	Ortaokul
Ö-K-14	Kız	Fen Lisesi	11	Yok	İHO
Ö-K-15	Erkek	İHL	11	-	Ortaokul
Ö-K-16	Erkek	Fen Lisesi	11	Yok	Ortaokul
Ö-K-17	Kız	İHL	11	-	H. İHO
Ö-E-24	Erkek	İHL	11	-	İHO
Ö-E-25	Erkek	İHL	11	-	Ortaokul
Ö-E-26	Erkek	İHL	11	-	İHO
Ö-K-27	Kız	İHL	11	-	Ortaokul
Ö-K-28	Kız	İHL	11	-	İHO
Ö-K-29	Kız	Fen Lisesi	11	Siyer-A. Muaşeret	Ortaokul
Ö-E-30	Erkek	Fen Lisesi	11	Siyer-A. Muaşeret	İHO
Ö-K-31	Kız	Fen Lisesi	11	Siyer-A. Muaşeret	Ortaokul
Ö-K-32	Kız	Fen Lisesi	11	Siyer-A. Muaşeret	Ortaokul
Ö-E-33	Erkek	Fen Lisesi	11	Siyer-A. Muaşeret	Ortaokul
Ö-E-34	Erkek	Fen Lisesi	11	Siyer-A. Muaşeret	İHO
Ö-K-35	Kız	Fen Lisesi	11	Siyer-A. Muaşeret	Ortaokul
Ö-K-36	Kız	Fen Lisesi	11	Siyer-A. Muaşeret	Ortaokul
Ö-K-37	Kız	Fen Lisesi	11	Siyer-A. Muaşeret	Ortaokul

Araştırmaya 11 Kız, 19 Erkek öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler 11. sınıf öğrencisidir. Görüşmelere katılan on 12. Sınıf öğrencisi

araştırmaya dahil edilmemiştir. 17 öğrenci proje imam hatip lisesinde, 13 öğrenci ise fen lisesinde öğrenim görmektedir. Fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerden 9' u 9. sınıfta seçmeli Adabı-ı Muşeret ve Siyer dersi görmüştür ve 9 öğrenci de liseden önce imam hatip ortaokulunda öğrenim gördüğünü beyan etmiştir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması**

Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde faaliyet gösteren fen liseleri ve fen lisesi programı uygulayan imam hatip liselerinde öğrenim gören 11. sınıf öğrencileri ile bu kurumlarda görev yapan din dersi öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kriterlere uyan öğrenciler ve öğretmenler görüşmeye davet edilmiştir. Yapılan görüşmelerde katılımcıların onayı alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kayıtları ve transkripler kilitli dosyada muhafaza edilmektedir.

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmada öğretmenlerin ve öğrencilerin demografik bilgileri görüşmeler esnasında “katılımcı bilgi formu” aracılığıyla toplanmıştır. Bu formda katılımcılara demografik özellikler (cinsiyet, yaş, sınıf, seçmeli ders, mezuniyet durumu, mesleki yılı, görev yeri, öğrenim gördüğü okulun türü) gibi sorular sorulmuştur.

#### **3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Araştırmanın veri toplama sürecinde nitel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yöntemi, araştırmacıların bir veya birden çok katılımcıyla genel ve açık uçlu sorular yönelterek yaptıkları görüşmeler sonucu elde ettikleri bulguların kayıt altına alınması ve analiz edilmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2020: 281). Görüşmeler, nitel araştırma yöntemiyle öğrenci ve öğretmenler için ayrı olarak hazırlanan, araştırmacılar tarafından literatüre dayalı olarak oluşturulan ve üç uzmanın görüşleri doğrultusunda düzenlemeleri yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği katılımcı görüşlerini derinlemesine algılama imkanı ve esneklik sağlayarak analiz sürecini kolaylaştırmaktadır (Merriam ve Tisdell, 2016: 111). Araştırma öncesinde ilk olarak 5 katılımcı ile pilot uygulama yapılmak suretiyle görüşme formuna nihai şekli verilmiştir.

Bu araştırmada kullanılan görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Öğrenci görüşme formunun birinci bölümünde öğrencilerin sınıfı, cinsiyeti, öğrenim grdđđ okul türü, aldığı seçmeli dersler ve geldiği ortaokul türü ile ilgili 5 soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise, yarı yapılandırılmış görüşmede kullanılmak üzere 10 temel açık uçlu soru yer almaktadır. Öğrenci görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular şöyledir:

1. Lisedeki din eğitimi ve öğretiminin kendinizi keşfetme ve kendilik (farkındalığı) bilinci kazanmanıza nasıl bir katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
2. Lisede aldığınız din eğitimi ve ğretimi hayatınızın anlamını keşfetmede ve belirleme konusunda ne tür bir etki oluşturmaktadır? Anlatır mısınız?
3. Lisede aldığınız din eğitimi ve öğretiminin yaratıcıyla bağınızın oluşmasında ve ona yakınladığıdaki rolü sizce nasıldır? Açıklar mısınız?
4. Lisedeki din eğitimi ve öğretiminin, ibadetler, dua ve diğer güzel amelleri yapmanızda olumlu etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? rnek verebilir misiniz?
5. Lisede verilen din dersleri ve etkinlikler zorluklarla başa ıkmanda ne tür bir etki oluşturmaktadır. rnek vererek anlatır mısınız?
6. Lisede aldığınız din eğitimi ve öğretiminin vicdan hassasiyet ve mutluluğunuza etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
7. Lisede aldığınız din eğitimi ve ğretimi aşkın ve derin manevi deneyimler yaşamanızdaki rolü sizce nasıldır?
8. Lisedeki din eğitimi ve öğretiminin diğerleriyle aranızdaki insanlık bağının ve şartsız saygının oluşmasına, ayırım yapmaksızın insanlıkla bütünlük içerisinde olma bilincine ulaşmanıza katkısı ve etkisi hususunda ne düşünüyorsunuz? rneklendirir misiniz?
9. Lisedeki din eğitimi ve öğretiminin kendinizle ve çevrenizle barışık olma ve huzur halinize katkısını nasıl yorumlarsınız? Gözlem ve deneyimlerinizi paylaşır mısınız?
10. Lisedeki din eğitimi ve öğretiminin tabiatla (hayvanlar, bitkiler ve doğal varlıklar) bir bütünlük ve uyum içinde olmanız hususunda algıladığınız etki nasıldır, örneklendirir misiniz?

Öğretmen görüşme formunun kişisel bilgiler bölümünde öğretmenin yaşı, cinsiyeti, görev yaptığı okul türü, hizmet süresi ve öğrenim durumunu yordayan 5 soru yer

almaktadır. İkinci bölümünde ise, yarı yapılandırılmış görüşmede kullanılmak üzere 6 temel açık uçlu soru yer almaktadır. Görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular ise şöyledir:

1. Liselerde verilen din eğitimi ve öğretiminin öğrencilerin varoluşsal bilincinin gelişmesinde ve hayatın anlamını keşfetmelerinde etkisi hakkında gözlem ve düşünceleriniz nelerdir? Anlatır mısınız?
2. Liselerdeki din eğitimi ve öğretiminin öğrencilerin yaratıcıyla ilişkisini güçlendirme ve ibadet ve ritüellere karşı isteğini artırmadaki rolü sizce nasıldır? Gözlemlerinizi örneklendirerek paylaşabilir misiniz?
3. Liselerde verilen din eğitimi ve öğretiminin, öğrencilere karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma becerisi kazanma ve onların maneviyatını güçlendirmedeki rolü hakkında görüşleriniz nelerdir?
4. Lise din eğitimi ve öğretimi etkinliklerinin, öğrencilere vicdani hassasiyet kazandırma ve manevi deneyim yaşatma hususundaki rolü nasıldır? Gözlemlerinizi örnek vererek anlatır mısınız?
5. Liselerdeki din eğitimi ve öğretimi etkinliklerinin, öğrencilerin kendileriyle ve toplumla barışık insanlar olmasına etkisi hakkında düşünceleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?
6. Liselerde yapılan din eğitimi ve öğretimi etkinliklerinin, öğrencilerin tüm evrenin sorumlu, bilinçli ve değerli bir üyesi olmalarına etkisi hususunda gözlem ve deneyimlerinizi örneklendirerek paylaşır mısınız?

### **3.3.3. Verilerin Toplanması**

Öncelikle araştırmanın etik ilkelere uygun olduğuna dair Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu tarafından onay alınmıştır (Ek-1: E-20292139-050). Ayrıca İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır (Ek-2: E-59090411-44). Görüşmeler gönüllülük esası çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar araştırma ile ilgili bilgilendirildikten sonra görüşme yer, gün ve saati planlanmış, randevular oluşturulmuştur. Görüşmeler katılımcıların tamamına yakını ile okulları içerisinde, az bir kısmı ile müsait olma durumları göz önünde bulundurularak okulları dışında yapılmıştır. Görüşmeler 2023 yılı Aralık ve 2024 yılı Ocak ve Şubat aylarında İstanbul ilindeki farklı sosyo- ekonomik düzeylere sahip kamu okullarında görev yapan

öğretmenlerle ve bu okullarda öğrenim gören 11. sınıf öğrencileriyle gönüllülük esasına göre yapılmıştır. Boş ders, teneffüs veya öğle arası gibi eğitim öğretimin sekteye uğramayacağı vakitlerin seçilmesine özen gösterilmiştir. Görüşmeler başlamadan önce katılımcılar ses kayıt cihazı kullanımına dair bilgilendirilerek onay alınmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 35-40 dakika kadar sürmüştür. Ardından görüşmeler esnasında alınan ses kayıtları yazılı metne çevrilerek Word belgesi düzenlenmiştir. 108 sayfadan oluşan katılımcı görüşleri, alınan notlarla karşılaştırılmak suretiyle veri kaybının minimize edilmesi hedeflenmiştir.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Katılımcılarla yapılan görüşmelerin tamamlanmasının ve transkripsiyonun ardından verilerin analizine geçilmiştir. İçerik analizi yardımıyla sırasıyla kodlar, kategoriler ve temalar belirlenmiştir. İçerik analizi, verileri anlamlandırmak için, kavram ve temalar arasındaki ilişkileri ortaya çıkararak, bunları okuyucuya açık bir şekilde sunan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 242). Diğer bir ifadeyle içerik analiziyle verilerin içerisinde saklı olabilecek gerçeklikler açığa çıkarılmaya çalışılır. Nitel araştırmalarda içerik analizi 4 aşamada yapılır. Öncelikle veriler kodlanır, kodlama işleminin ardından kategoriler ve temalar oluşturulur, düzenlenir ve son olarak bulgular yorumlanır (Creswell, 2020: 311). Bu bağlamda araştırmada kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulup yorumları yapılmıştır. Araştırmada bulguların analizi sürecinde MAXQDA 24 Nitel Veri Analiz Programı kullanılarak verilerin depolaması, düzenlenmesi, değişkenlere göre sınıflandırılması ve kodların oluşturulmasında kolaylık sağlanmıştır. Nitel verilerin analizi sonunda elde edilen kodlar, kategoriler ve temalar üç uzman görüşü alınarak kod kitabına son şekli verilmiştir. Buna göre “kutsal varlıkla ilişkiler,” “manevi kimlik oluşumu”, “evrenle ilişkiler”, “manevi yönelime etki durumu”, “din öğretimi ile manevi yönelim arasındaki ilişki” olmak üzere beş tema ortaya çıkmıştır. Temalar, kategoriler ve kodlar bulgular bölümünde ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

### 3.5. Nitel Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bu araştırmada geçerlik ve güvenirligi etkileyecek faktörleri azaltmak veya ortadan kaldırmak üzere araştırmacı tarafından çeşitli önlemler alınmıştır. Araştırmada alınan geçerlik ve güvenirlilik önlemleri Tablo 3.3.te verilmiştir.

**Tablo 3.3: Araştırmada Alınan Geçerlik ve Güvenirlilik Önlemleri**

<b>Geçerlik</b>	<b>İç Geçerlik</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Uzman görüşünün alınması</li><li>• Katılımcı teyidi</li><li>• Uzun süreli etkileşim</li><li>• Doğrudan alıntı</li></ul>
	<b>Dış Geçerlik</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Veri toplama aracı ve sürecinin açıklanması</li><li>• Veri analiz sürecinin açıklanması</li><li>• Çalışma grubunun özelliklerinin açıklanması</li><li>• Çalışma grubuna seçilen sonuç şeklinin belirlenmesi</li><li>• Tabakalı Amaçlı Örnekleme</li></ul>
<b>Güvenirlilik</b>	<b>İç Güvenirlilik</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kayıt cihazı kullanılarak veri kaybının önlenmesi</li><li>• Bulguların yorum yapılmaksızın sunulması</li></ul>
	<b>Dış Güvenirlilik</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Verilerin sonuç kısmında uygun şekilde tartışılması</li><li>• Veriler arasında tutarlılığın kontrol edilmesi</li></ul>

Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu için uygulama öncesinde uzman görüşlerine başvurulmuştur. Hazırlanan görüşme formu ile ilgili olarak iki akademisyenin görüşleri alınmış, ardından iki öğretmen ve üç öğrencinin katılımı ile pilot uygulama yapılarak sorular okunabilirlik ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmiştir. Bu aşamalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacı tarafından soruların açıklığı, anlaşılabilirliği ve uygunluğu

açısından gerekli düzenlemelere gidilmek suretiyle görüşme formu yeniden yapılandırılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler esnasında her bir soru ile ilgili katılımcıların cevapları tekrar edilerek katılımcıların teyit etmeleri istenmiş böylece yanlış veya eksik anlamaya kaynaklanabilecek veri hataları ve kaybı önlenmeye çalışılmıştır. Katılımcılara, görüşmelere başlamadan önce araştırma hakkında bilgilendirme yapılmış varsa soruları cevaplandırılmış, gerekli tüm açıklamalar yapılarak doğal bir sohbet ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 30-35 dakika sürmüştür. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar bulgular bölümünde aynen alıntılanarak tarafsız biçimde okuyucuya sunulmuştur. İç geçerliliği sınırlayacak faktörler arasında veri çeşitlemesinin yapılamaması (veri toplama aracı olarak yalnızca görüşmenin kullanılması) gösterilebilir.

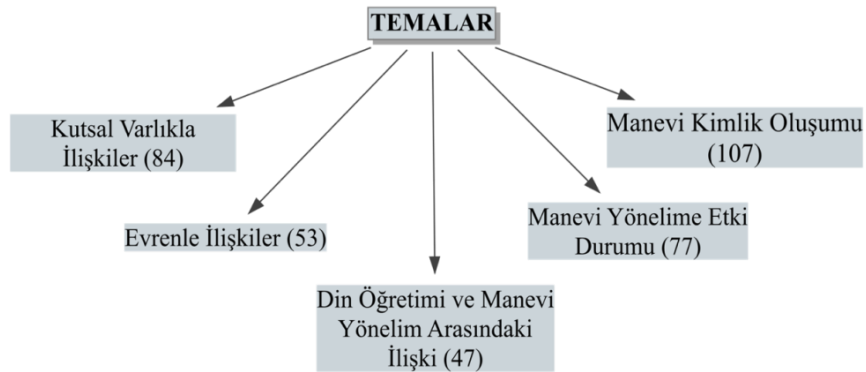
Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak için ise; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama aşamaları, verilerin analizi ve bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Araştırmayı dış geçerlilik açısından sınırlandırmamak üzere katılımcı sayısının fazla olmasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda 30 öğrenci ve 17 öğretmen ile görüşme yapılmıştır.

Araştırma esnasında veri kaybını önlemek amacıyla katılımcılar bilgilendirilmek suretiyle ses kayıt cihazı kullanılmış, böylece veri kaybı önlenmiştir. Bulgularının tamamı yorum yapılmaksızın okuyucuya sunulmuştur. Bu durum araştırmanın iç güvenilirliğini (tutarlılığını) artırıcı bir etkiye sahiptir. Ayrıca veriler iki akademisyen tarafından bağımsız bir şekilde okunmuş ve oluşturulan kodlar karşılaştırılmıştır. Kodlardan yola çıkarak temaların oluşturulması aşamasında da uzman görüşü alınmıştır.

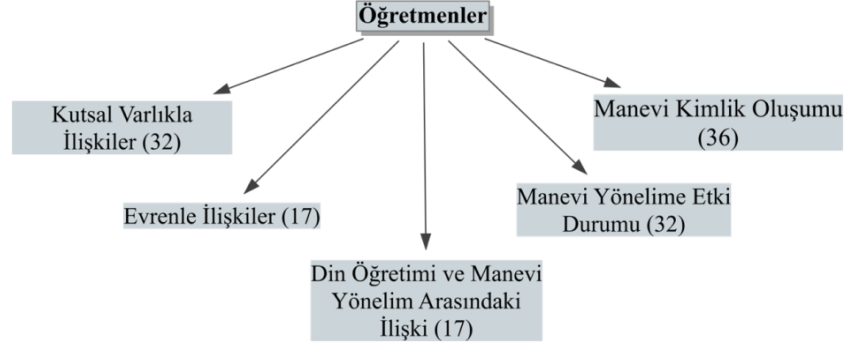
## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde öğretmen ve öğrencilerden oluşan 47 gönüllü katılımcı ile yapılan görüşmelerde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma, 17 öğretmen 17 İHL öğrencisi ve 13 fen lisesi öğrencisinin katıldığı durum çalışmasında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin bulgularından yola çıkılarak beş ana temada yapılandırılmıştır. Bu temalar “kutsal varlıkla ilişkiler”, “manevi kimlik oluşumu”, “evrenle ilişkiler”, “manevi yönelime etki durumu” ve “din öğretimi-maneviyat ilişkisi” dir. Araştırmanın temaları Şekil 4.1.’de gösterilmiştir. Araştırmada ortaya çıkan temalar, kategoriler ve kodları gösteren kod hiyerarşisi modeli ise Şekil 4.4.’de verilmiştir. Temalar, kategoriler ve kodlar ayrı alt başlıklar halinde frekans değerleriyle birlikte analiz edilecektir. Analiz sürecinde öncelikle temaların tüm katılımcılar için frekans değerleri verilmiştir. Ardından öğrenci ve öğretmenler için ayrı frekans değerleri modeli gösterilmiştir. Kod ve kategorilere ait modeller alınırken analiz sürecinde gerek duyulması halinde kod temelli veya belge temelli modellere başvurulmuştur. Kod temelli model, bir kodun tüm katılımcılar tarafından ne sıklıkla tekrarlandığını gösterir modeldir. Belge temelli model ise bir kodun kaç katılımcı tarafından kodlandığını göstermektedir.

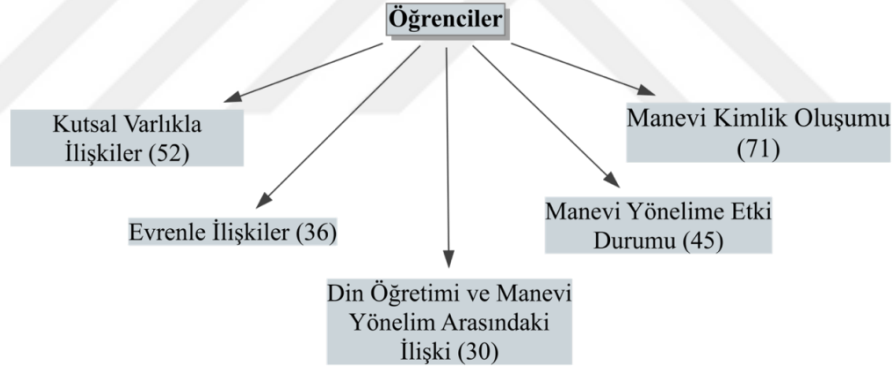


**Şekil 4.1: Öğrencilerin Manevi Yönelimlerini Din Öğretimi Açısından İnceleyen Araştırmanın Temaları**



**Şekil 4.2: Araştırmanın Temalarının Öğretmen Katılımcılar İçin Frekans Değerleri**

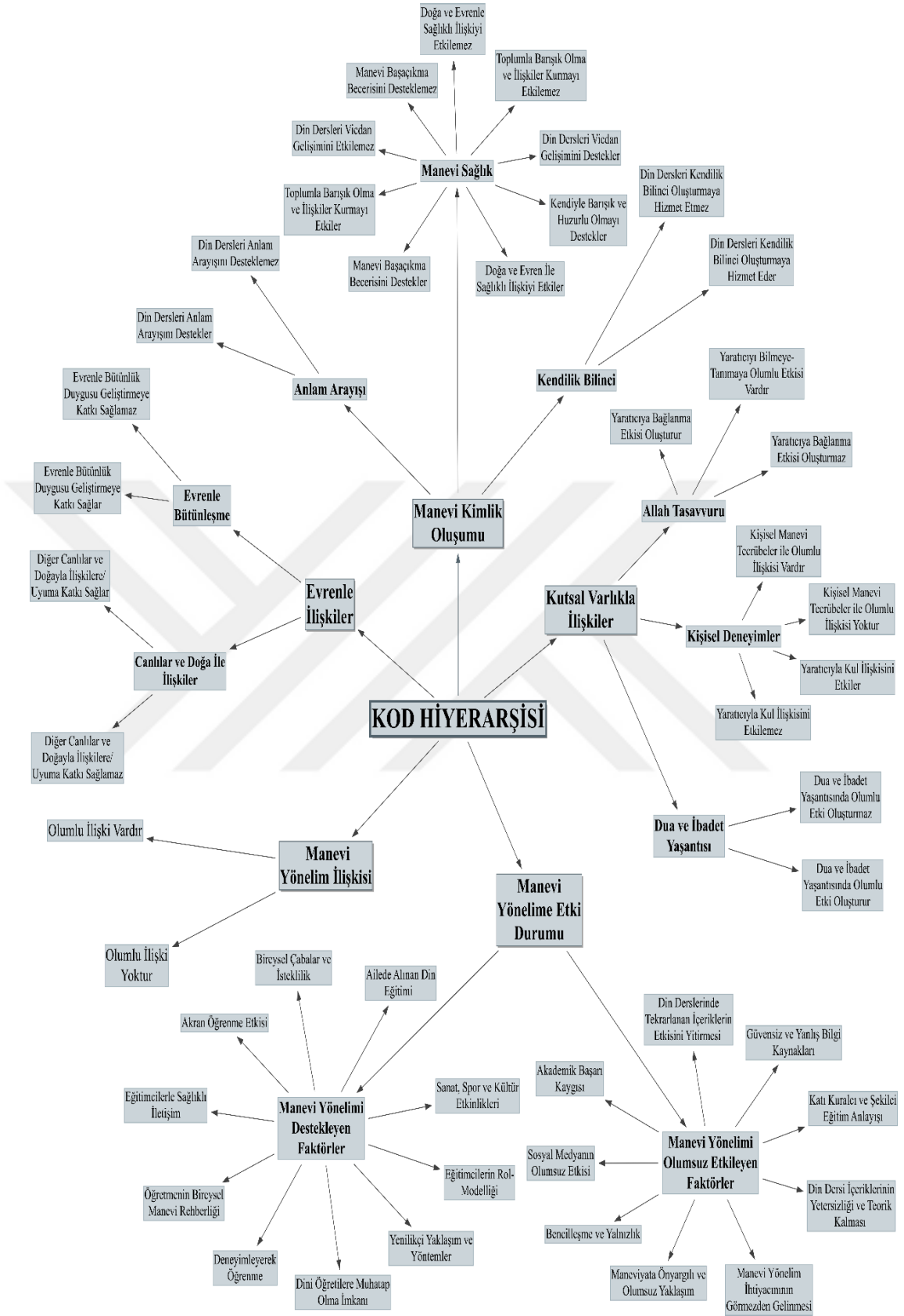
Şekil 4.2.'de görüldüğü üzere öğretmen görüşlerine göre manevi kimlik oluşumu temasının frekans değeri (f=36)'dır. Bunu sırasıyla (f=32) frekans değeri ile kutsal varlıkla ilişkiler ve manevi yönelime etki durumu temaları, (f=17) frekans değeri ile evrenle ilişkiler ve din öğretimi ile manevi yönelim arasındaki ilişki teması takip etmektedir.



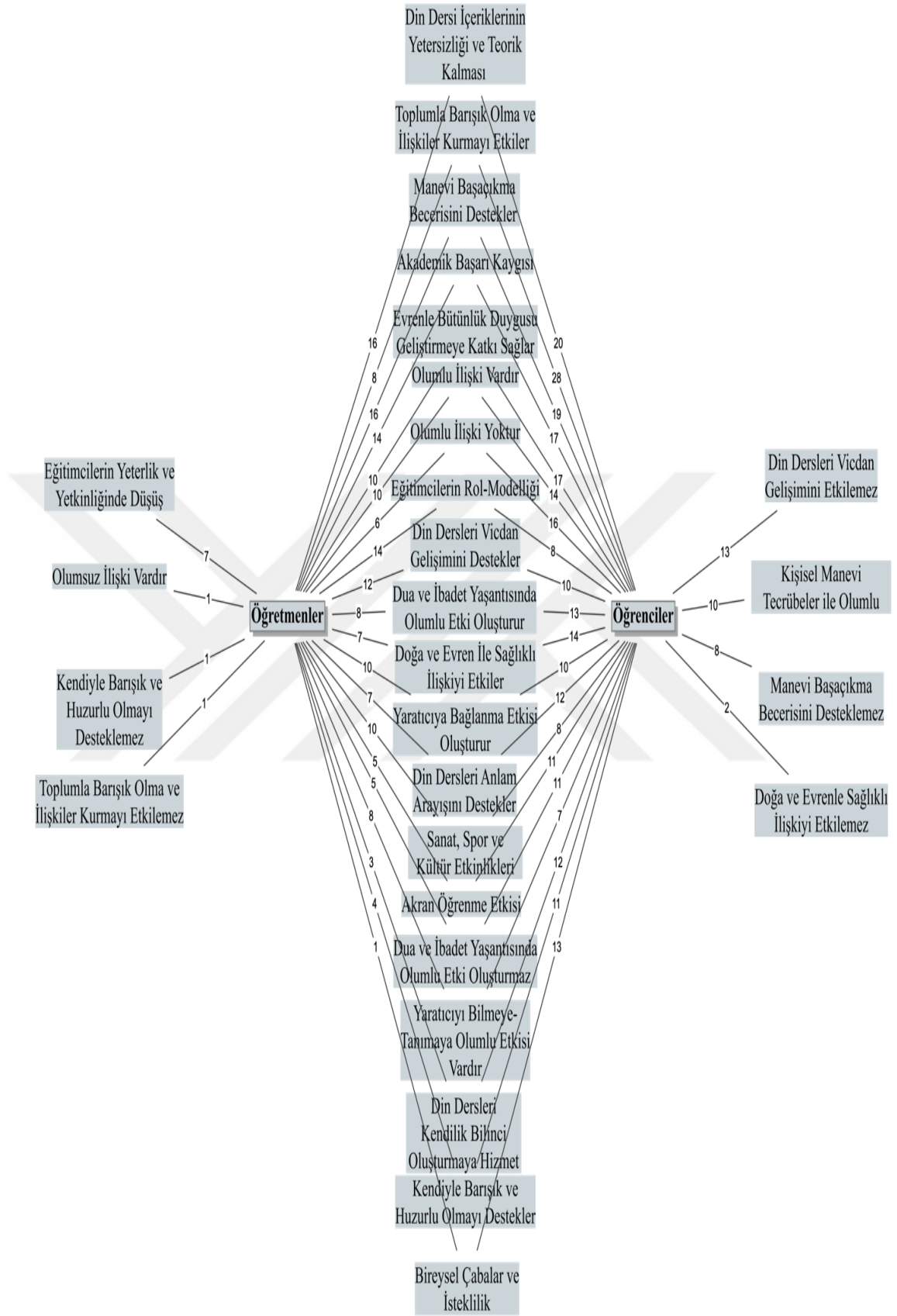
**Şekil 4.3: Araştırmanın Temalarının Öğrenci Katılımcılar İçin Frekans Değerleri**

Şekil 4.3.'te görüldüğü üzere öğrenci görüşlerine göre manevi kimlik oluşumu temasının frekans değeri (f=71)'dır. Bunu sırasıyla (f=52) frekans değeri ile kutsal varlıkla ilişkiler, (f=45) frekans değeri ile manevi yönelime etki durumu, (f=36) frekans değeri ile evrenle ilişkiler ve (f=30) frekans değeri ile din öğretimi ile manevi yönelim arasındaki ilişki teması takip etmektedir.

Araştırmanın tüm kod kategori ve temalarını içeren kod hiyerarşisi tablosu Şekil 4.4.'te gösterilmiştir. Şekil 4.5.'te ise öğretmen ve öğrenci katılımcı guruplara ait tüm kodlar ve frekans değerlerinin içeren iki vaka modeli sunulmuştur.



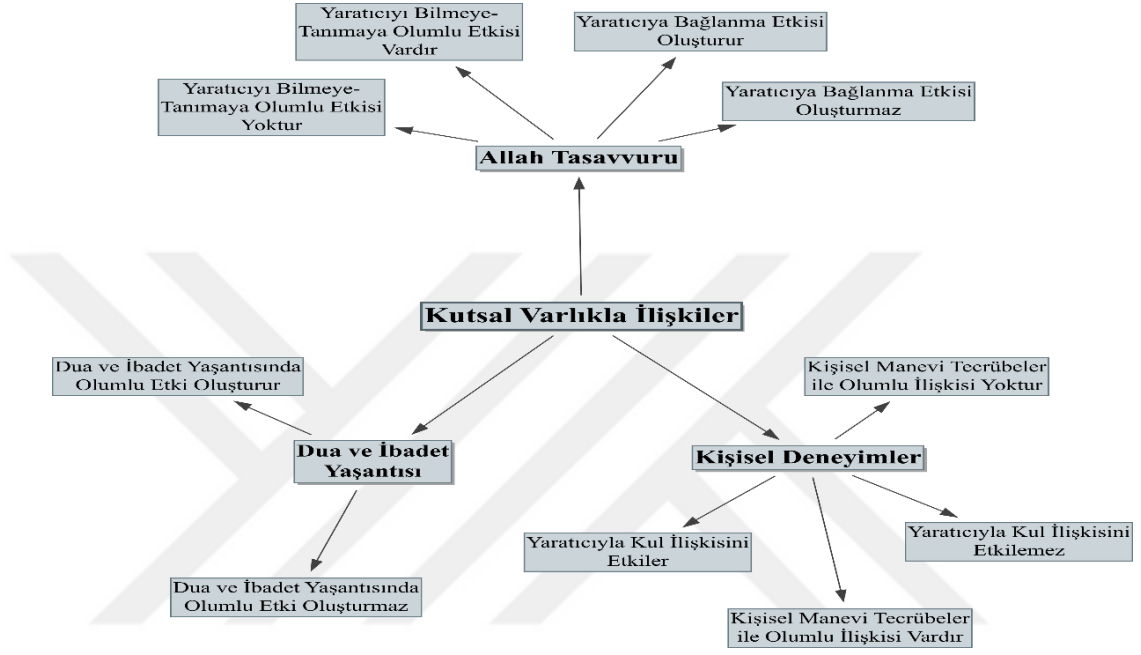
**Şekil 4.4: Araştırmanın Kod Hiyerarşisi Modeli**



**Şekil 4.5: Öğretmen ve Öğrenci Katılımcılar İçin Kod Frekans Değerlerini Gösteren İki Vaka Modeli**

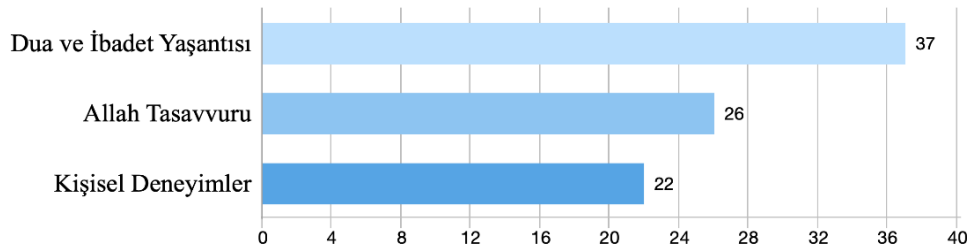
#### 4.1. Kutsal Varlıkla İlişkiler

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin cevaplarına göre kutsal varlıkla ilişkiler teması ile ilişkili üç kategori oluşmuştur. Bu kategoriler “Allah tasavvuru”, “dua ve ibadet yaşantısı” ve “kişisel deneyimler” dir. Temaya ait kategoriler ve alt kodları Şekil 4.6. te gösterilmiştir.



Şekil 4.6: Kutsal Varlıkla İlişkiler Temasına Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Kutsal varlıklar temasına ait kategorilerin frekans değerleri Grafik 4.1.’de gösterilmektedir.



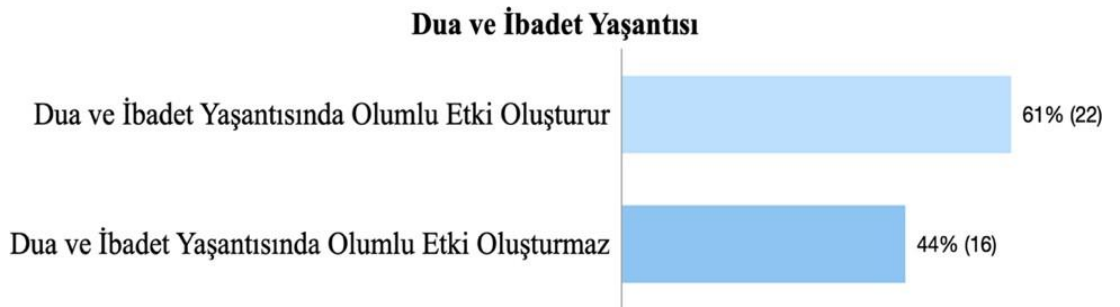
Grafik 4.1: Kutsal Varlıkla İlişkiler Temasına Ait Kategorilerin Frekans Dağılımı

Grafikte görüldüğü üzere katılımcılar tarafından en sık ifade edilen dua ve ibadet yaşantısı” kategorisinin frekans değeri (f=37)’dir. Bunu sırasıyla “Allah tasavvuru” kategorisi (f=26) ve kişisel deneyimler kategorisi (f=22) takip etmektedir. Temaya ait kategorilerin yüzdelik değerleri sırasıyla aşağıda verilmiştir. Kategorilere ait kodlar ve frekans değerleri ayrı başlıklar halinde değişkenlerine göre incelenecektir.



**Grafik 4.2: Allah Tasavvuru Kategorisi Kodlarının Frekans ve Yüzelik Değerleri**

Grafik 4.2’ye göre, Allah tasavvuru kategorisine ait kodların frekans ve yüzelik değerleri sırasıyla şöyledir; yaratıcıya bağlanma etkisi oluşturur 20 (%77), yaratıcıyı bilmeye tanımaya olumlu etkisi vardır 14 (%54), yaratıcıya bağlanma etkisi oluşturmaz 3 (%12) olarak bulunmuştur.



**Grafik 4.3: Dua ve İbadet Yaşantısı Kategorisi Kodlarının Frekans ve Yüzelik Değerleri**

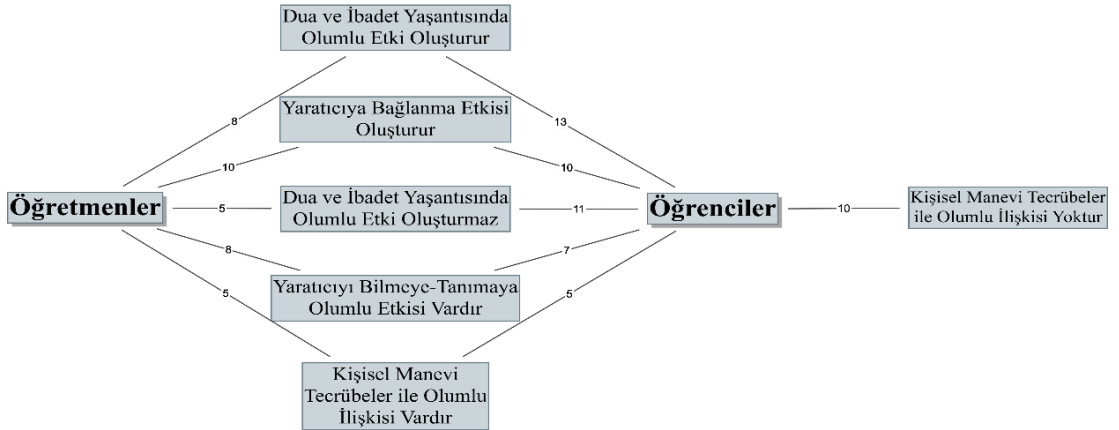
Grafik 4.3’e göre, dua ve ibadet yaşantısı kategorisine ait kodların frekans ve yüzelik değerleri sırasıyla şöyledir; dua ve ibadet yaşantısında olumlu etki oluşturur 22 (%61), dua ve ibadet yaşantısında olumlu etki oluşturmaz 16 (%44) olarak bulunmuştur.



**Grafik 4.4: Kişisel Deneyimler Kategorisi Kodlarının Frekans ve Yüzdeleri Değerleri**

Grafik 4.4'e göre, kişisel deneyimler kategorisine ait kodların frekans ve yüzdeleri değerleri sırasıyla şöyledir; kişisel manevi tecrübeler ile olumlu ilişkisi vardır 10 (%45), kişisel manevi tecrübeler ile olumlu ilişkisi yoktur 10 (%45), yaratıcı ile kul ilişkisini etkiler 6 (%27), yaratıcı ile kul ilişkisini etkilemez 2 (%9) şeklinde bulunmuştur.

Kutsal varlıkla ilişkiler teması tüm alt kodlarına ait belge grubu temelli iki vaka modeli aşağıda gösterilmiştir.



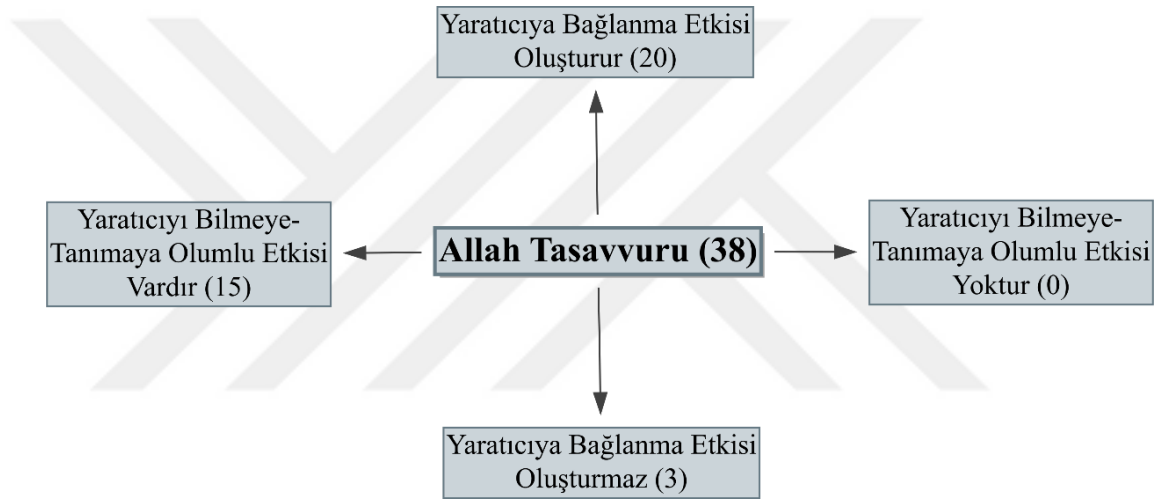
**Şekil 4.7: Kutsal Varlıkla İlişkiler Teması Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli**

Kutsal varlıkla ilişkiler temasına ait belge grubu temelli iki vaka modeli Şekil 4.7' de verilmiştir. İki vaka modeli oluşturulurken frekans değerleri toplamı (f=10) ve üzeri olan kodlar esas alınmıştır. Buna göre tüm katılımcılar arasında en sık tekrarlanan kod

din dersleri dua ve ibadet yaşantısında olumlu etki oluşturur (f=21) kodudur. Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından en sık tekrarlanan kod din öğretimi yaratıcıya bağlanma etkisi oluşturur (f=10) kodu, Öğrenciler tarafından en sık tekrarlanan kod ise dua ve ibadet yaşantısında olumlu etki oluşturmaz (f=11) kodudur.

#### 4.1.1. Allah Tasavvuru

Kutsal varlıkla ilişkiler temasının ilk kategorisi olan “Allah tasavvuru” konusunda katılımcı görüşleri doğrultusunda oluşan dört kod ve frekans değerleri Şekil 4.8.’de gösterilmiştir.



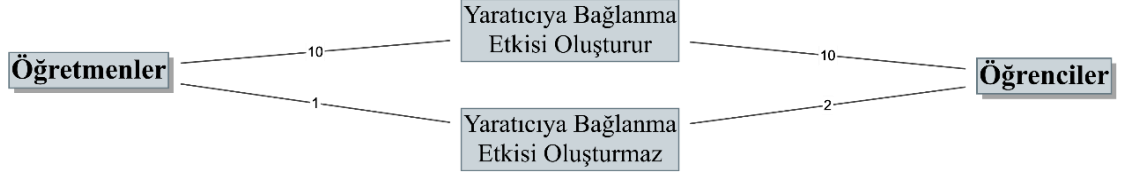
**Şekil 4.8: Allah Tasavvuru Kategorisi Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli**

Tüm öğretmen ve öğrenci kümelerinde katılımcılara ait Allah tasavvuru kategorisi hiyerarşik kod-alt kod modeline göre frekans değerleri sırasıyla “yaratıcıya bağlanma etkisi oluşturur” (f=20), “yaratıcıyı bilmeye-tanımayaya olumlu etkisi vardır” (f=15), “yaratıcıyla bağlanma etkisi oluşturmaz” (f=3), “yaratıcıyı bilmeye-tanımayaya olumlu etkisi yoktur” (f=0) dir.

##### 4.1.1.1. Yaratıcıya Bağlanma Etkisi

Allah tasavvuru kategorisinde katılımcılar tarafından en sık tekrarlanan kod “yaratıcıya bağlanma etkisi oluşturur” kodudur. Yaratıcıya bağlanma etkisi kodu belge grubu temelli iki vaka modeli Şekil 4.9.’da verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan

17 öğretmeninden 10'u ve 30 öğrenciden 10'u ortaöğretimde verilen din öğretimi derslerinin ve etkinliklerinin kutsal varlığa- Allah'a bağlanma etkisi olduğu düşünülmektedir. Araştırmaya katılan 1 öğretmen ve 2 öğrenci ise liselerdeki din öğretimi ders ve etkinliklerinin yaratıcıya bağlanma etkisi oluşturmadığını düşünülmektedir.



**Şekil 4.9: Yaratıcıya Bağlanma Etkisi Kodu Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğretmen, imam hatip lisesi öğrencisi ve fen lisesi öğrencilerinin konu ile ilgili öne çıkan ifadeleri aşağıda verilmiştir. Bulgular alt başlıklar halinde iki vaka modeli ile değişkenlerine göre incelenecektir.

#### a) Öğretmen Görüşleri

Katılımcılarla görüşmelerde sık tekrarlanan yaratıcıya bağlanma etkisi oluşturur kodunun görev yeri değişkeni temelli iki vaka modeli Şekil 4.10.'da verilmiştir. Buna göre 8 imam hatip lisesi öğretmeni ve 2 fen lisesi öğretmeni lise din derslerinin yaratıcıyla bağlanma etkisi oluşturduğunu düşünülmektedir.



**Şekil 4.10: Yaratıcıya Bağlanma Etkisi Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Öğretmenlerin yaratıcıyla bağlanma etkisi oluşturur alt koduna ilişkin öne çıkan ifadeleri aşağıda verilmiştir. Araştırmaya katılan E-E-5 ve E-E-13 kodlu öğretmenler düşüncelerini şöyle ifade etmiştir.

*Şimdi bunu öğrencilerimizle mesela canlı olarak görerek izleyerek onun üzerinde düşünerek konuştuğumuzda o insanın Allah'a olan inancı Allah'a olan bağlılığı Allah'a olan şükürü Allah'a olan tevekkülü Allah'a olan ibadetti duası farklı olacak ama bunları görmeden yaşayanın farklı olacak, (E-E-5)*

*Din eğitimi Allaha yakınlaştırma onu tanıma basamağı olur. Allah algısını geliştirir öğrenci. Hayatı daha yeni öğrenirken doğru bilgiye de ulaşma imkânı -Allah hakkında- mümkün ve gerekli. (E-E-13)*

Katılımcılardan E-K-3 yaratıcıyla bağ kurma etkisinin artırmak ve sürdürmek üzere Siyer derslerinin önemine işaret ederek şunları söylemiştir:

*Yaratıcıyla bağı kurabileceğini düşündüğüm alan burada Hz. Muhammed'in örnekliğini sıkça gündeme almak. Yaratıcıyı bulmada çok problemi yok öğrencilerimizin ama bağ kurup bunu perçinlemek noktasında eksikler var. (E-K-3)*

Fen lisesinde görev yapan E-K 17 din derslerini fırsat olarak düşündüğünü şöyle dile getirmiştir:

*Bu derslerin öğrencide Allah'a doğru yol alma, onunla irtibata geçme fırsatı doğurduğunu düşünüyorum. Allah'ı aklında tutmak bile duadır ve dua herhangi bir kalıp-şekil gerektirmez, imam hatip dışındaki lise öğrencileri için... (E-K-17)*

Öğretmen niteliği ve müfredatın zenginleştirilmesine vurgu yapan E-K-11 kodlu katılımcı görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

*Öğretmen marifeti ve müfredat zenginliği birleştiğinde yaratıcı ile bağ kurmanın imkanı artacak. (E-K-11)*

Araştırmaya katılan İHL meslek dersleri öğretmenleri E-K-16 ve E-E-4 din öğretiminde ders dışı etkinliklerin önemine işaret ederek şunları ifade etmiştir:

*Özel ilave çabalar devreye girerse evet. Yaratıcı ile de ilişkiler güçlenebiliyor. Öğrenci ibadetlerine daha istekli olabiliyor, dini ritüellere karşı daha istekli ve istikrarlı oluyor. (E-K-16)*

*Yaratıcı ile bağ kurmada teorik dersten ziyade sloganist söylem etkilidir. Marşlar... konferanslar... filmler gibi... Bir de genel olarak şekle indirgenmiş*

*bir din ve ibadet ritüeli yaklaşımı hakim. Bu şekilde pek mümkün görünmüyor. (E-E-4)*

#### *b) Öğrenci Görüşleri*

Katılımcılarla görüşmelerde sık tekrarlanan yaratıcıya bağlanma etkisi oluşturur kodu okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.11.'de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan 17 imam hatip lisesi öğrencisinden 8'i ve 13 fen lisesi öğrencisinden 2'si liselerdeki din öğretiminin yaratıcıyla bağlanma etkisi oluşturduğunu düşünmektedir. 1 imam hatip lisesi ve 1 fen lisesi öğrencisi ise liselerdeki din öğretiminin yaratıcıyla bağlanma etkisi oluşturmadığını düşündüklerini ifade etmiştir.



#### **Şekil 4.11: Yaratıcıya Bağlanma Etkisi Oluşturur Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan imam hatip lisesi öğrencilerine ait lise din dersleri ve etkinliklerinin yaratıcıya bağlanma etkisi ile ilgili dikkat çeken ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir. Katılımcılardan Ö-E-25 ve Ö-K-27 konuyla ilgili şunları söylemişlerdir:

*Bildiğimiz şeyi daha çok ve daha güzel severiz. Din derslerimizde de Allah'ı daha yakından tanıma imkanı elde ediyoruz. Zikir gibi, dua gibi yakınlaştırıcı yol ve yöntemleri de derslerimiz sayesinde öğreniyoruz ayrıca... (Ö-E-25)*

*Bizim okul gibi liselerde çoğunlukla öğrenciler din derslerindeki içerikle barışık, almaya istekli olarak geliyor ve aileden de dini eğitim temeli oluyor. Buna derslerimizin içerikleri de eklenince Allah ile bağ kurmak mümkün oluyor bence. (Ö-K-27)*

Kutsal varlıkla ilgili popüler kültürün argümanlarına karşı lise din derslerinin alternatif etki oluşturduğuna işaret eden Ö-E-24 düşüncesini şöyle ifade etmiştir:

*İslam maneviyatına yönelmede Allah'a bağlanmada ise öğrencileri destekleyebilir din eğitimi, sosyal medya ve popüler kültüre -deizm, ateizm- karşı olumlu bir rolü olduğunu düşünüyorum. (Ö-E-24)*

Araştırmaya katılan 13 fen lisesi öğrencisinden ikisi lise din dersleri ve etkinliklerinin yaratıcıya bağlanma etkisi oluşturduğunu düşünmektedir. Fen lisesi öğrencilerinin konuyla ilgili ifadeleri şöyledir:

*Bir parça evet. Ayet ve hadislerle Allah'ı daha yakından tanıma imkanı buluyoruz, bu da bir bağ ve sevgi oluşturuyor. Hiç olmasa mesela tanımaz, bilmez ve yakınlık kuramazdık. (Ö-K-37)*

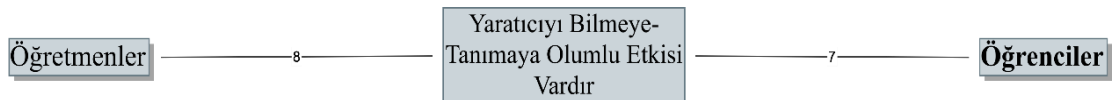
*Allah'ın gidilecek en iyi yer olduğunu din derslerinde hocalarımızın anlatıları sayesinde fark ediyoruz. (Ö-E-33)*

Lise din derslerinin yaratıcıyla bağ kurmayı sağladığına katılmayan fen lisesi öğrencisi Ö-K-29 şunları söylemiştir:

*Allah ile bağ kurma okulda verilebilecek bir şey değil. Kişinin kendi çabası ve aileden aldığı din eğitimi temelleri ile ilgili bence. Zor bu. Daha ileri yaşlarda belki olabilir. (Ö-K-29)*

#### 4.1.1.2. Yaratıcıyı Bilme-Tanıma Etkisi

Allah tasavvuru kategorisinde katılımcılar tarafından sık kodlanan diğer kod ise “yaratıcıyı bilmeye-tanıma olumlu etkisi vardır” kodudur. Yaratıcıyı bilme-tanıma kodu belge temelli iki vaka modeli Şekil 4.12’de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 17 öğretmenin 8’i ve 30 öğrenciden 7’si liselerde uygulanan din öğretimi derslerinin ve etkinliklerinin yaratıcıyı bilmeye-tanıma olumlu etkisi olduğunu düşünmektedir. Özellikle örgün din öğretimi dışında din derslerine erişimi olmayan öğrenciler için kutsalın doğru bilgisine ulaşma imkanı tanıdığı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Katılımcılardan hiçbiri liselerde uygulanan din öğretimi derslerinin ve etkinliklerinin yaratıcıyı bilmeye-tanıma olumlu etkisi olduğunu düşünmediğini ifade etmemiştir.



**Şekil 4.12: Yaratıcıyı Bilme-Tanıma Kodu Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğretmen, imam hatip lisesi öğrencisi ve fen lisesi öğrencilerinin yaratıcıyı bilme- tanıma koduyla ilgili öne çıkan ifadeleri alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

#### a) Öğretmen Görüşleri

Katılımcılarla görüşmelerde ortaya çıkan yaratıcıyı bilmeye-tanımayla olumlu etkisi vardır kodu görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.13.'te verilmiştir. Buna göre 5 imam hatip lisesi öğretmeni ve 3 fen lisesi öğretmeni liselerdeki din öğretiminin yaratıcıyı bilmeye-tanımayla olumlu etkisi olduğunu düşünmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbiri lise din derslerinin yaratıcıyla bağlanma etkisi oluşturmadığını düşünmemektedir.



**Şekil 4.13: Yaratıcıyı Bilmeye-Tanımayla Olumlu Etkisi Vardır Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Öğretmenlerin lise din öğretimi ders ve etkinlikleri yaratıcıyı bilmeye-tanımayla olumlu etki eder koduna ilişkin öne çıkan ifadeleri aşağıda verilmiştir. Araştırmaya katılan E-E-13 ve E-K-2 düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir.

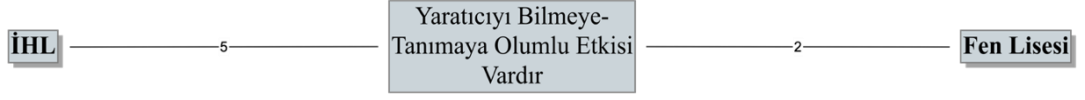
*Din eğitimi Allaha yakınlaştırma onu tanıma basamağı oluyor. Allah algısını geliştiriyor öğrenci. Hayatı daha yeni öğrenirken yaratıcının doğru bilgisine de ulaşma imkânı -Allah hakkında- mümkün... (E-E-13)*

*Yaratıcıyı bilme, bağ oluşturma, günlük hayatta sık sık anma, her an bizi gördüğünü hissetme ve bu nedenle din derslerinde işlerini kaliteli yapmaya çalışma vurgusunun etkili olduğunu gözlemliyorum. (E-K-2)*

#### b) Öğrenci Görüşleri

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde ortaya çıkan lise din öğretiminin yaratıcıyı bilmeye-tanımayla olumlu etkisi vardır koduna ait okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.14'te verilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan 17 İHL öğrencisinden

5'i ve 13 fen lisesi öğrencisinden 2'si lise din derslerinin yaratıcıyı bilmeye-tanımaya olumlu etki oluşturduğunu düşünmektedir.



#### Şekil 4.14: Yaratıcıyı Bilmeye-Tanımaya Olumlu Etkisi Vardır Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli

Araştırmaya katılan imam hatip lisesi öğrencilerinin yaratıcıyı bilmeye-tanımaya olumlu etkisi vardır koduyla ilgili dikkat çeken ifadeleri aşağıda verilmiştir. Katılımcılardan Ö-E-25, Ö-K-24 ve Ö-E-11 konu ile ilgili şunları söylemişlerdir:

*Bildiğimiz şeyi daha çok ve daha güzel severiz. Din derslerimizde de Allah'ı daha yakından tanıma imkanı elde ediyoruz. Zikir gibi, dua gibi yakınlaştırıcı yol ve yöntemleri de derslerimiz sayesinde öğreniyoruz ayrıca... (Ö-E-25)*

*İbadet alışkanlıkları ve güzel davranışlar kazanmada bizi destekliyor... Taklit imandan tahkike doğru ilerletiyor. Mesela Allah'ın semi-basar olduğunu öğreniyoruz bu hem davranışlarımızı güzelleştiriyor hem de Allah'ı yakından tanıyıp yakınlaştırıyor. (Ö-E-24)*

*Din dersleri bu bilinci veriyor bence. Allah'ın sıfatlarından yola çıkarak bile yalnızlıklarımızdan kurtulma imkanı buluyoruz. Birinin bizi gördüğünü, işittiğini, düşündüğünü bilmek iyi hissettiriyor bana. (Ö-E-11)*

Araştırmaya katılan 13 fen lisesi öğrencisinden 3'ü din dersleri ve etkinliklerinin yaratıcıyı bilmeye-tanımaya olumlu etki oluşturduğunu düşünmektedir. Ö-K-28, Ö-K-37 ve Ö-K-12 kodlu öğrencilerin din derslerinin yaratıcıyı tanımaya etkisiyle ilgili ifadeleri şöyledir:

*Allah bize tanıtılıyor sistematik olarak... derslerimizde bu yaklaşmayı sağlıyor tabi. (Ö-K-28)*

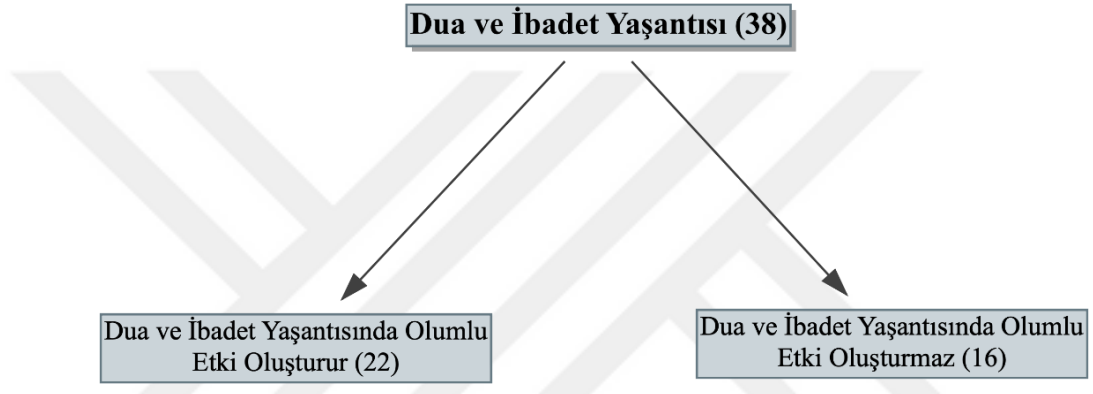
*Bir parça evet. Ayet ve hadislerle Allah'ı daha yakından tanıma imkanı buluyoruz, bu da bir bağ ve sevgi oluşturuyor. Hiç olmasa mesela tanıma bilmez ve yakınlık kuramazdık. (Ö-K-37)*

Fen lisesi öğrencisi Ö-K-12 şu ifadeleri kullanmıştır:

*Pek ilişkili bulmadım yine, az önce de dediğim gibi okul din dersleri içerikleri ve derse bakış açısından kaynaklanan etkili olma düzeyi bu alana hizmet etmiyor zannımca. (Ö-K-12)*

#### 4.1.2. Dua ve İbadet Yaşantısı

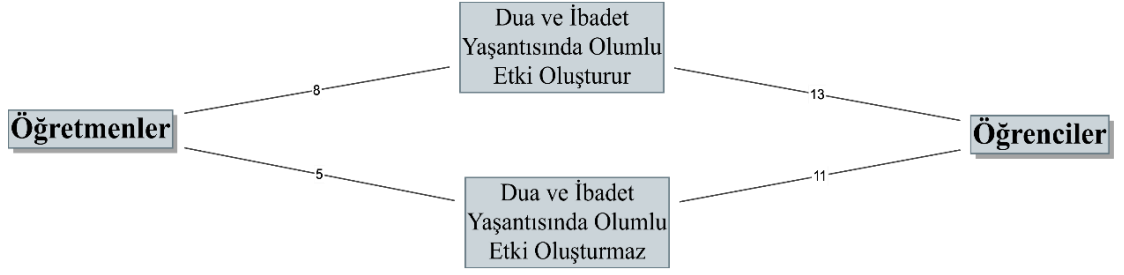
Kutsal varlıkla ilişkiler temasının ikinci kategorisi olan “Dua ve ibadet yaşantısı” konusunda tüm katılımcı görüşleri doğrultusunda oluşan iki kod ve kodların frekans dağılımları Şekil 4.15’te görülmektedir.



**Şekil 4.15: Dua ve İbadet Yaşantısı Kategorisi Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli**

Araştırmaya katılan tüm öğretmen ve öğrenci gruplarında katılımcılara ait dua ve ibadet yaşantısı kategorisi hiyerarşik kod-alt kod modeline göre frekans değerleri Şekil 4.15'te verilmiştir. Buna göre frekans değerleri sırasıyla “dua ve ibadet yaşantısında olumlu etki oluşturur” (f=22), “dua ve ibadet yaşantısında olumlu etki oluşturmaz” (f=16) şeklindedir.

Dua ve ibadet yaşantısı kategorisine ait belge grupları temelli iki vaka modeli ise Şekil 4.16’da verilmiştir.



**Şekil 4.16: Dua ve İbadet Yaşantısı Kategorisi Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli**

Şekil 4.16’te görüldüğü üzere dua ve ibadet yaşantısı kategorisinde her iki katılımcı grubunda frekans değeri en yüksek kod “dua ve ibadet yaşantısında olumlu etki oluşturur” kodudur. Araştırmaya katılan 17 öğretmenin 8’i ile 30 öğrencin 13’ü lise din öğretimi sayesinde öğrencilerin dua ve ibadet yaşantısında olumlu etki oluştuğunu düşünmektedir. 5 öğretmen ve 11 öğrenciye göre ise lise din öğretimi öğrencilerin dua ve ibadet yaşantısında olumlu etki oluşturmamaktadır.

#### 4.1.2.1. Dua ve İbadet Yaşantısında Olumlu Etki Oluşturur

Dua ve ibadet yaşantısı kategorisinde katılımcılar tarafından en sık tekrarlanan kod “dua ve ibadet yaşantısında olumlu etki oluşturur” kodudur. Koda ait belge temelli iki vaka modeli Şekil 4.17’de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 17 öğretmenin 8’i ve öğrencilerin 30 öğrencinin 13’ü orta öğretimde verilen din öğretimi derslerinin ve etkinliklerinin dua etme bilinci oluşturduğunu, yetişkin yaşamda da sürdürülebilir ibadet yaşantısı oluşmasına katkı sağladığını dile getirmiştir.



**Şekil 4.17: Dua ve İbadet Yaşantısı Kodu Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğretmen, imam hatip lisesi öğrencisi ve fen lisesi öğrencilerinin konuya ilişkin öne çıkan ifadeleri ile değişkenlerine göre iki vaka modeli başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

a) Öğretmen Görüşleri

Dua ve ibadet yaşantısında olumlu etki oluşturur kodu görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.18’de verilmiştir. Buna göre 12 imam hatip lisesi öğretmenin 8’i din derslerinin dua ve ibadet yaşantısı üzerinde olumlu etki oluşturduğunu düşünmektedir. Fen lisesinde görev yapan din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerden hiçbiri din derslerinin dua ve ibadet yaşantısı oluşturmaya olumlu etkisi olduğunu düşünmemektedir.



**Şekil 4.18: Dua ve İbadet Yaşantısında Olumlu Etki Oluşturur Kodu  
Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin din öğretimi ders ve etkinliklerinin dua ve ibadet yaşantısı oluşturmaya olumlu etkisi konusunda ifadeleri şöyledir:

*Özel ilave çabalar devreye girerse evet. Yaratıcı ile de ilişkiler güçlenebiliyor. Öğrenci ibadetlerine daha istekli olabiliyor, dini ritüellere karşı daha istekli ve istikrarlı oluyor. (E-K-16)*

*İbadetlere isteklilik ve süreklilik bilinci oluşuyor öylece. Aynı zamanda bunu yetişkin yaşamında da sürdürdüğünü gözlemliyorum. (E-E-14)*

*İbadet ritüellerini artırmadaki en büyük yardımcı-destekçi öğretmen olduğunu düşünüyorum. (E-E-6)*

*Bu noktada dini eğitimde geçici olandan kalıcı olana yönelme hedefini koymada din eğitimlerimizin pek de değinmediğini düşünüyorum. Bu dersler ve müfredat ile böylesi bir alanın ibadet farkındalığının desteklendiğini düşünmüyorum. Bugün dünyayı tehdit eden şey modern seküler tema. Tüketim mesela... Futbol mesela gençler için haz duraklarına dönüşüyor. (E-K-3)*

b) Öğrenci Görüşleri

Dua ve ibadet yaşantısında olumlu etki oluşturur kodu okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.19’da verilmiştir. Buna göre 17 imam hatip lisesi öğrencisinden

11'i din derslerinin dua ve ibadet yaşantısı üzerinde olumlu etki oluşturduğunu düşünmektedir. 13 fen lisesi öğrencisinden 2'si din derslerinin dua ve ibadet yaşantısında olumlu etkisi olduğunu dile getirmiştir.

İHL

11

Dua ve İbadet Yaşantısında  
Olumlu Etki Oluşturur

2

Fen Lisesi

#### **Şekil 4.19: Dua ve İbadet Yaşantısında Olumlu Etki Oluşturur Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan imam hatip lisesi öğrencilerinin dua ve ibadet yaşantısında olumlu etki oluşturur kodu ile ilgili dikkat çeken ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir. Katılımcılardan Ö-E-24 ve Ö-E-11 konuyla ilgili şunları söylemişlerdir:

*İbadet alışkanlıkları ve güzel davranışlar kazanmada bizi destekliyor... Taklit imandan tahkike doğru ilerletiyor. Mesela Allah'ın semi-basar olduğunu öğreniyoruz bu hem ibadetlerimizi düzenleyip davranışlarımızı güzelleştiriyor hem de Allah'ı yakından tanıyıp yakınlaştırıyor. (Ö-E-24)*

*İbadet konusunda ise doğru ibadet bilgisi verdiği için din dersleri önemli. Namazın kılınışı, abdest gibi... Hayatımıza ibadetle ilgili pencere açtığı doğru (Ö-E-11)*

Katılımcılardan Ö-E-26 Ö-E-8 ve Ö-K-6 beraber yapmanın etkisine dikkat çekerek düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir:

*İbadetler ve dua bilgi ve bilinci din dersleriyle destekleniyor. Etkili bence. Beraber namaz kılmak vb. çalışmalar bu bilinci artırıyor. (Ö-E-26)*

*İbadet eğitimi ise sıklıkla yapıldığından -maruz kalma etkisiyle- bende de etki oluşturuyor, yapma isteği oluşturuyor. (Ö-K-6)*

*İbadetlerin topluca yapılmasının çok olumlu etkisi olduğunu görüyorum. Bilgi yanında arkadaş etkisi de çok belirleyici... (Ö-E-8)*

Araştırmaya katılan fen lisesi öğrencilerden Ö-K-37 din dersleri ve etkinliklerinin dua ve ibadet yaşantısına olumlu etkisiyle ilgili düşüncesini şöyle ifade etmiştir:

*Rolü şöyle, bilgi olarak ibadetleri öğreniyoruz, bazen bu yapma isteğini de ortaya çıkarıyor. Namaz surelerinin de öğrenilmesi ibadet etmeyi kolaylaştırıyor. İyi işleri ve yapanların ödülleri derslerde öğreniyoruz, cennet cehennemi yani. (Ö-K-37)*

Ö-K-36 ise din derslerinin ibadet alışkanlığı kazanmaya etkisinin kısıtlı olduğunu, öğretmenlerin desteğinin oldukça önemli olduğunu dile getirmiştir. Din derslerinin teorik boyutta kaldığına dikkat çeken öğrencinin konuya dair ifadesi şöyledir:

*Çok kısıtlı bir katkısı oluyor zaman zaman, eğer öğretmenin ve öğrencinin özel olarak ilgisi ve çabası varsa ibadete alışmak kolaylaşıyor... (Ö-K-36)*

#### **4.1.2.2. Dua ve İbadet Yaşantısında Olumlu Etki Oluşturmaz**

Dua ve ibadet yaşantısı kategorisinde katılımcılar tarafından tekrarlanan diğer kod “dua ve ibadet yaşantısında olumlu etki oluşturmaz” kodudur. Koda ait belge temelli iki vaka modeli Şekil 4.20’de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan 17 öğretmenin 5’i ve 30 öğrencinin 11’i orta öğretimde verilen din öğretimi derslerinin ve etkinliklerinin dua etme bilincine ve yetişkin yaşamda da sürdürülebilir ibadet yaşantısı oluşmaya etkisinin olmadığını düşünmektedir.



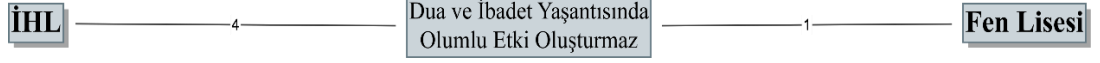
#### **Şekil 4.20: Dua ve İbadet Yaşantısında Olumlu Etki Oluşturmaz Kodu Belge Gurubu Temelli İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğretmen, imam hatip lisesi öğrencisi ve fen lisesi öğrencilerinin konu ile ilgili öne çıkan ifadeleri aşağıda verilmiştir. Bulgular alt başlıklar halinde iki vaka modeli ile değişkenlerine göre incelenecektir.

##### *a) Öğretmen Görüşleri*

Katılımcılarla görüşmelerde ortaya çıkan dua ve ibadet yaşantısında olumlu etki oluşturmaz kodu görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.21’de verilmiştir. Buna göre 12 imam hatip lisesi öğretmeninden 4’ü din derslerinin dua ve ibadet yaşantısı üzerinde olumlu etki oluşturmadığını düşünmektedir. Fen lisesinde görev

yapan 5 din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmeninin 1'i din derslerinin dua ve ibadet yaşantısı oluşturmaya olumlu etkisinin olmadığını düşünmektedir.



#### **Şekil 4.21: Dua ve İbadet Yaşantısında Olumlu Etki Oluşturmaz Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin din öğretimi ders ve etkinliklerinin dua ve ibadet yaşantısı oluşturmaya olumlu etkisi konusunda ifadeleri şöyledir:

Din dersleri içeriğinde nazari bilginin, çok fazla detaylandırılmış teorik bilginin varlığından yakınan imam hatip lisesi meslek dersleri öğretmeni E-E-4 ve E-K-10 düşüncelerini şöyle dile getirmişlerdir:

*Bu durum hem ibadet ritüellerine istek ve sürekliliği azaltıyor hem de teferruatlarda boğulma nedeniyle maneviyatın açığa çıkarılması ve yönlendirme ortadan kalkıyor. Kalıplara projeksiyonu tutunca arkasındaki anlamı göstermek zorlaşıyor dolayısıyla da anlamlandırma da zorlaşıyor... Bu Allah ile ilişkiyi dolayısıyla da ibadet yaşantısını şekillendiriyor, sonuç almayı imkansızlaştırıyor... (E-E-4)*

*Din eğitiminin öğrencinin ibadet hayatına katkısı olduğu kanaatinde değilim. Okulda verilenlerle çok fazla gelişme olmuyor (E-E-13)*

*Maalesef çok ümit var değilim. DİKAB ders kitaplarında içerik olarak ibadet bilgisine yer var ancak dediğim gibi bunların öğrenciye ulaşmasında sıkıntı var... Sürdürülebilir etki yok (E-K-10)*

#### **b) Öğrenci Görüşleri**

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde ortaya çıkan dua ve ibadet yaşantısında olumlu etki oluşturmaz kodu okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.22'de verilmiştir. Buna göre 17 imam hatip lisesi öğrencisinden 5'i din derslerinin dua ve ibadet yaşantısı üzerinde olumlu etki oluşturmadığını düşünmektedir. 13 fen lisesi

öğrencisinden 6'sı ise din derslerinin yaşantılarında dua ve ibadet farkındalığı oluşturmakta olumlu etkisi olmadığını dile getirmiştir.

#### Şekil 4.22: Dua ve İbadet Yaşantısında Olumlu Etki Oluşturmaz Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli

Araştırmaya katılan imam hatip lisesi öğrencilerinin din dersleri ve etkinlikleri dua ve ibadet yaşantısında olumlu etki oluşturmaz kodu ile ilgili dikkat çeken ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir. Katılımcılardan Ö-E-24 ve Ö-E-11 konuyla ilgili şunları söylemişlerdir:

*İbadet ritüellerine devamlılık konusunda fazlaca gündem olmuyor, çok teşvik ettiklerini hatırlamıyorum mesela namaz konusunda... kişiye kalmış şeyler bunlar zaten dinde zorlama yoktur bildiğim kadarıyla. İyi işler yapma konusu daha ön plana çıkıyor. (Ö-K-12)*

*Orta okuldan zaten ilmihal- ibadet bilgisini alarak geliyoruz. Çok fazla tekrarlar yapıyoruz. Tasavvuf dersine yönelebiliriz bence. Bence ibadetlerimiz üzerinde bir etki yok gibi... (Ö-E-10)*

*İbadet kavramı ile ilgili ise yüzeysel bir bilgilendirme var. Bunun eyleme dönüşmesi ise kişiye kalmış bir şey. (Ö-E-13)*

*İbadetlere ikna olmada etkisinin olduğunu söyleyemem. (Ö-K-14)*

Araştırmaya katılan fen lisesi öğrencilerden Ö-K-36 din dersleri ve etkinliklerinin dua ve ibadet yaşantısında olumlu etki oluşturmamadığını, derslerin teorik boyutta kaldığını şu sözlerle ifade etmiştir:

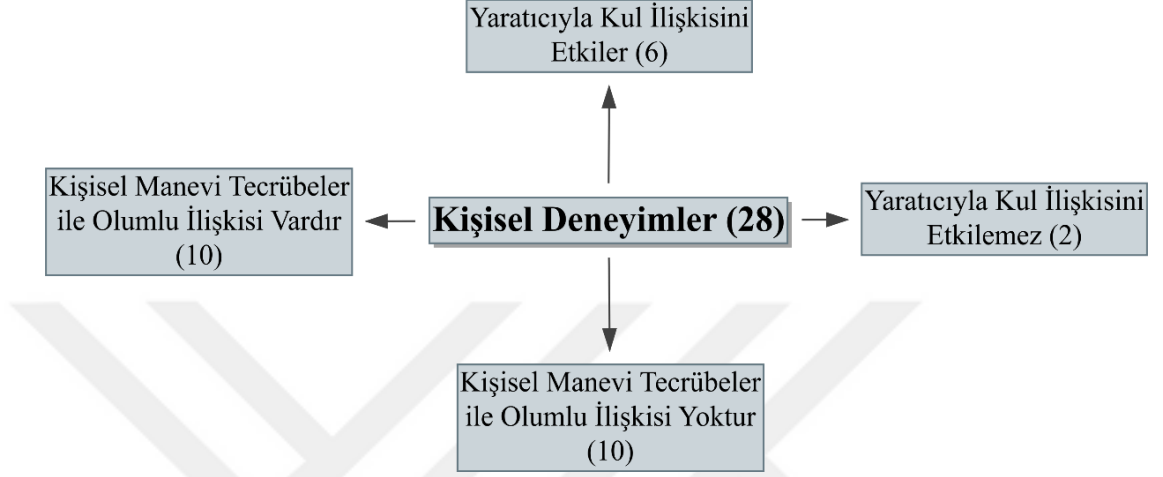
*Bunun dışında günümüz okullarında ibadet bilinci verilmiyor, ibadetin nasıl yapıldığı öğretiliyor sadece. (Ö-K-36)*

*İbadet kültürü ve dua bilinci boyutunda ise olumlu bir katkı yok. (Ö-E-16)*

*İbadet bilinci de dua bilinci de din dersleri ile olacak bir şey değil. (Ö-E-30)*

### 4.1.3. Kişisel Deneyimler

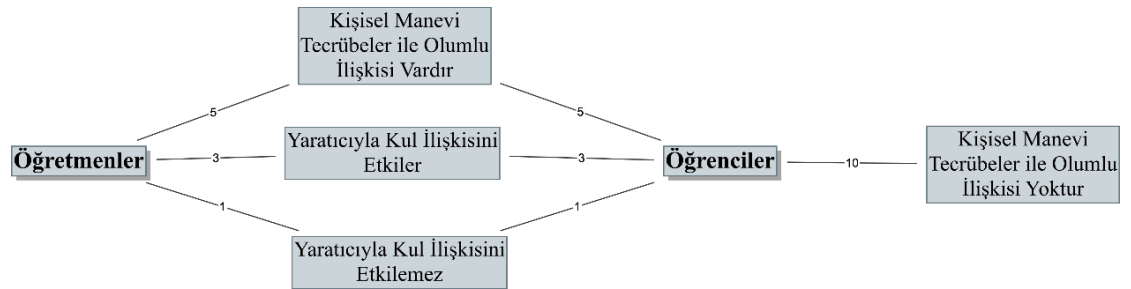
Kutsal varlıkla ilişkiler temasının üçüncü kategorisi olan kişisel deneyimler konusunda katılımcı görüşleri doğrultusunda oluşan dört kod ve frekans dağılımları Şekil 4.23'te görülmektedir.



**Şekil 4.23: Kişisel Deneyimler Kategorisi Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli**

Kişisel deneyimler kategorisi hiyerarşik kod alt kod modeline göre frekans değerleri Şekil 4.23'te görülmektedir. Buna göre frekans değerleri sırasıyla “kişisel manevi tecrübeler ile olumlu ilişkisi vardır” (f=10), “yaratıcıyla kul ilişkisini etkiler” (f=6), “kişisel manevi tecrübelerle olumlu ilişkisi yoktur” (f=10), yaratıcı ile kul ilişkisini etkilemez” (f=2) şeklindedir.

Kişisel deneyimler kategorisine ait belge grubu temelli iki vaka modeli Şekil 4.24'te gösterilmiştir.



**Şekil 4.24: Kişisel Deneyimler Kategorisi Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli**

Şekil 4.24'te görüldüğü üzere kişisel deneyimler kategorisinde her iki katılımcı grubunda sık tekrarlanan kodlardan biri kişisel manevi tecrübeler ile olumlu ilişkisi vardır kodudur. Araştırmaya katılan 17 öğretmenin 5'i ile 30 öğrencinin 5'i lise din öğretimini kişisel manevi tecrübelerle ilişkilendirmektedir. 10 öğrenci ise lise din öğretimini kişisel manevi tecrübelerle ilişkilendirmemektedir.

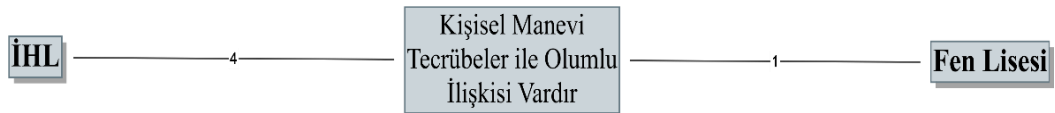
#### 4.1.3.1. Kişisel Manevi Tecrübeler

Kişisel deneyimler kategorisinde katılımcılar tarafından sık tekrarlanan kodlardan biri "kişisel manevi tecrübeler ile olumlu ilişkisi vardır" kodudur. Şekil 4.24'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan 5 öğretmen ve 5 öğrenci liselerde uygulanan din öğretimi derslerinin ve etkinliklerinin kişisel manevi deneyimlere zemin hazırladığını düşünmektedir. 10 katılımcı ise liselerde uygulanan din öğretimi derslerinin ve etkinliklerinin kişisel manevi tecrübelerle olumlu ilişkisi olmadığını düşündüğünü ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen, imam hatip lisesi öğrencisi ve fen lisesi öğrenci görüşlerinin değişkenlere göre iki vaka modeli ve kod ile ilgili öne çıkan ifadeleri alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

##### a) Öğretmen Görüşleri

Kişisel manevi tecrübeler ile olumlu ilişkisi vardır kodu görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.25'te verilmiştir. Buna göre 12 imam hatip lisesi öğretmeninden 4'ü ve 5 fen lisesi öğretmeninden 1'i lise din derslerinin kişisel manevi tecrübeler ile olumlu ilişkisi olduğunu düşünmektedir.



**Şekil 4.25: Kişisel Manevi Tecrübeler ile Olumlu İlişkisi Vardır Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin din öğretimi ders ve etkinliklerinin kişisel manevi tecrübeler ile olumlu ilişkisi konusunda öne çıkan ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam

hatip lisesi meslek dersleri öğretmeni E-K-8 ve E-E-7 ve E-E-17 öğretmen marifetinin bu hususta da önemine işaret ederek düşüncelerini şöyle dile getirmişlerdir:

*Din dersi öğretmeni manevi deneyimleri ile ilgili paylaşım yapıyorsa öğrenci de bunu örnek almayı deneyebiliyor. (E-K-8)*

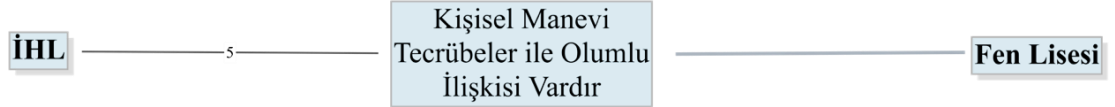
*Manevi deneyimdeki rolü bence eğer din dersleri bilinçli bir öğretmenle sürüyorsa, manevi boyutun devreye girmesi mümkün olabilir. (E-E-7)*

*Öğretmen gayreti marifeti devreye sokulursa manevi deneyim açısından fırsat oluşturma imkanı var. (E-E-14)*

*Kanaatimce din dersleri manevi deneyim açısından fırsat oluşturuyor. (E-K-1)*

#### b) Öğrenci Görüşleri

Kişisel manevi tecrübeler ile olumlu ilişkisi vardır kodu okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.26'da verilmiştir. Buna göre 17 imam hatip lisesi öğrencisinin 5'i lise din derslerinin kişisel manevi tecrübeler ile olumlu ilişkisi olduğunu düşünmektedir. Fen lisesi öğrencileri arasında din derslerinin kişisel manevi tecrübelerle olumlu ilişkisi olduğunu düşünen yoktur.



#### Şekil 4.26: Kişisel Manevi Tecrübeler ile Olumlu İlişkisi Vardır Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli

Araştırmaya katılan imam hatip lisesi öğrencilerinden Ö-K-5'in din öğretiminin kişisel manevi tecrübelerle olumlu ilişkisi vardır koduyla ilgili sözleri şöyledir:

*Huşu kavramını öğrendiğimde bunu hissettim. Öğretmenlerimizin öğrettikleri, beraber okuduğumuz kitaplar... bu bağı, manevi derinliği oluşturuyor. (Ö-K-5)*

Ö-E-1 ise öğretmeni ile kurduğu ilişkiye de dikkat çekerek şöyle demiştir:

*Çocukken tabii böyle şeyler daha çoktu. Allah bize yolları kapatmıyor, hani "kulum ne kadar gelirse ben de o kadar koşarak gelirim" diyor ya... Allah*

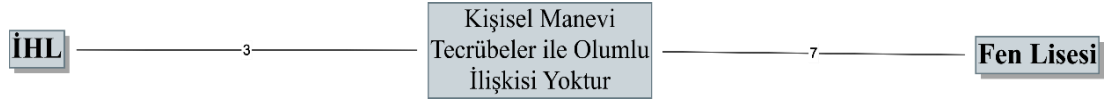
*bize zaten vereceğini vermiş, bize dua etmek, şükretmek düşüyor. Ben okulda A Hoca ile tanışınca, onun sohbetlerini dinleyince daha çok dua etmeye başladım. (Ö-E-1)*

*İmanı güçlü olanlar bu deneyimi yaşayabilir. Bu da iyi bir din eğitiminden geçer, Lisedeki din eğitimi bir başlangıç yaptırabilir, kapı aralar ancak öğrenciler olarak devamında da okuyup araştırarak, deneyimleyerek bu süreci sürdürmeliyiz. (Ö-E-25)*

*Bu dersler bizi Allah'a yakınlaştırıyor tabii. Bu lisedeki din derslerini almamış olsaydık bu bilinçte ve şuurda olamazdık. (Ö-E-3)*

*Akaid dersleri mesela bu etkiyi biraz oluşturuyor. Allah ile ilişkiyi Allah ile ilişkiyi öne çıkarıp, bizi etkileyebiliyor. Her an bizimle olduğunu öğreniyoruz. (Ö-E-26)*

Kişisel manevi tecrübelerle olumlu ilişkisi yoktur kodu okul türü değişkenine göre iki vaka modeli aşağıda verilmiştir. Şekil 4.27'deki frekans değerlerine göre 17 imam hatip lisesi öğrencisinden 3'ü ve 12 fen lisesi öğrencisinin 7'si lise din derslerinin kişisel manevi tecrübeler ile olumlu ilişkisi olmadığını düşünmektedir.



**Şekil 4.27: Kişisel Manevi Tecrübeler ile Olumlu İlişkisi Yoktur Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan imam hatip lisesi öğrencilerinden Ö-E-10 ve Ö-K-15'in din öğretiminin kişisel manevi tecrübelerle olumlu ilişkisi yoktur koduyla ilgili sözleri şöyledir:

*Bu konunun lise din dersindeki bilgilerle ilişkili olduğunu düşünmüyorum. Bu tamamen kişiye özel bir gayretle mümkündür. Zaten böyle bir zorlama söz konusu olursa ters teper bence. (Ö-E-15)*

*Yine tekrar olacak ama bence okul derslerinin bu konuyla hiç alakası yok. Lise din dersleriyle manevi deneyimi öğrenmek imkansız... Ben kendi bireysel çabalarım ile bazı manevi yolculukları deneyimledim. (Ö-E-10)*

*İtikrafta ben böyle bir deneyim yaşadım, okul din derslerinin bunu direk yaşatmasına- öğretmesine imkan yok gibi... Ama yönlendirmesi mümkün. Sahabe hayatlarından örnekler anlatılırken etkileniyoruz mesela... (Ö-K-17)*

Fen lisesi öğrencileri Ö-K-32, Ö-K-12 ve Ö-K-37 konuya dair düşüncelerini şöyle dile getirmişlerdir:

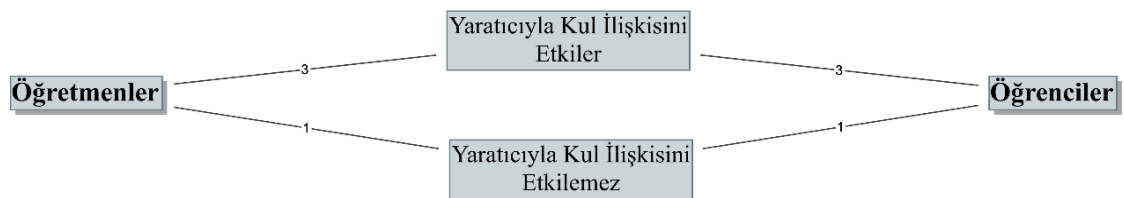
*Okul din eğitimi ile manevi deneyimin ilişkisi olduğunu sanmıyorum. Hiç şahit de olmadım. Okul derslerin böyle bir manevi yolculuğa çıkaramaz. (Ö-K-32)*

*Bu çok öznel-kişisel- bir şey adı üstünde. Bireysel çaba varsa ancak manevi deneyim tecrübesi oluşturabilir. Çok önemseyerek dersleri dinliyor ve ilave çabalar gösteriyorsa ve aileden de temeli varsa ancak ilerleme olabilir. Çok ilişkili bulmadım ben okul din eğitimi ile. Zor... (Ö-K-12)*

*Bunlar çok özel şeyler, çok din dersleriyle ilişkili değil gibi. Pek etkili değil. Bu alan uzak din dersi içeriklerine, bağdaştıramadım. (Ö-K-37)*

#### 4.1.3.2. Yaratıcı-Kul ilişkisi

Kişisel deneyimler kategorisine ait kodlardan biri de “yaratıcı-kul ilişkisi” kodudur. Yaratıcı- kul ilişkisi koduna ait belge grubu temelli iki vaka modeli Şekil 4.28’de verilmiştir.

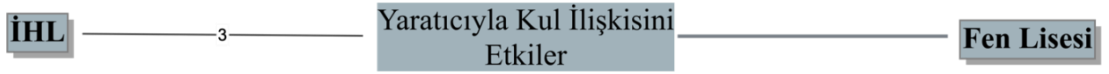


**Şekil 4.28: Yaratıcı Kul İlişkisi Kodu Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli**

Şekil 4.28'e göre araştırmaya katılan 17 öğretmenin 3'ü ve 30 öğrencinin 3'ü lise din öğretiminin yaratıcıyla kul ilişkisini etkilediğini düşünmektedir. 1 öğretmen ve 1 öğrenci ise lise din öğretimi yaratıcı ile kul ilişkisini etkilemez görüşünü ifade etmiştir.

#### a) Öğretmen Görüşleri

Yaratıcıyla kul ilişkisini etkiler kodu görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.29'da verilmiştir. Buna göre 3 imam hatip lisesi öğretmeni lise din öğretiminin yaratıcı-kul ilişkisini etkilediğini düşünmektedir.



#### Şekil 4.29: Yaratıcıyla Kul İlişkisini Etkiler Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli

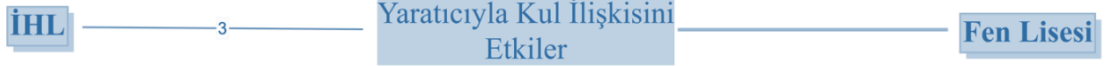
Araştırmaya katılan öğretmenlerin din öğretimi ders ve etkinliklerinin yaratıcı ile kul ilişkisini etkiler kodu ile ilgili öne çıkan ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmeni E-K-8 ve E-E-7 öğretmen marifetinin bu hususta da önemine işaret ederek düşüncelerini şöyle dile getirmişlerdir:

*Burada da aynı şekilde öğretmen marifeti devreye girer, çeşitli etkinlikler ve güncel argümanlar işe koşulabilirse kısmi olumlu sonuç almak mümkün olabiliyor. Ancak ders içerikleri ve de kitaplar bunu sağlamada tek başına yeterli olmuyor maalesef. (E-K-8)*

*Manevi deneyimdeki rolü ise eğer din dersleri bilinçli bir öğretmenle sürüyorsa, manevi boyutun devreye girmesi mümkün olabilir, ancak salt dersin kendisinin manevi deneyime kapı aralayabileceği hususunda olumsuz düşünüyorum. Dolayısıyla iş o dersin öğretmeni ve gencin öğretmenle kurduğu ilişkide yatıyor. Öğretmenin iş tutuş biçimi ve eğitime yükledikleri anlam, eğitimi sınıf dışına, okul dışına taşıma manevi yönelime tesir açısından çok değerli. (E-E-7)*

### b) Öğrenci Görüşleri

Yaratıcı ile kul ilişkisini etkiler kodu okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.30'da verilmiştir. Buna göre 17 imam hatip lisesi öğrencisinin 3'ü lise din öğretiminin yaratıcı ile kul ilişkisini etkilediğini düşündüğünü ifade etmiştir. Araştırmaya katılan fen lisesi öğrencilerinden hiçbiri lise din öğretiminin yaratıcı ile kul ilişkisini etkilediğini düşündüğünü ifade etmemiştir.



### Şekil 4.30: Yaratıcı ile Kul İlişkisini Etkiler Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli

Araştırmaya katılan imam hatip lisesi öğrencilerinden Ö-K-5'in din öğretiminin yaratıcı ile kul ilişkisini etkiler koduyla ilgili sözleri şöyledir:

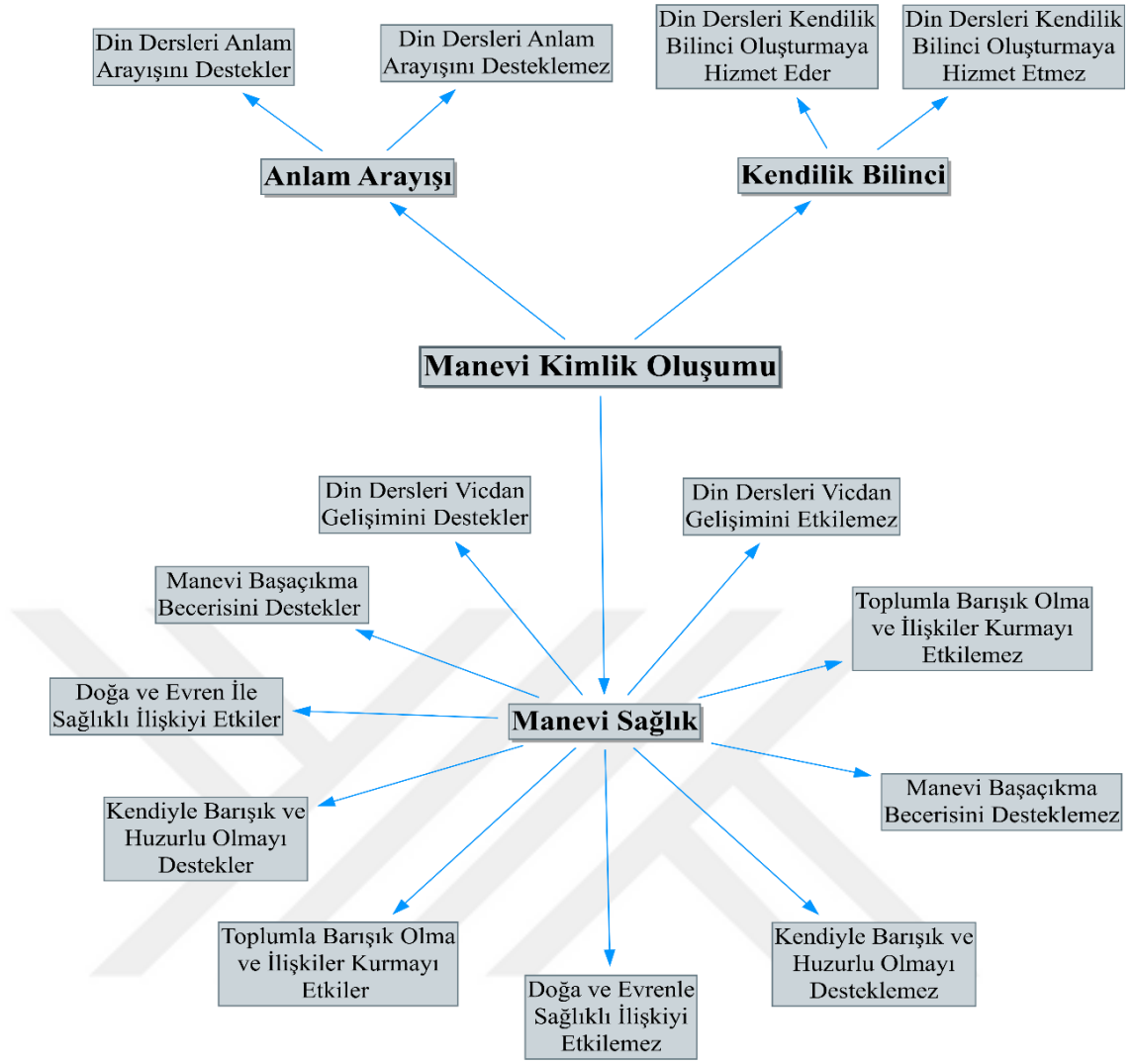
*Bu dersler bizi Allah'a yakınlaştırıyor tabii. Bu lisedeki din derslerini almamış olsaydık bu bilinçte ve şuurda olamazdık. (Ö-E-3)*

*Akaid dersleri mesela bu etkiyi biraz oluşturuyor. Allah ile ilişkiyi Allah ile ilişkiyi öne çıkarıp, bizi etkileyebiliyor. Her an bizimle olduğunu öğreniyoruz. (Ö-E-26)*

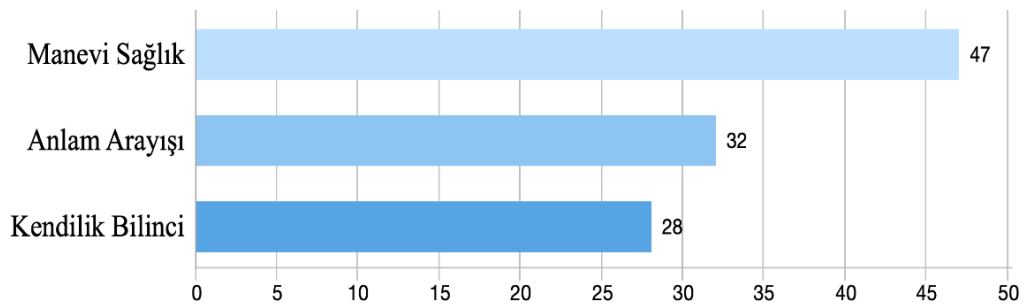
*Din eğitimi Allaha yakınlaştırabilir, bunu geliştirirse öğrenci imanını kuvvetlendirebilir ve manevi deneyim yaşayabilir. (Ö-E-25)*

### 4.2. Manevi Kimlik Oluşumu

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda manevi kimlik oluşumu teması ile ilgili “anlam arayışı”, “kendilik bilinci” ve “manevi sağlık” kategorileri ortaya çıkmıştır. Temaya ait kategorilerin kod hiyerarşisi Şekil 4.31’de verilmiştir. Temaya ait kategorilerin frekans değerleri ise Grafik 4.5’te gösterilmiştir.



**Şekil 4.31: Manevi Kimlik Oluşumu Teması Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli**



**Grafik 4.5: Manevi Kimlik Oluşumu Temasına Ait Kategorilerin Frekans Dağılımı**

Grafikte görüldüğü üzere manevi sağlık kategorisine ilişkin kodların frekans değeri (47) fazla iken onu sırasıyla anlam arayışı kategorisi (32) ve kendilik bilinci kategorisi

(28) takip etmektedir. Temaya ait kategorilerin ve kodların frekans ve yüzdeler değeri aşağıda verilmiştir. Kategoriler ve kodlar ayrı başlıklar halinde değişkenlerine göre sırasıyla analiz edilecektir.



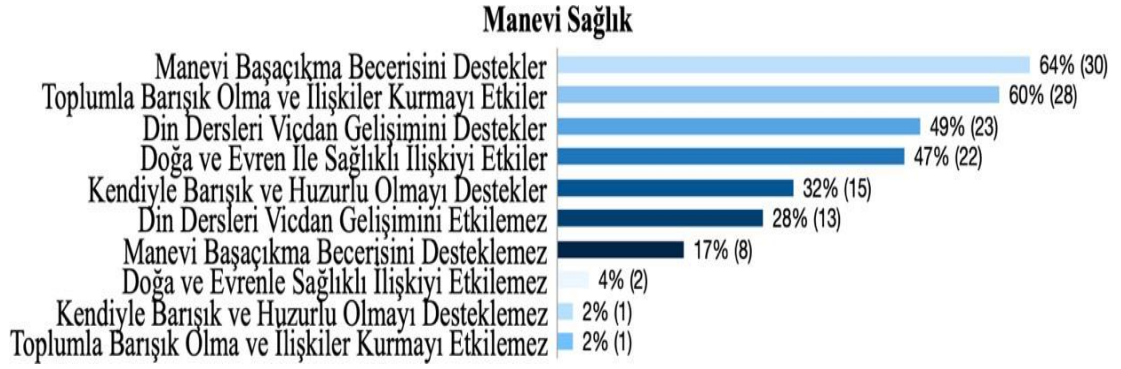
**Grafik 4.6: Anlam Arayışı Kategorisine Ait Kodların Frekans ve Yüzdeler Değerleri**

Grafik 4.6’da görüldüğü üzere anlam arayışı kategorisine ait kodların frekans değeri sırasıyla şöyledir; din dersleri anlam arayışını destekler 20 (%63), din dersleri anlam arayışını desteklemez 14 (%44) şeklinde bulunmuştur.



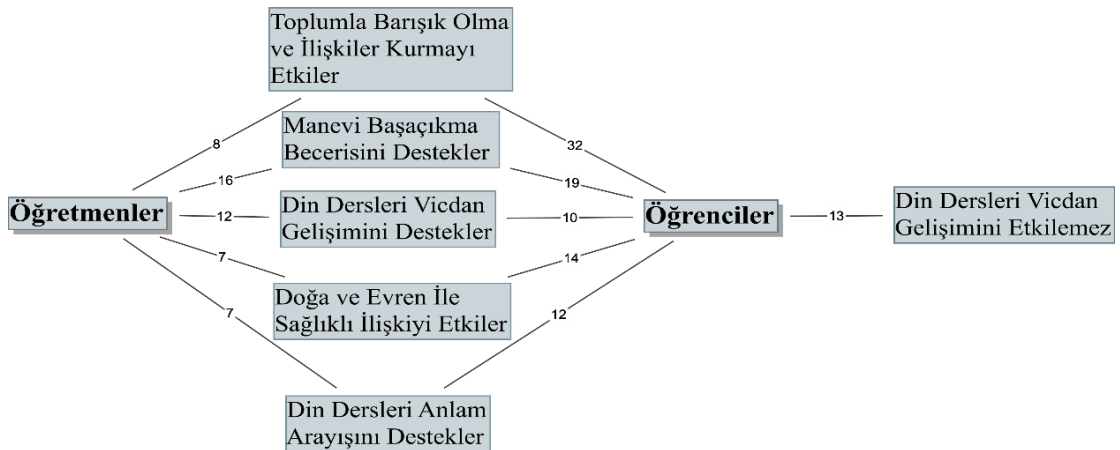
**Grafik 4.7: Kendilik Bilinci Kategorisine Ait Kodların Frekans ve Yüzdeler Değerleri**

Grafik 4.7’de görüldüğü üzere kendilik bilinci kategorisine ait kodların frekans değeri sırasıyla şöyledir; din dersleri kendilik bilinci oluşturmaya hizmet etmez f=15 (%54), din dersleri kendilik bilinci oluşturmaya hizmet eder f=14 (%50) şeklinde bulunmuştur.



**Grafik 4.8: Manevi Sağlık Kategorisine Ait Kodların Frekans ve Yüzdeleri Değerleri**

Grafik 4.8’de görüldüğü üzere kendilik bilinci kategorisine ait kodların frekans ve yüzdeleri değerleri şöyledir; “manevi başa çıkma becerisini destekler”  $f=30$  (%64), “manevi başa çıkma becerisini desteklemez”  $f=8$  (%17), “kendiyle barışık ve huzurlu olmayı destekler”  $f=15$  (%32), “kendiyle barışık ve huzurlu olmayı desteklemez”  $f=1$  (%2), “doğa ve evrenle sağlıklı ilişkiyi etkiler”  $f=22$  (%47), “doğa ve evrenle sağlıklı ilişkiyi etkilemez”  $f=2$  (%4), “din dersleri vicdan gelişimini destekler”  $f=23$  (%49), “din dersleri vicdan gelişimini desteklemez”  $f=13$  (%28), “toplumla barışık olma ve ilişkiler kurmayı etkiler”  $f=28$  (%60), “toplumla barışık olma ve ilişkiler kurmayı etkilemez”  $f=2$  (%4) olarak bulunmuştur.



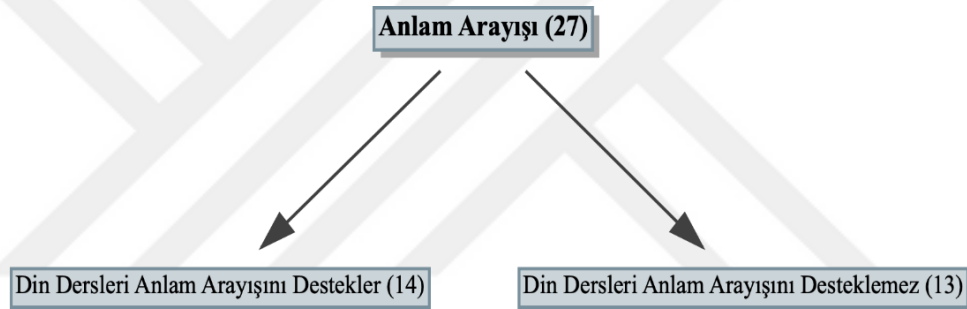
**Şekil 4.32: Manevi Kimlik Oluşumu Teması Belge Temelli İki Vaka Modeli**

Manevi kimlik oluşumu temasına ait belge temelli iki vaka modeli Şekil 4.32’de verilmiştir. Temaya ait iki vaka modeli oluşturulurken frekans değerleri toplamı 10 ve

üzeri olan kategoriler esas alınmıştır. Buna göre tüm katılımcılar arasında en sık tekrarlanan kod din dersleri topluyla barışık olma ve ilişkiler kurmayı destekler (f=40) kodudur. Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından en sık tekrarlanan kod din öğretimi manevi başa çıkmayı destekler (f=16) kodu, Öğrenciler tarafından en sık tekrarlanan kod ise topluyla barışık olma ve ilişkiler kurmayı destekler (f=32) kodudur.

#### 4.2.1. Anlam Arayışı

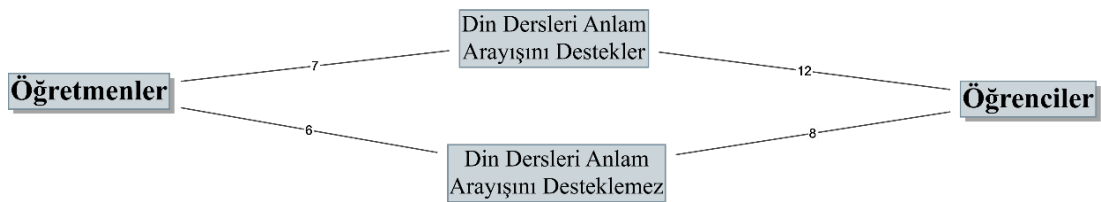
Manevi kimlik oluşumu temasının ilk kategorisi olan “Anlam arayışı” konusunda katılımcı görüşleri doğrultusunda “din dersleri anlam arayışını destekler” ve “din dersleri anlam arayışını desteklemez” kodları oluşmuştur. (Şekil 4.33)



Şekil 4.33: Anlam Arayışı Kategorisi Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

Araştırmaya katılan tüm öğretmen ve öğrenci kümelerindeki katılımcı görüşleri doğrultusunda oluşan kodlar ve frekans değerleri Şekil 4.33’te görülmektedir. Buna göre frekans değerleri sırasıyla “Din dersleri anlam arayışını destekler” (f=14), “din dersleri anlam arayışını desteklemez” (f=13) şeklindedir.

Anlam arayışı kategorisine ait belge grubu temelli iki vaka modeli aşağıda verilmiştir.



Şekil 4.34: Anlam Arayışı Kategorisi Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli

Şekil 4.34'e göre katılımcılar tarafından en sık tekrarlanan kod din dersleri anlam arayışını destekler kodudur. Araştırmaya katılan öğretmenler ve öğrenci gruplarının bu koda ilişkin belge temelli frekans değeri toplamı 19'dur. 17 öğretmenin 7'si ve 30 öğrencinin 12'si din derslerinin anlam arayışını desteklediğini ifade etmiştir. 6 öğretmen ve 8 öğrenci din derslerinin anlam arayışını desteklemediğini düşündüğünü ifade etmiştir.

#### 4.2.1.1. Din Dersleri Anlam Arayışını Destekler

Anlam arayışı kategorisinde katılımcılar tarafından en sık tekrarlanan kod “din dersleri anlam arayışını destekler” kodudur. Katılımcılardan 19'u liselerde uygulanan din öğretimi derslerinin ve etkinliklerinin öğrencilerin anlam arayışı ile ilgili soru ve sorgulamalarına cevap olduğunu düşünmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değişkenlere göre iki vaka modeli ve bu kod ile ilgili öne çıkan ifadeleri alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

##### a) Öğretmen Görüşleri

Din dersleri anlam arayışını destekler kodu görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.35'te verilmiştir. Buna göre 12 imam hatip lisesi öğretmeninden 9'u ve 5 fen lisesi öğretmeninden 3'ü lise din derslerinin anlam arayışını desteklediğini düşünmektedir.



**Şekil 4.35: Din Dersleri Anlam Arayışını Destekler Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin din öğretimi dersleri anlam arayışını destekler koduna ilişkin dikkat çeken ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmeni E-K-8 ve E-E-7 ve E-E-17 öğretmen marifetinin bu hususta da önemine işaret ederek düşüncelerini şöyle dile getirmişlerdir:

*Sorgulama dönemindeki lise öğrencisinde meslek dersleri anlam arayışlarına ışık tutabilmektedir. Özellikle Akait, Kelam gibi dersleri varoluşsal bilincin gelişiminde önemli ve değerlidir. Yine takviye olarak tavsiye ettiğimiz kitaplar da bu açıdan öğrencilere ışık tutmaktadır. (E-E-14)*

*Öğrencinin istekliliği arttıkça sorulara cevap olma oranı da artıyor. Hatta isteksiz öğrencide bile bu alana farkındalık oluşturuyor. (E-K-1)*

*Kendisiyle barışık olmak varlığını doğru konumlandırma ile ilişkili. Meslek dersi içerikleri mesela kelam, Akaid, Fıkıh dersleri kendini evrende doğru konumlandırmaya ve gençlerin çevresindekilerle ilişkilerini sağlıklı zeminde konumlandırmaya etkili oluyor. (E-E-7)*

*Din eğitiminin gençlerin soru ve sorunlarına cevap bulmaya yardımcı olduğunu. Anlam arayışına destek olduğunu düşünüyorum. Din ve maneviyat bir biçimde gündemlerine giriyor ve bunun mutlaka er ya da geç dönüşü olacaktır. (E-K-8)*

*Din eğitimlerinin anlam arayışları hususunda onlar üzerinde olumlu etkisi olduğuna şahit oluyorum. (E-K-11)*

#### *b) Öğrenci Görüşleri*

Din dersleri anlam arayışını destekler kodu okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.36'da verilmiştir. Buna göre 17 imam hatip lisesi öğrencisinden 9'u ve 13 fen lisesi öğrencisinden 3'ü lise din derslerinin anlam arayışını desteklediğini düşünmektedir.



#### **Şekil 4.36: Din Dersleri Anlam Arayışını Destekler Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğrencilerin din öğretimi dersleri anlam arayışını destekler koduna ilişkin dikkat çeken ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi öğrencilerinden Ö-E-1, Ö-K-7 ve Ö-K-6 din öğretimini anlam arayışı açısından fırsat olarak gördüğünü şöyle dile getirmişlerdir:

*Gerçekten aklımıza gelen bazı sorular oluyor yani dünya niye var mesela en çok şu an aklımıza gelen kötülük niye yaratılmış mesela Yahudiler, Siyonist Yahudiler... İnsanın aklına ister istemez geliyor, yani Allah'ın bu kötülükleri ve kötülükleri yaratmakta nasıl bir gayesi var? böyle değişik değişik sorular geliyor aklımıza... çok değerli hocalarımız sayesinde hem bu sorulara hem de anlam arayışı ile ilgili sorularımıza cevap bulabiliyoruz, mesafe kat edebiliyoruz. (Ö-E-1)*

*Anlamlandırma çabasına din eğitimi de etki eder ama zaten anne babadan, çocukluktan da bir temelimiz oluyor zaten. Buradaki din eğitimlerine sadece ders olarak bakmayıp üzerinde yeterince düşünersek bu açıdan daha çok faydalanırız. İHL bu açıdan güzel bir vesile ve fırsat olabilir... (Ö-K-7)*

*Öğrenci sorup sorguluyorsa burada hayatın anlamını keşfedebilir. (Ö-K-6)*

*Hepimiz bir gaye ile geldik bilinci oluşturdu bende bunlar. Bir görevimiz var ve onu en iyi şekilde yapmalıyız. Bu duygu benim Allaha inancımı da artırıyor. Mesela yaptığımız her şeyi Allah için yaptığımızı düşününce de huzur artıyor. (Ö-K-5)*

*Burada nasıl ve niçin var olduğunuzun bilgisini alıyoruz ve farkındalık kazanıyoruz. (Ö-E-25)*

Anlam arayışı açısından Akaid derslerinin önemine vurgu yapan Ö-E-10 ve Ö-E-25'in ifadeleri şöyledir:

*Bu konulara ancak 11 sınıfta Akaid ve Tefsir derslerinde temas ediyoruz. (Ayetleri yorumlarken bazen denk geliyor.) Biraz geç gibi. Kısmi de olsa özellikle felsefesini öğrenerek ders yapmanın bir parça etkisi olabilir. Tefsir ve Akaid 9. sınıfta olmalı bence. (Ö-E-10)*

*Akaid, Felsefe Kelam ders içeriklerinde evet bize bu konularda ışık tutan içerikler var. Nasıl ve niçin var olduğunuzun bilgisini alıyoruz ve farkındalık kazanıyoruz. (Ö-E-25)*

*Derslerde bu sorgulamalar gündeme geliyor ancak düşünen ve ilgilenen öğrenci anlam arayışına cevap bulabiliyor. (Ö-E-15)*

Araştırmaya katılan fen lisesi öğrencilerinin din öğretimi ders içerikleri ve etkinliklerinin anlam arayışına olumlu etkisi konusunda öne çıkan ifadeleri ise şöyledir:

*Hayatın anlamı ile ilgili sorgulamalarımıza da cevap buluyoruz. Allah'ın bizi ve evreni neden yarattığını anlatan konular var. Bunları tartışıyoruz. (Ö-K-31)*

#### **4.2.1.2. Din Dersleri Anlam Arayışını Desteklemez**

Anlam arayışı kategorisinde katılımcılar tarafından sık tekrarlanan bir diğer kod “din dersleri anlam arayışını desteklemez” kodudur. Belge grubu temelli iki vaka modeline göre tüm katılımcılardan 14’ü liselerde uygulanan din öğretimi derslerinin ve etkinliklerinin öğrencilerin anlam arayışı ile ilgili soru ve sorgulamalarına karşılık vermediğini düşünmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen, imam hatip lisesi öğrencisi ve fen lisesi öğrenci görüşlerinin ayrı ayrı değişkenlerine göre iki vaka modeli ve bu kod ile ilgili öne çıkan ifadeler alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

##### *a) Öğretmen Görüşleri*

Din dersleri anlam arayışını desteklemez kodu görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.37’de verilmiştir. Buna göre 12 imam hatip lisesi öğretmeninden 5’i ve 5 fen lisesi öğretmeninden 1’i lise din derslerinin anlam arayışını desteklemediğini düşünmektedir.



#### **Şekil 4.37: Din Dersleri Anlam Arayışını Desteklemez Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin din öğretimi dersleri anlam arayışını desteklemez koduna ilişkin öne çıkan ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmeni E-K-16 ders kitabı içeriklerinin bu hususta yetersiz kaldığını düşündüğünü şöyle dile getirmiştir:

*Tek başına müfredat be ders kitabı içeriği ile varoluşsal bilinç oluşturmak mümkün olmuyor diye düşünüyorum. (E-K-16)*

*Anlam arayışlarına gelince bunun daha çok ailedeki din eğitiminde daha erken yaşlarda şekillendiğini düşünüyorum. Hiç din eğitimine maruz*

*kalmadıysa lise meslek dersleri eğitimi ile anlam arayışını şekillendirmesi mümkün görünmüyor. (E-K-3)*

*Şekle indirgenmiş bir din ve ibadet ritüeli yaklaşımı hakim. Bu durum hem ibadet ritüellerine istek ve sürekliliği azaltıyor hem de teferruatlarda boğulma nedeniyle maneviyatın açığa çıkarılması ve yönlendirme ortadan kalkıyor. Kalıplara projeksiyonu tutunca arkasındaki anlamı göstermek zorlaşıyor dolayısıyla da anlamlandırma da zorlaşıyor. (E-E-4)*

Ders kitaplarındaki teorik içeriğe dikkat çeken E-E-6'nın ifadeleri şöyledir:

*Lise din eğitimlerinin öğrencilerin hayatı anlamlandırması konusunda yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü teori ve pratik arasında ikilemde kalıyorlar. (E-E-6)*

#### *b) Öğrenci Görüşleri*

Din dersleri anlam arayışını desteklemez kodu okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.38'de verilmiştir. Buna göre 17 imam hatip lisesi öğrencisinden 2'si ve 13 fen lisesi öğrencisinden 6'sı lise din derslerinin anlam arayışını desteklemediğini ifade etmişlerdir.

İHL

2

Din Dersleri Anlam Arayışını Desteklemez

6

Fen Lisesi

#### **Şekil 4.38: Din Dersleri Anlam Arayışını Desteklemez Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğrencilerin din öğretimi dersleri anlam arayışını desteklemez koduna ilişkin dikkat çeken ifadeleri aşağıda verilmiştir. Ders saatlerinin ve kitaplarının sınırlılıklarına dikkat çeken imam hatip lisesi öğrencisi Ö-E-2 düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

*Şu an verilen dini eğitimleriyle bunu alamadık, yeterli değil yani. Farklı kavramlar kullanılıyor mesela, maneviyatla, felsefeyle ilgili bunları tam anlamıyorum, daha çok açıklama yapılmalı. Ders kitapları da bizi sınırlıyor. Hoca oradaki müfredatı vermek zorunda ama gerçekten detaylı açıklanması*

*gereken konular arka planda kalıyor, günlük hayatta kullanacağımız ve sahip olmamız gereken bilgi birikimini alamıyoruz diye düşünüyorum. (Ö-E-2)*

Araştırmaya katılan fen lisesi öğrencilerinin din öğretimi ders içerikleri ve etkinlikleri anlam arayışını desteklemez kodu ile ilgili öne çıkan ifadeleri ise şöyledir:

*Anlam arayışı da aynı bence. Kendilik bilincine ulaşmaktaki gibi kişisel bir gayret gerek bunun için de. (Ö-K-35)*

Ölçme değerlendirme kaygısının ağır bastığını düşünen Ö-E-16 ise şunları ifade etmiştir:

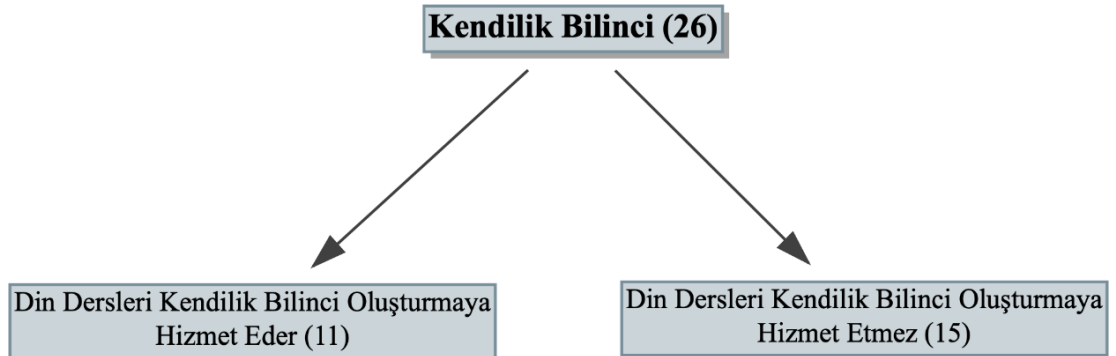
*Ben oldukça kötümserim bu konuda, bütün gündemimiz sınav ve din dersi içerikleri ile de not dışında ilgilenmiyoruz genellikle. (Ö-E-16)*

*Aynı fikirdeyim bu konuda da anlam arayışı da derin bir konu, dersler çok yüzeysel kalıyor bu tip felsefi konular için. (Ö-K-32)*

*Derslerle ilgili değil bu konular, öğrencinin farklı çaba içine girip aklını kullanarak varabileceği bir sonuç. (Ö-E-34)*

#### 4.2.2. Kendilik Bilinci

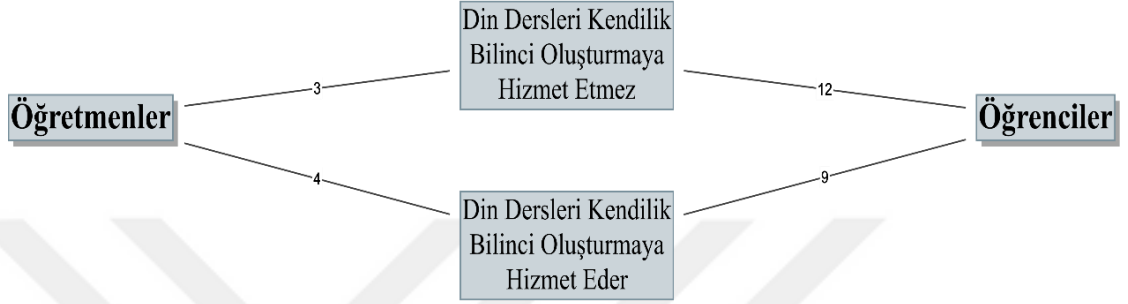
Manevi kimlik oluşumu temasının ikinci kategorisi olan kendilik bilinci kategorisi ile ilgili tüm katılımcıların görüşleri doğrultusunda “din dersleri kendilik bilinci oluşturmaya hizmet eder” ve “din dersleri kendilik bilinci oluşturmaya hizmet etmez” kodları oluşmuştur. (Şekil 4.39)



Şekil 4.39: Kendilik Bilinci Kategorisi Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

Kendilik bilinci kategorisi hiyerarşik kod-kod alt kod modeline göre frekans değerleri Şekil 4.39.'da verilmiştir. Buna göre frekans değerleri sırasıyla “Din dersleri kendilik bilinci oluşturmaya hizmet eder” (f=11), “din dersleri kendilik bilinci oluşturmaya hizmet etmez” (f=15) şeklindedir.

Kendilik bilinci kategorisine ait belge grubu temelli iki vaka modeli aşağıda gösterilmektedir.



**Şekil 4.40: Kendilik Bilinci Kategorisi Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli**

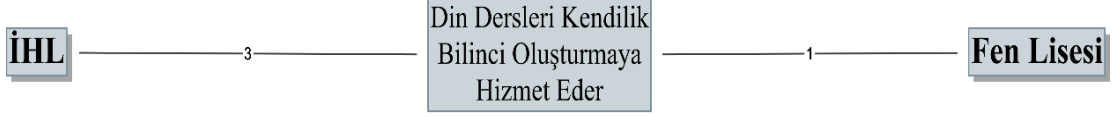
Şekil 4.40'a göre kendilik bilinci kategorisinde en sık tekrarlanan kod din dersleri kendilik bilinci oluşturmaya hizmet etmez kodudur. Araştırmaya katılan 17 öğretmenin 3'ü ve 30 öğrencinin 12'si lise din öğretiminin kendilik bilinci oluşturmaya hizmet etmediğini düşünmektedir. Öğretmenlerin 4'ü ve öğrencilerin 9'u lise din öğretiminin kendilik bilinci oluşturduğunu düşünmektedir.

#### **4.2.2.1. Din Dersleri Kendilik Bilinci Oluşturmaya Hizmet Eder**

Kendilik bilinci kategorisinde katılımcılar tarafından sık tekrarlanan kodlardan biri din dersleri kendilik bilinci oluşturmaya hizmet eder kodudur. Kendilik bilinci kategorisi belge grubu temelli iki vaka modeline göre katılımcılardan 13'ü liselerde uygulanan din öğretimi derslerinin ve etkinliklerinin öğrencilerde kendilik bilinci oluşturduğunu düşünmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen, imam hatip lisesi öğrencisi ve fen lisesi öğrenci görüşlerinin değişkenlere göre iki vaka modeli ve bu kod ile ilgili öne çıkan ifadeleri alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

a) Öğretmen Görüşleri

Din dersleri kendilik bilinci oluşturmaya hizmet eder kodu görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.41’de verilmiştir. Buna göre 12 imam hatip lisesi öğretmenin 3’ü ve 5 fen lisesi öğretmenin 1’i lise din derslerinin öğrencilerde kendilik bilinci oluşmasına hizmet ettiğini düşünmektedir.



**Şekil 4.41: Din Dersleri Kendilik Bilinci Oluşturmaya Hizmet Eder Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin din öğretimi dersleri kendilik bilinci oluşturmaya hizmet eder kodu ile ilgili dikkat çeken ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmeni E-E-14 düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

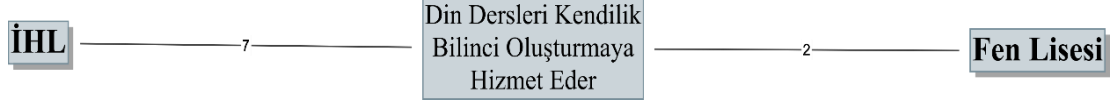
*Sorgulama dönemindeki lise öğrencisinde meslek dersleri öğrencilerde kendilik bilinci oluşmasına, onların anlam arayışlarına ışık tutabilmektedir. Özellikle Akait, Kelam gibi dersleri varoluşsal bilincin gelişiminde önemli ve değerlidir. Yine takviye olarak tavsiye ettiğimiz kitaplar da bu açıdan öğrencilere ışık tutmaktadır. (E-E-14)*

*Eksilerine ve eksiklerine rağmen yine de din eğitiminin gençlerin soru ve sorunlarına cevap bulmaya yardımcı olduğunu. Anlam arayışına, kendilik bilinci geliştirmelerine destek olduğunu düşünüyorum. Din ve maneviyat bir biçimde gündemlerine giriyor ve bunun mutlaka er ya da geç dönüşü olacaktır. Zira hiçbir kaynağı olmayan, okul din eğitimi dışında dine ve maneviyata temas etme imkanı bulamayan öğrencilerimiz de oluyor zaman zaman. (E-K-8)*

*Öğretmen niteliği önemli. Eğitimciliği- din eğitimi içselleştirmesi, öğrenciyle irtibatı iyi ise din eğitim, öğrencilerin varoluşsal sorunlarına- arayışlarına cevap olabilir. Özetleyecek olursam bu durumun istenilen ve arzu edilen seviyede olduğunu düşünmek pek mümkün değil. (E-E-7)*

b) Öğrenci Görüşleri

Din dersleri kendilik bilinci oluşturmaya hizmet eder kodu okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.42’de verilmiştir. Buna göre 17 imam hatip lisesi öğrencisinin 7’si ile 12 fen lisesi öğrencisinin 2’si lise din derslerinin öğrencilerde kendilik bilinci oluşmasına hizmet ettiğini düşünmektedir.



**Şekil 4.42: Din Dersleri Kendilik Bilinci Oluşturmaya Hizmet Eder Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan imam hatip lisesi öğrencilerinin din öğretimi dersleri kendilik bilinci oluşturmaya hizmet eder kodu ile ilgili dikkat çeken ifadeleri şöyledir:

*Bu okula geldiğimde direk din eğitimleri ile maruz kaldım ve sorgulamadan da kabul ediyorum öğrendiklerimi. Akaid ve Fıkıh derslerinde kendilik bilinci ile ilgili içerikleri öğrendikçe gündemime giriyor bu konular. Farkına varmasam da bu bilinci almış oluyorum dolayısıyla. Manevi dünyamızı böyle şekillendiriyor bence din dersleri, maruz kalma etkisiyle... (Ö-K-27)*

*İnanç yalnız olmadığını hissettiriyor. Allah'ın yanında olduğu, kader inancı - en hayırlısı bu imiş -diye düşünmek... Din dersleri bu bilinci veriyor bence. Allah'ın sıfatlarından yola çıkarak bile yalnızlıklarımızdan kurtulma imkanı buluyoruz. Birinin bizi gördüğünü, işittiğini, düşündüğünü bilmek iyi hissettiriyor bana. (Ö-E-11)*

*Hadis ve Siyer derslerinde Peygamberimizin kendini keşfetme ile ilgili sorunlarımıza yaklaşımlarını öğreniyoruz. Bu konuda destek oluyor bu bilgiler. (Ö-E-25)*

*Hepimiz bir gaye ile geldik bilinci oluşturdu bende bunlar. Bir görevimiz var ve onu en iyi şekilde yapmalıyız. Bu duygu benim kendime yönelmemi de Allaha inancımı da artırıyor. Mesela yaptığımız her şeyi Allah için yaptığımızı düşününce de huzur artıyor. (Ö-K-5)*

Araştırmaya katılan fen lisesi öğrencileri ise din öğretimi der içeriklerinin ve etkinliklerinin kendilik bilinci oluşturmasıyla ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

*Bu konuya öğrencinin ilgisi merakı varsa din dersleri kendilik bilinci oluşmasına etki ediyor kısmen. Dini bilgiler hem içerik olarak hem öğretmen tutumları olarak doğru konumlandırılmalı. Düşünen akleden öğrenciler için din eğitimleri fırsat oluyor. Merak yoksa, düşünmüyorsa çocuk, din derslerinde kendilik bilinci kazanamaz. (Ö-E-15)*

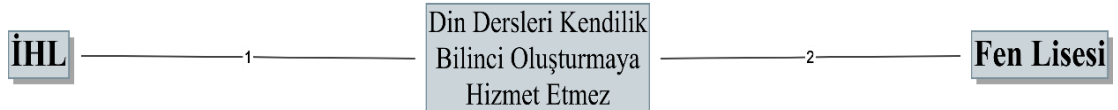
*Derslerimizin içeriklerinde bu konular var. Hem bu konuların anlatılması hem de sorularımıza hocamızdan aldığımız cevaplar kendilik bilinci oluşmasında yardımcı oluyor. (Ö-K-31)*

#### **4.2.2.2. Din Dersleri Kendilik Bilinci Oluşturmaya Hizmet Etmez**

Kendilik bilinci kategorisinin diğer bir kodu “din dersleri kendilik bilinci oluşturmaya hizmet etmez” kodudur. Kendilik bilinci kategorisi belge grubu temelli iki vaka modeline göre katılımcılardan 15’i liselerde uygulanan din öğretimi derslerinin ve etkinliklerinin öğrencilerde kendilik bilinci oluşturduğunu düşünmemektedir. Araştırmaya katılan öğretmen, imam hatip lisesi öğrencisi ve fen lisesi öğrencisi görüşlerinin değişkenlere göre iki vaka modeli ve bu kod ile ilgili öne çıkan ifadeleri alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

##### *a) Öğretmen Görüşleri*

Din dersleri kendilik bilinci oluşturmaya hizmet etmez kodu görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.43’te verilmiştir. Buna göre 12 imam hatip lisesi öğretmenin 1’i ve 5 fen lisesi öğretmenin 2’si lise din derslerinin öğrencilerde kendilik bilinci oluşmasına hizmet etmediğini düşünmektedir.



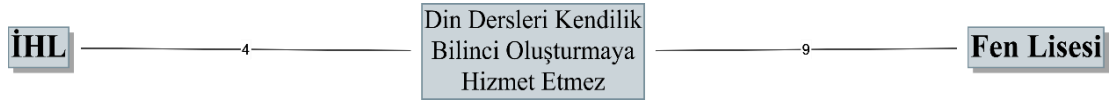
**Şekil 4.43: Din Dersleri Kendilik Bilinci Oluşturmaya Hizmet Etmez Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin din öğretimi dersleri kendilik bilinci oluşturmaya hizmet etmez kodu ile ilgili dikkat çeken ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmeni E-K-15 konuyla ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

*Liselerdeki din eğitimin varoluşsal bilinç oluşturduğunu düşünmüyorum maalesef. Bunda dijital çağa takılı kalan ve din derslerini önemsemeyen öğrenci algısının etkili olduğunu düşünüyorum. Sadece not alıp dersi geçmek isteyen, dinle pek de ilgisi olmayan öğrenci kitlesi ile karşı karşıyayız. Ayrıca din derslerinin teorik bilgi odaklı olması, tanımlamaların öne çıkarılması gibi yöntemler de özümsemeyi zorlaştırıyor. Tabii bir de puanları sadece imam hatip lisesine yettiği için ya da ailesi istediği için zorunlu olarak okula gelenler var. Bu öğrenciler dine ve din derslerine mesafeli duruyor. (E-K-15)*

#### b) Öğrenci Görüşleri

Din dersleri kendilik bilinci oluşturmaya hizmet etmez kodu okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.44'te verilmiştir. Buna göre 4 imam hatip lisesi öğrencisi ve 9 fen lisesi öğrencisi lise din derslerinin öğrencilerde kendilik bilinci oluşmasına hizmet etmediğini düşünmektedir.



#### Şekil 4.44: Din Dersleri Kendilik Bilinci Oluşturmaya Hizmet Etmez Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli

Araştırmaya katılan öğrencilerin din öğretimi dersleri kendilik bilinci oluşturmaya hizmet etmez kodu ile ilgili dikkat çeken ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi Ö-E-2 ve Ö-E-10 akademik kaygılarının ön planda olduğuna dikkati çekerek düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

*Açıkça söyleyeyim, eğer kişinin ailesinden temel din eğitimi yoksa kendilik bilincini alabileceğini düşünmüyorum burada. Aileden ve ilkokuldan başlamalı din eğitimi. Burada gördüğümüz derslere sınav odaklı yaklaşıyoruz, TYT, AYT sınavlarında ortalamaya etki etmese bu dersler,*

*sadece manevi bilinç için verilse... Ben manevi eğitimi ailemden aldım, buradaki derslerle değil... (Ö-E-2)*

*Okullardaki din eğitimleri maalesef sınav odaklı, not almak için ders dinleyip çalışıyoruz çoğu zaman. Bu sebeple kendilik bilincine, maneviyata etki etmiyor. Dengeli olmalı, not da önemli ama hayatımıza da etki edebilmeli. Bu derslerle ilgili sınavdan sonra aklımızda bir şey kalmıyor. Davranışlarımıza, hayatımıza etki etmiyor. (Ö-E-10)*

*Kendilik bilinci daha kişisel bir şey. Öyle bir eğitim zaten bence okulda olması doğru değil. (Ö-K-29)*

Araştırmaya katılan fen lisesi öğrencileri ise din öğretimi ders içeriklerinin ve etkinliklerinin kendilik bilinci oluşturmaya hizmet ettiğini düşünmediklerini şöyle ifade etmişlerdir: Öğrencilerden Ö-K-36 ezbere dayalı anlayıştan ve içeriklerdeki yüzeysellikten yakılarak şunları söylemiştir:

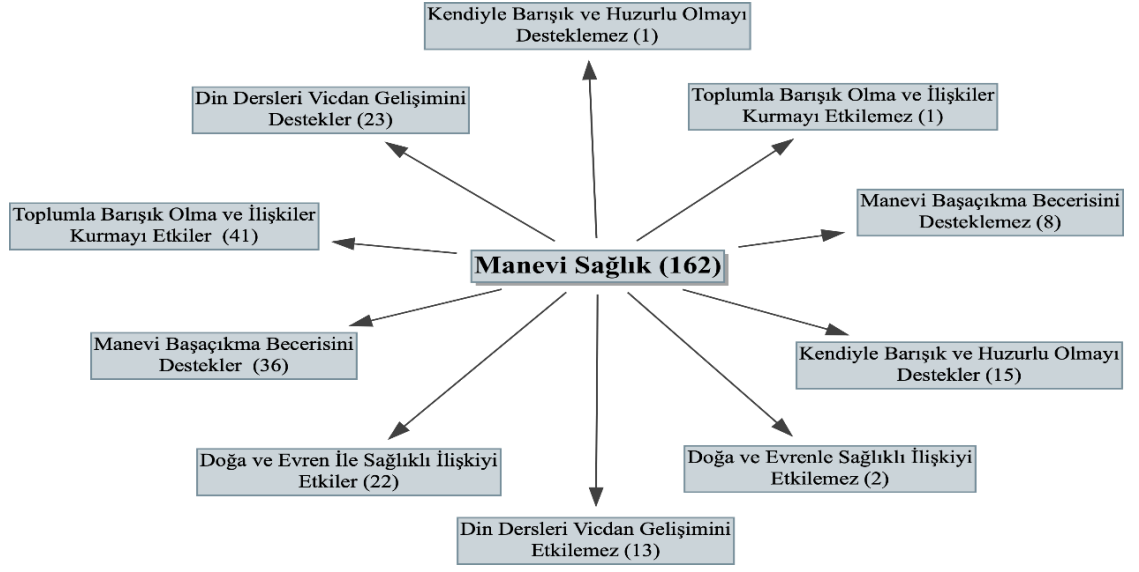
*Kendilik bilinci oluşturmayı desteklemiyor, eksik kalıyor. Sıklıkla ezber yapıyoruz. Yüzeysel konuları ve de daha çok ibadet bilgisiyle muhatap oluyoruz. Namaz, zekât gibi konular... İmana yönlendirilmiyor, maneviyatı verilmiyor. (Ö-K-36)*

*İşlenmesi gereken bir müfredat var ve kendilik bilinciyle ilgili sorularımıza pek sıra gelmiyor, gelse de kısa kısa geçiliyor. Kişisel çabalar gerekli. (Ö-K-35)*

*Kitaba ve müfredata bağlı ilerleniyor, bu nedenle yeterli gelmiyor. Sorularımıza cevap bulacak zamanı bulamıyoruz. (Ö-K-37)*

#### **4.2.3. Manevi Sağlık**

Kendilik bilinci temasına ait manevi sağlık kategorisinde tüm katılımcı görüşleri doğrultusunda oluşan kodlar Şekil 4.45'te gösterilmiştir.

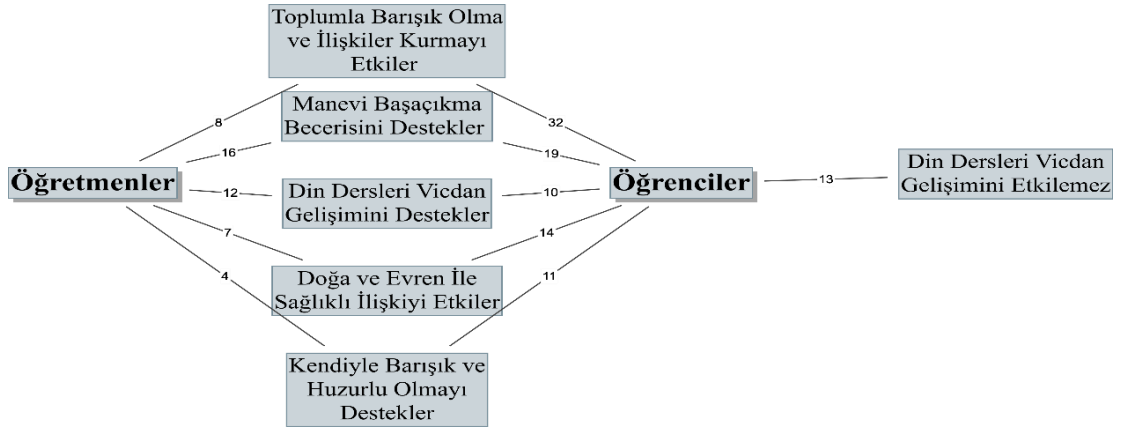


**Şekil 4.45: Manevi Sağlık Kategorisi Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli**

Manevi sağlık kategorisi hiyerarşik kod-alt kod modeline göre frekans değerleri Şekil 4.45'te görülmektedir. Buna göre “manevi sağlık” koduna ait frekans değerleri “manevi başa çıkma becerisini destekler” (f=36), “manevi başa çıkma becerisini desteklemez” (f=8), “kendiyle barışık ve huzurlu olmayı destekler” (f=15), “kendiyle barışık ve huzurlu olmayı desteklemez” (f=1), “doğa ve evrenle sağlıklı ilişkiyi etkiler” (f=22), “doğa ve evrenle sağlıklı ilişkiyi etkilemez” (f=2), “din dersleri vicdan gelişimini destekler” (f=23), “din dersleri vicdan gelişimini desteklemez” (f=13), “toplumla barışık olma ve ilişkiler kurmayı etkiler” (f=41), “toplumla barışık olma ve ilişkiler kurmayı etkilemez” (f=2) şeklindedir.

Manevi sağlık kategorisine ait kodlara ilişkin belge grubu temelli iki vaka modeli ve katılımcı görüşlerinden dikkati çeken ifadeler alt başlıklar halinde incelenmiştir.

Manevi sağlık kategorisi belge grubu temelli iki vaka modeli Şekil 4.46'da verilmiştir. Bu kategori için iki vaka modeli oluşturulurken frekans değeri 10 ve üzeri olan kodlar seçilmiştir.

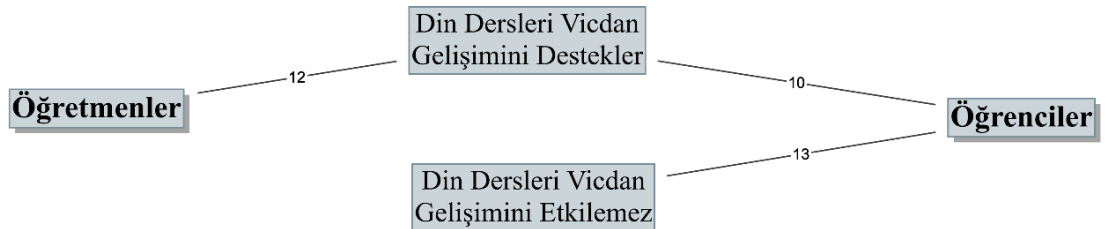


**Şekil 4.46: Manevi Sağlık Kategorisi Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli**

Şekil 4.46'ya göre manevi sağlık kategorisi belge grubu temelli iki vaka modeline göre katılımcılar tarafından en sık tekrarlanan kod toplumla barışık olmayı ve ilişkiler kurmayı etkiler kodudur. Öğrenciler tarafından en sık tekrarlanan kod toplumla barışık olma ve ilişkiler kurmayı etkiler kodudur. Araştırmaya katılan öğrencilerden 32'si lise din öğretiminin toplumla barışık olma ve ilişkiler kurmayı etkilediğini ifade etmiştir. Öğretmenler tarafından en sık tekrarlanan kod ise manevi başa çıkma becerisini destekler kodudur. Araştırmaya katılan 17 öğretmenin 16'sı lise din öğretiminin manevi başa çıkma becerisini desteklediğini ifade etmiştir.

#### 4.2.3.1. Vicdan Gelişimi

Manevi sağlık kategorisinde katılımcılar tarafından sık tekrarlanan kodlardan biri vicdan gelişimi kodudur. Vicdan gelişimi koduna ait alt kodları içeren belge grubu temelli iki vaka modeli Şekil 4.47'de verilmiştir.



**Şekil 4.47: Vicdan Gelişimi Kodu Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli**

Şekil 4.47'ye göre araştırmaya katılan 17 öğretmenin 12'si ve 30 öğrencinin 10'u lise din öğretiminin vicdan gelişimini desteklediğini düşünmektedir. Öğrencilerden 13'ü ise din derslerinin vicdan gelişimini desteklediğini düşünmediğini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbiri din dersleri ve etkinliklerin vicdan gelişimini desteklemediğini düşünmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen, imam hatip lisesi öğrencisi ve fen lisesi öğrenci görüşlerinin değişkenlere göre iki vaka modeli ve bu kod ile ilgili öne çıkan ifadeler alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

#### a) Öğretmen Görüşleri

Manevi sağlık kategorisi vicdan gelişimi kodu görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.48'de verilmiştir. Buna göre 12 imam hatip lisesi öğretmeninden 8'i ve 5 fen lisesi öğretmeninden 4'ü din derslerinin ve etkinliklerinin öğrencilerde vicdan gelişimini desteklediğini düşünmektedir.



#### Şekil 4.48: Vicdan Gelişimi Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli

Araştırmaya katılan öğretmenlerin vicdan gelişimi kodu ile ilgili dikkat çeken ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmeni E-E-14 düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

*Öğrencilerin iyi durumda olduğunu düşünüyorum vicdani açıdan. Hele de genele kıyasla... Örneğin deprem, pandemi, 15 Temmuz, Gazze, ümmet coğrafyasındaki sorunlar vs. anlamında farkındalık kazanıyor öğrencilerimiz, tabii bu da din eğitiminin sonucu öğrencilerin verdiği tepkiler. (E-E-14)*

*Vicdan hassasiyeti geliştirme imkanı bulduğunu düşünüyor ve gözlemliyorum. Örneğin kul hakkı bilinci oluşturulması, israfi önlemeye dönük girişimler, ortak alan ve eşyaların bilinçli kullanımının sağlanması, alt sınıflardaki öğrenciler ile ilgili sorumluluk duygusunun geliştirilmesi ve*

yardıma-desteğe ihtiyacı olanın yanında olma duyarlılığının desteklenmesi gençlerde vicdan gelişimi ve mutluluğunu beraberinde getiriyor. (E-K-11)

“Özel gün ve anlarla ilgili etkinliklerde öğrencilerin manevi deneyimlerini ve vicdan hassasiyetlerini güçlendirme imkanı buluyorlar evet. (E-K-9)

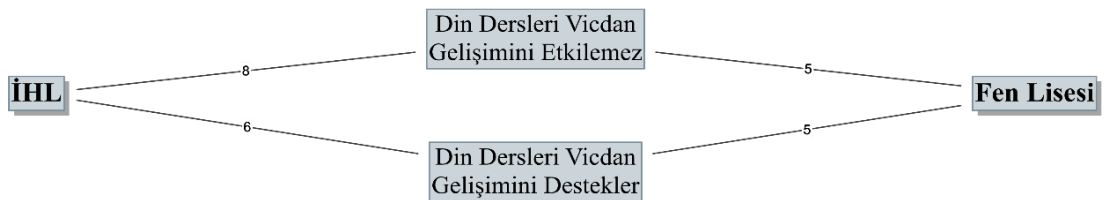
Öğretmen gayreti ve model olmanın önemine dikkat çeken E-K-2 ve E-K-12 düşüncelerini şöyle ifade etmiştir.

Sadece müfredat anlatıp geçerse vicdan eğitimi vermek mümkün değil. Her bir değerle birlikte modelleyerek ve yaşatarak deneyim şansı vermek gerek. Örneğin israf anlatırken sınıfta lambanın, akıllı tahtanın açık bırakılmaması yaşantısını öğretmek gerek. Ufak dahi olsa ayrıntıları dikkatle takip etmek öğrenci bilincini oluşturuyor. (E-K-2)

Vicdani hassasiyet gelişiminde de din eğitimi etkinliklerinin katkısı ve önemi büyük... Doğru zamanda doğru şekilde iyi örnekliklerle vermelidir. Öğrencinin bilinç seviyesine göre aktarmak, hayatın içinde gözlemlemesini sağlamak, beraber alışverişe çıkmak, toplumsal yardımlaşma içinde olmak... (E-K-12)

#### b) Öğrenci Görüşleri

Manevi sağlık kategorisi vicdan gelişimi kodu okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.49’da verilmiştir. Buna göre 17 imam hatip lisesi öğrencisinden 6’sı ve 13 fen lisesi öğrencisinden 5’i lise din derslerinin ve etkinliklerin vicdan gelişimini desteklediğini düşünmektedir. 8 imam hatip lisesi öğrencisi ve 5 fen lisesi öğrencisi ise lise din derslerinin ve etkinliklerin vicdan gelişimini desteklemediğini düşünmektedir.



Şekil 4.49: Vicdan Gelişimi Kodu Kul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli

Araştırmaya katılan öğrencilerin vicdan gelişimi kodu ile ilgili dikkat çeken ifadeleri aşağıda verilmiştir. Lise din derslerinin vicdan gelişimini desteklediğini düşünen imam hatip lisesi öğrencisi Ö-E-25 ve Ö-K-28'in konu hakkında düşünceleri şöyledir:

*Bu çocukluk dönemi eğitiminde öğrenilebilir bir konu. Elbette lise din dersleri de bunu pekiştirir, artabilir. Özellikle öğretmenlerin bire bir model olmaları burada çok daha etkili olabilir. Özellikle erken yaşlarda bu eğitimi alamayanlarla öğretmenlerin daha yakından ilgilenmesi güzel olur. (Ö-E-25)*  
*Gazze konusu çokça derslerimizde gündeme geliyor. Konuşuyoruz, etkinlikler yapıyoruz. Bu da vicdan gelişimimizi destekliyor bence... (Ö-K-28)*

*Dini meselelerle meşgul olarak geçirmek bizim için büyük avantaj. Mesela yanlış bir işi yapmak aklımızdan geçtiğinde Allah'ı düşünerek hemen vazgeçebiliyoruz, bu da vicdan-iç huzuru sağlıyor. (Ö-K-7)*

*Okulda din derslerimizle birlikte sorguladıkça, anlamlandırdıkça vicdanımız artıyor. Vicdanlı doğuyoruz ama sürekli negatif verilerle körelebilir, desteklerle onu daha hassas, daha duyarlı hale getirebiliriz. (Ö-E-1)*

*Din dersleri bir yol çiziyor ama daha ötesi kişiye kalmış biri. Bazı durumlarda nasıl davranman gerektiğini bilemiyorsun, din derslerinde öğrendiklerin yol gösteriyor. (Ö-K-17)*

*Bazı arkadaşlarımız vicdan konusunda hala eksik, o nedenle gördüğümüz din derslerinin yeterli olmadığını düşünüyorum. Hala mesela İsrail haklı diyenler var. Evet vicdan eğitimi var ama henüz yeterli değil. (Ö-E-2)*

Lise din derslerinin vicdan gelişimini desteklemediğini düşünen Ö-K-5 ve Ö-E-3'in konuyla ilgili sözleri şöyledir:

*Bence vicdan gibi konular ders konusu olamaz. Bu bilinci derste almıyoruz, öğretmenlerimizle birebir ilişki içinde olduğumuzda bunların bilincine varıyoruz. Basmakalıp öğretiler işe yaramıyor. İnteraktif bir yol izlenmeli bence ve uzun bir süreç gerekli bence. (Ö-K-5)*

*Vicdan biraz da insanın kendisiyle ilgilidir. Onu anlatsak da yaşamadan, hissetmeden anlayamaz. Bir yere kadar bunun bilgisini, eğitimini verebilirsin ama karşıdaki kişi bunu yaşayıp hissetmedikçe pek işe yaramaz. İnsanın özünde olması lazım. Tabii bir de sadece okulun verdiği eğitim de yetmez, aile, dernekler... (Ö-E-3)*

Vicdan eğitiminin erken çocukluk döneminde ailede temellendiğine vurgu yapan Ö-K-29, Ö-K-26 ve E-K-24' göre ise;

*16 yaşına gelen biri için daha önce almadıysa vicdan eğitimi zor. Çocukken gelişir bence vicdan. Küçükken nasıl davranması gerektiğini, merhamet kavramını öğretmezsek, aileden alınmazsa bu din dersleri ile de geliştirilemez. Vicdanı oluşmamış birinin liseden sonra vicdanlı merhametli birine dönüşmesi mucize olur. Çok fazla kişisel çaba ile olur ancak. (Ö-K-29)*

*Vicdan hassasiyeti aileden ve toplumdaki yani sosyal çevreden öğrenilir. Din dersleri ile öğrenildiğini düşünmüyorum. (Ö-E-26)*

*Aileden ve çocukluktan alınmalı vicdan eğitimi, lise çok geç. İllaki katkısı vardır ama bütünüyle bir vicdan oluşumu lise din derslerinde öğrenilemez. (Ö-E-24)*

*Etkili olmuyor pek, derste aldığım birkaç bilgi ile bu sonuca ulaşabileceğimizi sanmıyorum. Tasavvuftan destek alarak manevi bilinç ve teslimiyet oluşur davranış gelişimi olur. Sadece ezber bilgiyle olmaz bu. (Ö-E-10)*

Araştırmaya katılan fen lisesi öğrencileri din öğretimi ders içeriklerinin ve etkinliklerinin vicdan gelişimine etkisi konusunda düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

*Vicdan huzuru sağlıyor din dersleri. Hatta bu içerikler inançlı olmayanları bile iyi ahlaklı yapabilir. (!) (Ö-E-13)*

*Siyer derslerinde peygamberimizin esirlere muamelesi, hayvanlara merhameti anlatılıyor. Bunlar vicdanımızı güçlendiriyor. (Ö-K-31)*

*Vicdan eğitimine ilişkin de fikrim aynı aslında, ders içeriklerimizde bu hususlara değinmekle beraber öğrenci çabasıyla ancak vicdan gelişimi sağlanabiliyor. Derste öğrendikleri üzerinde kafa yoran, akleden, bu bilgileri içselleştirebilen öğrenci vicdan huzuru yaşayabilir. (Ö-E-15)*

Lise din derslerinin vicdan gelişimini desteklediğini düşünmediğini ifade eden fen lisesi öğrencilerinden Ö-K-36, Ö-E-33 düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

*Vicdan, iman ve ibadetlerin bütünlüğü ile temin edilir. Okul din dersleri böyle bir bütünlüğü de vicdani huzuru da sağlamakta yeterli değil. (Ö-K-36)*

*Vicdan eğitimi çocukluktan başlar. Liseye kadar gelişmediyse bu aşamadan sonra çok geç... Vicdan gelişimi olmadan liseye gelen öğrenci için üzgünüm lise din derslerinde böyle bir gelişme sağlaması imkansız. (Ö-E-16)*

*Bu hususta müfredat içerik olarak yetersiz. Bu yönü daha da güçlendirilebilir. Sahabe hayatlarından sıkça örnekler olması vicdan gelişimini de etkiler bence. (Ö-E-33)*

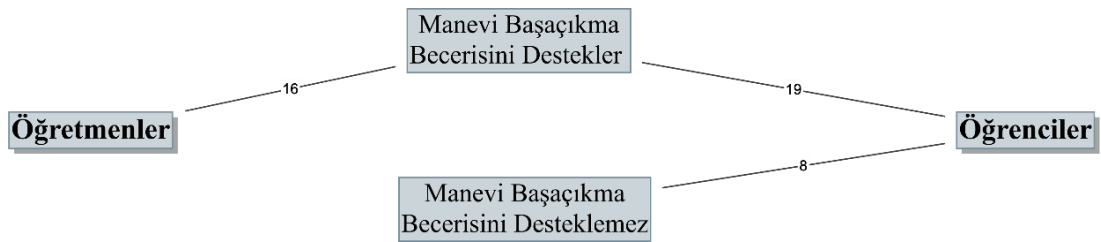
*Vicdan, iman ve ibadetlerin bütünlüğü ile temin edilir. Okul din dersleri böyle bir bütünlüğü de vicdani huzuru da sağlamakta yeterli değil. (Ö-K-36)*

*Din dersleri bir yol çiziyor ama daha ötesi kişiye kalmış biri. Bazı durumlarda nasıl davranman gerektiğini bilemiyorsun, din derslerinde öğrendiklerin yol gösteriyor. (Ö-K-17)*

*Aileden ve çocukluktan alınmalı vicdan eğitimi, lise çok geç. İllaki katkısı vardır ama bütünüyle bir vicdan oluşumu lise din derslerinde öğrenilemez. (Ö-E-24)*

#### 4.2.3.2. Manevi Başa Çıkma Becerisi

Manevi Sağlık kategorisinde katılımcılar tarafından sık tekrarlanan kodlardan biri “manevi başa çıkma becerisi” kodudur. Manevi başa çıkma becerisi koduna ait alt kodları içeren belge grubu temelli iki vaka modeli Şekil 4.50’de verilmiştir.



**Şekil 4.50: Manevi Başa Çıkma Becerisi Kodu Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli**

Şekil 4.50’ye göre araştırmaya katılan 17 öğretmenin 16’sı ve 30 öğrencinin 19’u lise din öğretimi ile manevi başa çıkma becerisinin desteklendiğini düşünmektedir. Öğrencilerden 8’i ise lise din öğretimi ile manevi başa çıkma becerisinin desteklediğini düşünmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen, imam hatip lisesi öğrencisi ve fen lisesi öğrenci görüşlerinin değişkenlere göre iki vaka modeli ve bu kod ile ilgili öne çıkan ifadeleri alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

a) Öğretmen Görüşleri

Manevi sağlık kategorisi manevi başa çıkma kodu görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.51’de verilmiştir. Buna göre 12 imam hatip lisesi öğretmeninden 11’i ve 5 fen lisesi öğretmenin tamamı din derslerinin ve etkinliklerinin öğrencilerde manevi başa çıkma becerisi oluşturduğunu düşünmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden hiçbiri din dersleri ve etkinliklerin manevi başa çıkma becerisini desteklemediğini ifade etmemiştir.



**Şekil 4.51: Manevi Başa Çıkma Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin manevi başa çıkma becerisi konusu ile ilgili dikkat çeken ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenleri konuya ilişkin düşüncelerini şöyle aktarmıştır:

*Kaderi öğrenen öğrenci hayatta karşılaştığı zorluklar karşısında daha derste öğrendiklerini de düşünerek bir miktar daha kendini teselli edebiliyor. Mutlak adaletin sağlanacağı ahiret hayatını bilmek günlük hayattaki zorluklara karşı daha dirençli olmada öğrenciye katkı sağlıyor. Hayatın zorluklarına karşı çıkış yolunun din olduğunu öğreniyor nihayetinde bu eğitimler sayesinde öğrenciler. (E-E-7)*

*Din eğitimleri öğrencilerin karşılaştıkları zorluklarla ilgili destekçi oluyor, olmuyo değil. Öğrenci bir olumsuzluk, bir engel gördüğünde bunlarla başa çıkma konusunda destek oluyor. Bunun bir imtihan olduğunu düşünebilecek bir yetiye sahip oluyor. (E-E-3)*

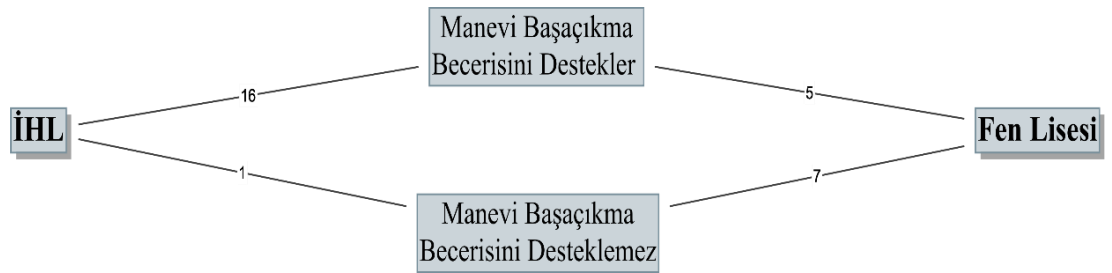
*İçerikleri bakımında ihl meslek dersleri zorluklarla başa çıkma becerisi ve hatta azmi oluşturuyor. Özellikle Hz. Muhammed'in ve tüm peygamberlerin hayatlarının örneklenmesi öğrencilerde bilinç oluşturuyor. (E-K-1)*

*Yaratılış ve yaratıcısı hakkında farkındalık oluşturunca öğrenci daha güçlü bir psikolojiye ulaşıyor. Mesela şikayet edeceği zaman, olaydan değil onu yaratandan şikayetçi olduğunu fark ediyor. Olaylar örgüsünde kendisinin fark edemediği bir hayır olma ihtimalini görür hale geliyor. (E-K-2)*

*Bununla birlikte ilahi adalet vurgusunun sıklıkla yapılması, ahiret inancının öğrencilerde yerleşmesinin sağlanması da toplumla ve kendiyile barışın olmasını sağlıyor. (E-K-11)*

#### *b) Öğrenci Görüşleri*

Manevi sağlık kategorisi manevi başa çıkma kodu okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.52'de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan 17 imam hatip lisesi öğrencisinden 16'sı ve 13 fen lisesi öğrencisinden 5'i lise din derslerinin ve etkinliklerin manevi başa çıkma becerisini desteklediğini düşünmektedir. 1 imam hatip lisesi öğrencisi ve 7 fen lisesi öğrencisi ise lise din derslerinin ve etkinliklerin manevi başa çıkma becerisini desteklemediğini düşünmektedir.



**Şekil 4.52: Manevi Başa Çıkma Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğrencilerin manevi başa çıkma becerisi kodu ile ilgili dikkat çeken ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi öğrencileri konu hakkında düşüncelerini şöyle dile getirmişlerdir:

*Allah inancı olmayan, Allah'ı tanımayan insanların hayata nasıl katlandıklarını çok merak ediyorum açıkçası. Din derslerimizde Allah'ı tanımak ve inanmak bize tabii hayata katlanma gücü veriyor. Yine tevekkül kavramını öğrenip içselleştirmek, duaya yönelmek yatıştırıcı etki oluşturuyor. Allaha havale etmek ve kadere inanmak da zorlukları kolaylaştırıyor. Bunları burada derslerimiz sayesinde öğreniyoruz tabii. (Ö-K-27)*

*Tevekkül kavramını mesela derste öğreniyoruz, hayır, şer, kader kavramlarını öğrenmek bizi gelecekle ilgili rahatlatıyor. (Ö-K-29)*

*Din dersleri bu bilinci veriyor bence. Allah'ın sıfatlarından yola çıkarak bile yalnızlıklarımızdan kurtulma imkanı buluyoruz. Birinin bizi gördüğünü, işittiğini, düşündüğünü bilmek iyi hissettiriyor bana. (Ö-E-11)*

*Sabri öğrenmeyen, egosunu gerçekten ciddiye alan bir kişiye de mutlaka etkisi olmuştur. Mesela çok büyük-kalabalık bir ortamdayız, birbirimize tahammül etmeyi öğreniyoruz. (Ö-E-1)*

*Kader kavramını ve inancını, sabır kavramını öğreniyoruz, bu açıdan bilinçlendirme var bu da hayatın zorluklarıyla baş etmeyi sağlıyor. (Ö-K-7)*

*Arkadaş ilişkilerini düzeltiyor. Mesela ibadet alışkanlığı da insan ilişkilerini güzelleştirip sorunları çözer. Bu sayede yaşadığımız problemlerle başa çıkmamız kolaylaşır. Özgürlük, hoşgörü, eşitlik ilkeleri öğretiliyor ve bu da farklı fikirlerde olsa saygılı olmayı öğretiyor. (Ö-E-24)*

*Bazı kural ve kavramların sıklıkla tekrarlanması sabır gibi, hoşgörü gibi zamanla yerleşiyor ve artık kişiliğimiz oluyor. (Ö-K-5)*

*Dayanışma bilinci, hadislerden öğrendiklerimiz, sahabe hayatlarını örnek alma bizi güçlendiriyor hayata karşı. (Ö-K-28)*

*Allah inancı olmayan, Allah'ı tanımayan insanların hayata nasıl katlandıklarını çok merak ediyorum açıkçası. Din derslerimizde Allah'ı tanımak ve inanmak bize tabii hayata katlanma gücü veriyor. Yine tevekkül kavramını öğrenip içselleştirmek, duaya yönelmek yatıştırıcı etki oluşturuyor. Allaha havale etmek ve kadere inanmak da zorlukları kolaylaştırıyor. Bunları burada derslerimiz sayesinde öğreniyoruz tabii. (Ö-K-27)*

*Sabır ve tevekkül konuları, peygamberlerin hayatı, zorluklarla mücadele biçimlerini öğrenmek bizi güçlendiriyor evet... Örnek alırsak tabii. Eyüp peygamberi anlatıyorlar mesela, hastalıklara sabrını... (Ö-E-25)*

*Sabır ve tevekkül kavramları da gelecek ile ilgili kaygılarımızda ve arkadaş ilişkilerimizde ferahlatıcı oluyor. Kapı açıyor. Bu bir şans. Hayata pozitif bakmayı destekliyor... Allaha sığınma, hayırlısı demek, elindekiyle yetinmek... (Ö-E-11)*

*Kaderi öğreniyoruz bu eğitimler sayesinde. Allaha havale etmeyi öğreniyoruz. Gelecekle ilgili kaygılarımızı Allah inancımızla giderme bilinci kazanıyoruz ama tabii temelden aldığımız din eğitimlerinin etkisi de var burada. (Ö-E-9)*

Lise din öğretiminin manevi başa çıkma becerisi kazanmayla ilişkisi olmadığını düşünen Ö-E-26 düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

*Pek katkısı yok bu alanda, Sorun yaşayınca öğrenci maneviyata değil, psikolojiye başvuruyor. Allah'la bağı güçlendiriyor evet ama sorun yaşandığında pek bunu kullanmıyoruz. Sabır tevekkül kader gibi kavramlar küçüklükten itibaren o kadar çok tekrarlanıyor ki din derslerinde bir süre sonra etkinliğini yitiriyor. İçselleştirilmiyor. Sıradanlaşıyor. Yeteri kadar ve doğru zamanda verilmeli bu kavram bilgileri. (Ö-E-26)*

*Örnek verecek olursam... Kişi çok zordadır, Kuranı açar ve tam da sıkıntı yaşadığı konuda bir ayetle karşılaşır. Ancak bu çok kişisel bir şey, ders içerikleri ile ve kurumsal eğitimle ilişkili bulmuyorum ben. (Ö-E-24)*

Araştırmaya katılan fen lisesi öğrencileri ise manevi başa çıkma becerisi koduyla ilgili dikkat çeken düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

*Mesela Allaha yakın hissetmek yalnızlıkla baş etmeyi kolaylaştırıyor. Çok emin değilim, bir rahatlatıcı etki var, derste konuşulan kavramlar mesela ama tam olarak ne ölçüdedir, bilemedim. Özellikle yalnızlık hissini gidermesi, Allah'a yakın olma... Yani bir etki var süreç içinde... farkına varmadan. (Ö-K-35)*

*Kader inancı geliştirmek, maneviyattan destek almak sorunları daha kolay çözmeyi sağlıyor. Dediğim gibi müfredattan ziyade din öğretmenin anlatığıdır bizde bu beceriyi kazandıran. Sahabeyi anlatıyorlar mesela,*

*onların mücadelesi hayatın zorluklarına karşı güçlü olmayı öğretiyor bize. (Ö-E-33)*

*Ders içeriklerimizde Sabır tevekkül kavramlarını öğreniyoruz, bunları içselleştirebilirsek zorluklarla baş etmek kolaylaşıyor. (Ö-K-37)*

*Eğer inançlı isen, din derslerindeki sabır, tevekkül gibi öğrendiğimiz kavramlar zorluklara karşı güçlendiriyor. Tabi sınırlı ve yetersiz bir etki bence. İnanmayan ise sadece kavramlardan çok etkilenmez. (Ö-K-31)*

*Bir zorluğun içinde iken sabır kavramının, tevekkülün, kaderin anlatılması, tavsiye edilmesi çok can sıkıcı oluyor. Olumlu bir tesiri olmuyor bende. Kalıp cümlelerle problem çözülüyor, sorunlarla başa çıkılmıyor maalesef. (Ö-E-16)*

*Burada da olsa olsa kısıtlı bir etkiden söz edebiliriz. Çok büyük bir din dersi etkisi yok bence baş etme becerisi ile ilgili de. Bilgi bazlı söylemler var evet ama bunun hemen davranışa dönüşmesi zor. (Ö-E-15)*

*Böyle bir etki ben din dersleri ve öğretmenleri açısından rastlamadım. Zaten bu rehberlik servisinin alanı. Gelecek kaygıları ve kader hususunda ben henüz din dersinin bana tam olarak yardım ettiğini, soru ve sorunlarımı çözdüğünü düşünmüyorum. (Ö-K-12)*

*Bizim okullarda ders rekabeti çok fazla, ders kaygısı çok fazla. Din derslerinde tevekkül kavramını öğreniyoruz, ancak ezber bilgide kalıyor. Daha fazlasına ihtiyaç var bence. Etkin bulmuyorum ben. (Ö-K-36)*

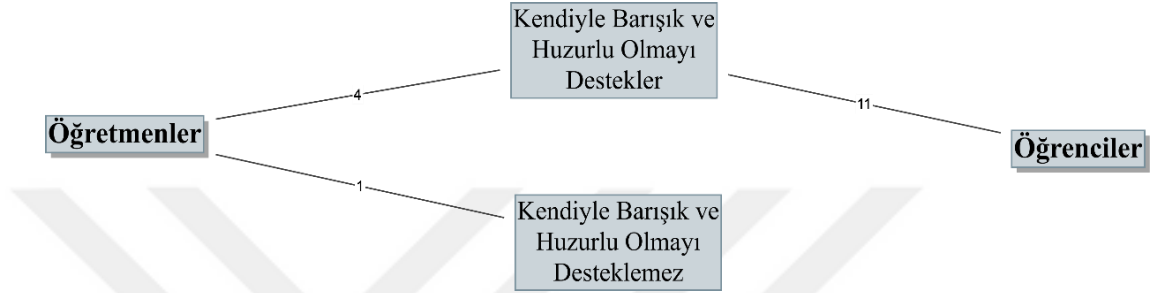
*Din derslerinde bize elinden geleni yapıp sonucu Allaha havale etme gereğini öğretiyorlar, neydi adı... Tevekkül. Teorik olarak öğreniyoruz bunu ama bu kavramı içselleştirmek başka bir boyut. (Ö-E-34)*

*Sabır, tevekkül, kader gibi kavramları sınav için ezberliyor birçok öğrenci o yüzden böyle bir beceri kazandırmıyor. (Ö-K-32)*

#### **4.2.3.3. Kendiyle Barışık- Huzurlu Olma**

Manevi Sağlık kategorisinde katılımcılar tarafından sık tekrarlanan kodlardan biri “kendiyle barışık-huzurlu olma” kodudur. Kendiyle barışık- huzurlu olma kodu belge grupları temelli iki vaka modeli Şekil 4.53’te verilmiştir. Araştırmaya katılan 17

öğretmenin 4'ü ve 30 öğrencinin 11'i orta öğretimde verilen din derslerinin ve ders dışı etkinliklerin öğrencilerin kendiyile barışık, huzurlu bireyler olmasına katkı sağladığını düşünmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 1'i orta öğretimde verilen din derslerinin ve ders dışı etkinliklerin öğrencilerin kendiyile barışık, huzurlu bireyler olmasını desteklemediğini düşündüğünü ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin hiçbiri orta öğretimde verilen din derslerinin ve ders dışı etkinliklerin öğrencilerin kendiyile barışık, huzurlu bireyler olmasını desteklemediğini düşünmemektedir.

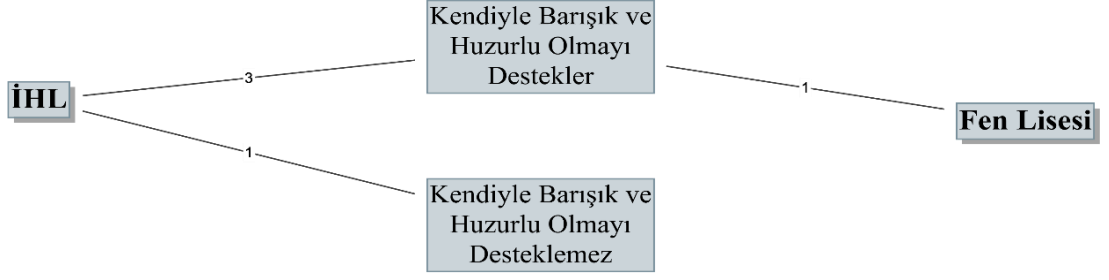


**Şekil 4.53: Kendiyile Barışık Huzurlu Olma Kodu Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğretmen, imam hatip lisesi öğrencisi ve fen lisesi öğrenci görüşlerinin değişkenlere göre iki vaka modeli ve bu kod ile ilgili öne çıkan ifadeleri alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

#### *a) Öğretmen Görüşleri*

Manevi sağlık kategorisi kendiyile barışık-huzurlu olma kodu görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.54'te verilmiştir. Buna göre 12 imam hatip lisesi öğretmeninden 3'ü ve 5 fen lisesi öğretmeninden 1'i din derslerinin ve etkinliklerinin öğrencilerde kendiyile barışık-huzurlu olma etkisi oluşturduğunu düşünmektedir. 1 imam hatip lisesi öğretmeni din dersleri ve etkinliklerin kendiyile barışık-huzurlu olma durumunu desteklemediğini ifade etmiştir.



**Şekil 4.54: Kendiyle Barışık-Huzurlu Olma Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendiyle barışık-huzurlu olma konusu ile ilgili dikkat çeken ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenleri konuyla ilgili düşüncelerini şöyle aktarmıştır:

*İnsan herkesin hata yapma kabiliyetini kabul edince kendiyle ve çevresindekilerle barışık olması kolaylaşıyor. Bu farkındalık da din eğitimi içerisinde öğrencilere kazandırılabilir (E-K-11, 5)*

*Özellikle sosyal etkinlikler yoluyla kendisiyle ve toplumla barışık olma bilinci alıyorlar. (E-E-14, 5)*

Lise din öğretiminin kendiyle barışık ve huzurlu olmayı desteklemediğini düşünen E-K-3 düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

*Bu noktada dini eğitimde geçici olandan kalıcı olana yönelme hedefini koymada din eğitimlerimizin pek de değinmediğini düşünüyorum. Bu dersler ve müfredat ile böylesi bir alanın desteklendiğini düşünmüyorum. Bugün dünyayı tehdit eden şey modern seküler tema. Tüketim mesela... Futbol mesela gençler için haz duraklarına dönüşüyor. (E-K-3, 3)*

#### b) Öğrenci Görüşleri

Manevi sağlık kategorisi kendiyle barışık-huzurlu olma kodu okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.55'te verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan 17 imam hatip lisesi öğrencisinden 8'i ve 13 fen lisesi öğrencisinden 3'ü lise din derslerinin ve etkinliklerin kendiyle barışık-huzurlu olma durumunu desteklediğini düşünmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerden hiçbiri din dersleri ve etkinliklerin kendiyle barışık-huzurlu olma durumunu desteklemediğini düşünmemektedir.

#### Şekil 4.55: Kendiyle Barışık-Huzurlu Olma Kodu Kul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendiyle barışık-huzurlu olma kodu ile ilgili dikkat çeken ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi öğrencileri konu hakkında düşüncelerini şöyle dile getirmişlerdir:

*Şu an mesela Allah'ın yarattığı güneş bizi ısıtırken hayret ve hayranlık duyuyorum. (Galerim doğa fotoğrafları ile dolu) Burada aldığım dersler sayesinde oldu. A..... Hoca bize çok şey öğretti ve hiçbir karşılık beklemeden... Ben bu okulda önceki halime göre çok değiştim. Tövbe ediyorum, şükrediyorum. (Ö-E-1)*

*Bu bilinç toplumsal ve bireysel barışı da oluşturuyor. (Ö-E-9)*

*İyi işleri yapmakla meşgul olmak da vicdan huzuru sağlıyor. (Ö-E-8)*

*Din derslerinde bu açıdan biraz nefes alıyoruz. Hayatın sadece ders başarısından ibaret olmadığını anlıyoruz. Mutluluk YKS sıralamasında değilmiş bunu fark ettim ben... (Ö-E-11)*

*Dini meselelerle meşgul olarak geçirmek bizim için büyük avantaj. Mesela yanlış bir işi yapmak aklımızdan geçtiğinde Allah'ı düşünerek hemen vazgeçebiliyoruz, bu da vicdan-iç huzuru sağlıyor. Kendiyle çatışmıyor insan böylece... (Ö-K-7)*

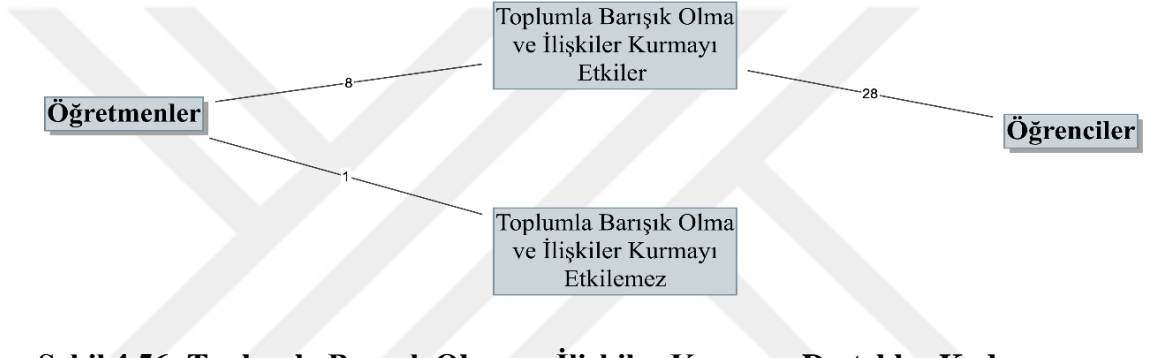
Araştırmaya katılan fen lisesi öğrencileri ise kendiyle barışık-huzurlu olma koduyla ilgili dikkat çeken düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

*Herkesi olduğu gibi kabul edersek huzur oluşturabilir. Yaratılanı severim yaratandan ötürü mottosu sık sık işleniyor derslerde... Bu etkili kısmen. (Ö-K-31)*

*İyi işler yapmak açısından bakarsak evet, huzuru sağlar, hoşgörülü, saygılı, adaletli olmaya çalışmak, eşitlik duygusu çevremizle de barıştırır. Bunlar din derslerimizden öğrendiğimiz tutumlar. (Ö-K-37)*

#### 4.2.3.4. Toplumla Barışık Olma ve İlişkiler Kurma

Manevi Sağlık kategorisinde katılımcılar tarafından sık tekrarlanan kodlardan biri “toplumla barışık olma” kodudur. Toplumla barışık olma kodu belge grupları temelli iki vaka modeli Şekil 4.56’da verilmiştir. Araştırmaya katılan 17 öğretmenin 8’i ve 30 öğrencinin 28’i orta öğretimde verilen din derslerinin ve ders dışı etkinliklerin öğrencilerin toplumla barışık bireyler olmasına katkı sağladığını düşünmektedir. Araştırmaya katılan 1 öğretmen orta öğretimde verilen din derslerinin ve ders dışı etkinliklerin öğrencilerin toplumla barışık bireyler olmasını desteklemediğini düşündüğünü ifade etmiştir.

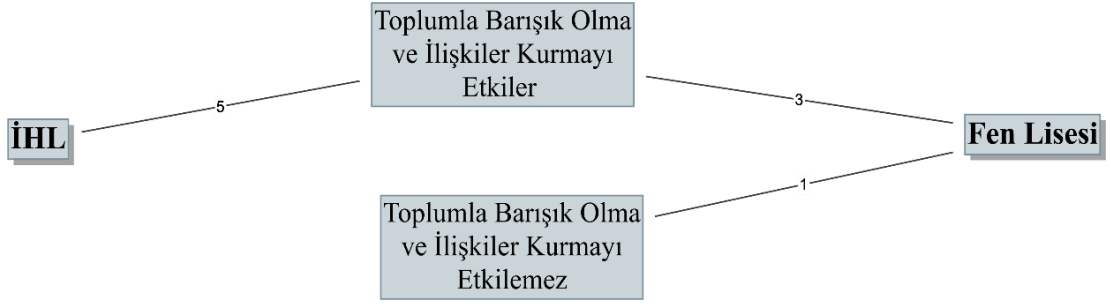


**Şekil 4.56: Toplumla Barışık Olma ve İlişkiler Kurmayı Destekler Kodu Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğretmen, imam hatip lisesi öğrencisi ve fen lisesi öğrenci görüşlerinin değişkenlere göre iki vaka modeli ve bu kod ile ilgili öne çıkan ifadeleri alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

##### a) Öğretmen Görüşleri

Manevi sağlık kategorisi toplumla barışık olma kodu görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.57’de verilmiştir. Buna göre 12 imam hatip lisesi öğretmenin 5’i ve 5 fen lisesi öğretmenin 3’ü din derslerinin ve etkinliklerinin öğrencilerde toplumla barışık olma etkisi oluşturduğunu düşünmektedir. 1 fen lisesi öğretmeni din dersleri ve etkinliklerin toplumla barışık olma durumunu desteklemediğini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan imam hatip lisesi öğretmenlerinde hiçbiri din dersleri ve etkinliklerin toplumla barışık olma durumunu desteklemediğini ifade etmemiştir.



**Şekil 4.57: Toplumla Barışık Olma Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin toplumla barışık olma kodu ile ilgili dikkat çeken ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenleri konuyla ilgili düşüncelerini şöyle aktarmıştır:

*“İnsan herkesin hata yapma kabiliyetini kabul edince kendiyle ve çevresindekilerle barışık olması kolaylaşıyor. Bu farkındalık da din eğitimi içerisinde öğrencilere kazandırılabilir” (E-K-11)*

*Toplumsal alan ile ilgili görece olumlu yönlendirmeler var. İçerik itibarıyla toplumla barışık, hoşgörülü bireyler yetişmesine katkısı oluyor. (E-K-10)*

*Dünyaya karşı daha ilgili ve farkındalık kazanmış oluyorlar. Barışçıl ve bir arada yaşama imkanı bu açıdan değerli. İmam hatip liselerinin pozitif ayrıştığını düşünüyorum bu açıdan. (E-K-3)*

*İslam’ın farklı görüşlere toleranslı oluşuna dayanarak verilen eğitimin bu hususta katkısı olduğuna inanıyorum. Çünkü başkalarına özellikle de kendi gibi olmayanlara karşı sağlıklı bakış açısı geliştiriyorlar. (E-K-2)*

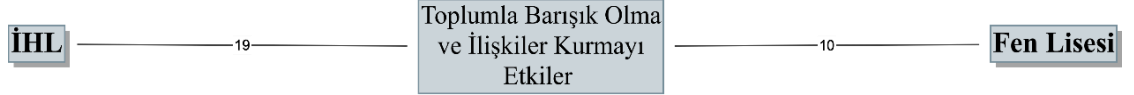
Araştırmaya katılan fen lisesi öğretmenlerinin görüşleri şöyledir:

*Genellikle proje odaklı liselerde öğrenci akademik başarıyı öncelediğinden hem dini öğretilere hem de bunun toplumsal yansımalarına diğerler okullardaki gençlere nazaran daha kapalı, o nedenle pek de etkisi olduğunu düşünmüyorum. (E-K-8)*

*Toplumsal alan ile ilgili görece olumlu yönlendirmeler var. İçerik itibarıyla toplumla barışık, hoşgörülü bireyler yetişmesine katkısı oluyor. (E-K-10)*

b) Öğrenci Görüşleri

Manevi sağlık kategorisi toplumla barışık olma kodu okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.58’de verilmiştir. Buna göre toplumla barışık olma imam hatip lisesi öğrencileri tarafından 19 kez ve fen lisesi öğrencileri tarafından 10 kez kodlanmıştır. Araştırmaya katılan hiçbir öğrenci din dersleri ve etkinliklerin toplumla barışık olma ve ilişkiler kurma durumunu desteklemediğini ifade etmemiştir.



**Şekil 4.58: Toplumla Barışık Olma Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğrencilerin toplumla barışık olma kodu ile ilgili dikkat çeken ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi öğrencileri konu hakkında düşüncelerini şöyle dile getirmişlerdir:

*Din derslerinde öğrendiklerimiz saygılı olmayı sağlıyor, çevremizle ilişkilerde huzur atmosferini geliştiriyor. (Ö-K-29)*

*İnsanları kendi ve düşünceleri olarak ayırtırmayı öğreniyoruz burada, bu sayede fikrine karşı olsak da kişiliği ile barışık olmayı fark ediyoruz. (Ö-K-5)*

*Müslüman Müslümanın kardeşidir duygusu din derslerimizde veriliyor. Özellikle benzer eğitimleri alanlarla yakınlık ve bütünlük hissetmeyi sağlıyor. (Ö-K-7)*

*Üstünlük ancak takvadadır diyor din derslerinde. Bu düşüncayı içselleştirebiliyoruz, bu da bizi ayırtırmacı olmaya karşı bilinçlendiriyor. (Ö-E-8)*

*Toplumsal olaylarda- deprem, Gazze gibi- farkındalık kazanıyoruz ve bu da vicdan huzuru getiriyor (Ö-E-9)*

*Ümmet bilinci devreye giriyor burada, okuldaki din eğitimi öğretimi faşist ırkçılığın önüne geçiyor. (Ö-E-9)*

*Senin dinin sana, benim dinim bana ilkesini öğreniyoruz İslam'ın. Bu çerçevede fikrine katılmasak da asgari düzlemde saygı içinde kalmamız gerektiğini anlıyoruz. (Ö-E-24)*

*Güzel işler yapma, erdemli insan olma konusunda ise evet din dersleri güzel bir çerçevede çizip yönlendirme yapıyor, ders içerikleri bu açıdan iyi. (Ö-K-29)*

*Saygının, eşitliğin öğretilmesi de din eğitimi ile gelişir, bütünlük duygusunu besler din dersleri. (Ö-K-29)*

*Arkadaş ilişkilerini düzeltiyor. Mesela ibadet alışkanlığı da insan ilişkilerini güzelleştirip sorunları çözer. Özgürlük, hoşgörü, eşitlik ilkeleri öğretiliyor ve bu da farklı fikirlerde olsa saygılı olmayı öğretiyor. (Ö-E-24)*

*Eşitlik teması din derslerimizde çokça vurgulanıyor. Üstünlük Takvadır... Renk, din dil ayırımına bakmaksızın eşit ve adil tutum almayı Özellikle Siyer derslerimizden öğrendik. Bu bütünlük duygusunu destekler. (Ö-E-25)*

*Ümmet bilinci kazanıyoruz. Cuma namazı mesela, bir ezan sesiyle birçok insan bir araya geliyor. Burada namazları cemaatle kılmak, fert olmadığımızı hissettiriyor. (Ö-E-3, 8)*

*Arkadaş ilişkilerini düzeltiyor. Mesela ibadet alışkanlığı da insan ilişkilerini güzelleştirip sorunları çözer. Bu sayede yaşadığımız problemlerle başa çıkmamız kolaylaşır. Özgürlük, hoşgörü, eşitlik ilkeleri öğretiliyor ve bu da farklı fikirlerde olsa saygılı olmayı öğretiyor. (Ö-E-24)*

Araştırmaya katılan fen lisesi öğrencileri ise toplumla barışık olma kodu ile ilgili dikkat çeken düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

*Evet katkısı var. İslam din dersi öğretileri insanlığın eşit olduğu üzerine temellendiğine din derslerimizde değiniyoruz. Mesela Yahudilikte böyle değil, fiziksel olarak üstün olmadıkları halde saplantı derecesinde üstün ırk olduklarını düşünüyorlar. Derslerimiz bunu destekliyor. (Ö-E-15)*

*İlkeleri öğrenip bunlara uyumlu olmaya gayret edersek toplumsal huzuru yakalayabiliriz, evet din derslerinin rolü var burada. (Ö-E-34)*

*Din derslerimizde eşitlik adalet temalarını öğreniyoruz, insanlıkla ilgili bakış açısı kazandırıyor bu.*

*İslam din eğitimi özelinde hoşgörü, eşitlik temaları çevre ile barışı getirir.*  
(Ö-K-35)

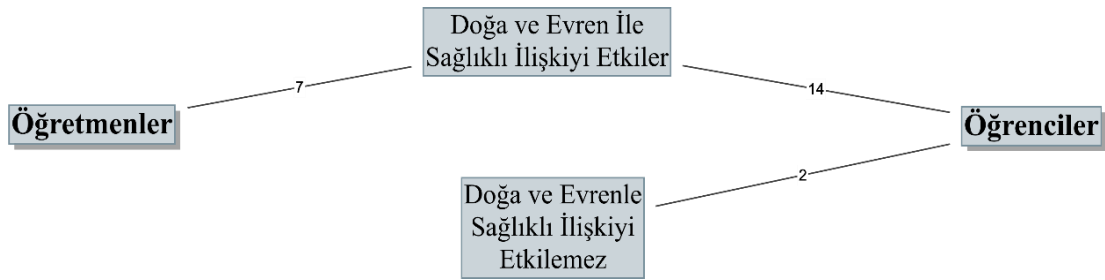
*Derslerde peygamberimizden örnekler anlatarak insanlarla ilişkilerimizin saygı, sevgi ve eşitlik temelinde olması öğretiliyor. Veda hutbesi mesela. Bu bir parça bütünlük ve eşitlik hissi oluşturuyor.* (Ö-E-30)

*Herkesi olduğu gibi kabul edersek huzur oluşturabilir. Yaratılanı severim yaratandan ötürü mottosu sık sık işleniyor derslerde... Bu etkili kısmen*  
(Ö-K-31)

*Güzel ahlak ise din derslerinin bizde en çok etki bıraktığı alan.* (Ö-K-35)

#### 4.2.3.5. Doğa ve Evrenle Sağlıklı İlişki

Manevi Sağlık kategorisinde katılımcılar tarafından sık tekrarlanan kodlardan biri “doğa ve evrenle sağlıklı ilişki kurma” kodudur. Kodun belge gurubu temelli iki vaka modeli Şekil 4.59’da verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan 17 öğretmenin 7’si ve 30 öğrencinin 14’ü orta öğretimde verilen din öğretimi derslerinin ve ders dışı etkinliklerin öğrencilerin doğa ve evrenle sağlıklı ilişki kurabilen bireyler olmasına katkı sağladığını düşünmektedir. Araştırmaya katılan 2 öğrenci ise okul temelli din öğretimiyle doğa ve evrenle sağlıklı ilişki kuran bireyler olmanın ilişkisi olmadığını düşündüğünü ifade etmiştir.

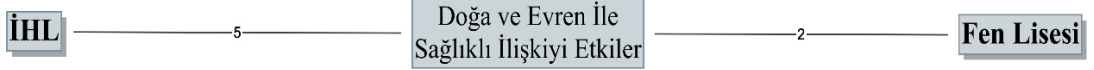


**Şekil 4.59: Doğa ve Evrenle İlişkiler Kodu Belge Gurubu Temelli İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğretmen, imam hatip lisesi öğrencisi ve fen lisesi öğrenci görüşlerinin değişkenlere göre iki vaka modeli ve bu kod ile ilgili öne çıkan ifadeleri alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

a) Öğretmen Görüşleri

Manevi sağlık kategorisi doğa ve evrenle sağlıklı ilişki kurma kodu görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.60'ta verilmiştir. Buna göre 12 imam hatip lisesi öğretmenin 5'i ve 5 fen lisesi öğretmenin 2'si din derslerinin ve etkinliklerinin öğrencilerde doğa ve evrenle sağlıklı ilişki kurmasında etkisi oluşturduğunu düşünmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbiri din dersleri ve etkinliklerin doğa ve evrenle sağlıklı ilişki kurma durumunu desteklemediğini ifade etmemiştir.



**Şekil 4.60: Doğa ve Evrenle Sağlıklı İlişki Kurma Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin doğa ve evrenle sağlıklı ilişki kurma olma konusu ile ilgili dikkat çeken ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenleri konuyla ilgili düşüncelerini şöyle aktarmıştır:

*Din eğitimi etkinliklerine katılan öğrenci çevresiyle de aidiyet geliştirebiliyor ancak sadece gözlemci konumda kalanlar bireyselleşerek sağlıklı ilişkiler kurmaktan uzaklaşıyor. (E-K-15)*

*Şefkat ve merhametin hem insanlara hem doğadaki diğer canlılara/ varlıklara karşı gösterilmesini deneyimliyorlar. Burada okulun kedi, köpek ve tavukların bakımlarını üstleniyorlar. (E-E-5)*

*İsrafi öğretirken öğrenciye evrene karşı duyarlılık, doğal kaynakları bilinçli kullanma becerisi vermiş oluyoruz. (E-K-2)*

*Medeniyetlerle alemi paylaşma ve çevre-dünyanın emanet oluşu üzerinden bu ders içerikleri bağlamında farkındalık oluşturmak mümkün. (E-K-3)*

*Çevre bilincine ilişkin içerikler bir nebze bu açıdan katkı sunuyor. Ağaç dikme, hayvanlara karşı sorumluluklar vs... (E-K-9)*

*Derslerimizde öğrencilere içinde yaşadıkları dünyaya karşı, diğer canlılara karşı sorumlu olduklarını sıklıkla hem müfredatta hem de ders etkinliklerde*

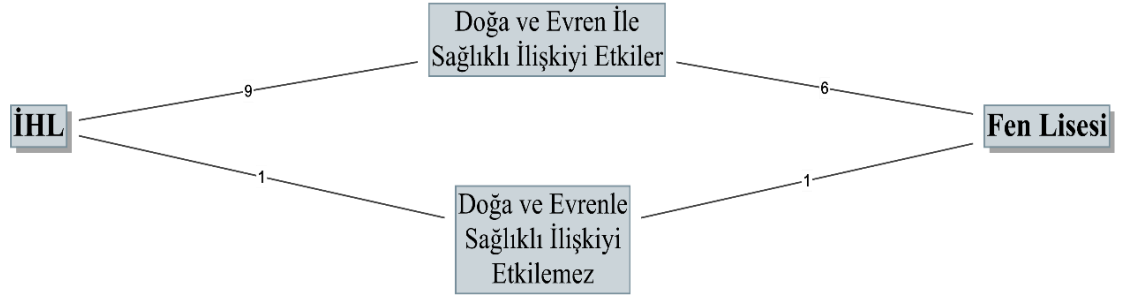
vurgulamaktayız. Evrene karşı görevlerimizin olduğunu hadislerden de yola çıkarak hatırlatıyoruz. (E-K-11)

Tabiata ve hayvanlara bakış açısını şekillendiriyor dini öğretiler. Tabii özveri ve heyecan şart. Hem din eğitimcisinde hem de öğrencide bilgiye duygu eşlik etmek durumunda. (E-K-16)

İsraf bilinci vermek, geri dönüşüm farkındalığı oluşturmak, emanet kavramı çerçevesinde yine öğrenciye verilen bilgi ve farkındalığın buna katkısı olduğunu görüyorum. (E-K-16)

#### b) Öğrenci Görüşleri

Manevi sağlık kategorisi doğa ve evrenle sağlıklı ilişki kurma olma kodu okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.61’de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan 17 imam hatip lisesi öğrencisinden 9’u ve 13 fen lisesi öğrencisinden 6’sı din öğretiminin doğa ve evrenle sağlıklı ilişki kurmayı etkilediğini düşünmektedir. Araştırmaya katılan 1 imam hatip lisesi ve 1 fen lisesi öğrencisi din dersleri ve etkinliklerin doğa ve evrenle sağlıklı ilişki kurma durumunu desteklemediğini ifade etmiştir.



**Şekil 4.61: Doğa ve Evrenle Sağlıklı İlişki Kurma Olma Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğrencilerin doğa ve evrenle sağlıklı ilişki kurma olma kodu ile ilgili dikkat çeken ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi öğrencileri konu hakkında düşüncelerini şöyle dile getirmişlerdir:

*Evrene bakarak Allah'ın nimetlerini görüyoruz, bu öğrendiklerimiz, evrenden yola çıkarak maneviyatı artırıyor bir parça. (Ö-E-8)*

*Allah'ın evreni de bizim için yarattığı ayetlerle ve hadislerle anlatılınca ona bakışımız değişiyor tabii. (Ö-K-5)*

*Sokakta kedi köpek gördüğümüz zaman herhangi bir canlı olmaktan ziyade Allah'ın kulu olduğunu biliyoruz artık. Daha merhametli, daha şefkatli yaklaşmamıza sebep oluyor bu... Bitkiler de Allah'ı zikrediyor. (Ö-E-3)*

*Aynı zamanda merhamet duygusunu da geliştiriyor, çevremizdeki diğer varlıklara karşı daha duyarlı olmamızı sağlıyor. (Ö-E-2)*

*Buradaki eğitimlerden önce gökyüzü, güneş var ama pek ilgimi çekmezdi, pek anlam ifade etmezdi benim için. Şu an mesela Allah'ın yarattığı güneş bizi ısıtırken hayret ve hayranlık duyuyorum. (Ö-E-1)*

*Evrende her varlığın bir amaç için yaratıldığını öğreniyoruz. Onlara değer verme bilinci veriyor bu. (Ö-K-27)*

*Peygamberimizin çevre ve hayvanlarla ilişki biçimini öğreniyoruz. Kurban keserken bile merhametli özenli davranmak gerektiği anlatılıyor. Bunları içselleştirip hayatımızda uygularsak evrenle de uyumu yakalamak mümkün. Ders içeriklerimiz bizi bu alanda destekliyor. (Ö-E-25)*

*Hayvanların-bitkilerin de Allah'ı zikrettiklerini öğrenmek tabiiata bakışımızı şekillendiriyor tabii. Din dersleri sayesinde oluyor bu. Çevre bilinci gelişiyor, Sorumluklarımızın da farkına varıyoruz. (Ö-E-9)*

*Bu dinden çok insanlıkla alakalı bir şey, insani duygular eksikse dinin bunu öğretebileceğini düşünmüyorum. (Ö-K-29)*

Araştırmaya katılan fen lisesi öğrencileri ise doğa ve evrenle sağlıklı ilişki kurma o koduyla ilgili dikkat çeken düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

*Çevreye karşı tutumlar, bilinç, hayvanlara, bitkilere karşı tutumlarımızın nasıl olması gerektiğini öğrenerek bir bütünlük yakalamak mümkün. (Ö-K-35)*

*Çevreye karşı sorumluluklara dair derslerdeki dini öğretilerin bu açıdan etkili olduğunu söyleyebilirim. (Ö-E-15)*

*Doğal çevremizdekilere, evrene adil ve merhametli olma bilgileri öğretiliyor. Bunları uygularsak uyum sağlarız. (Ö-K-31)*

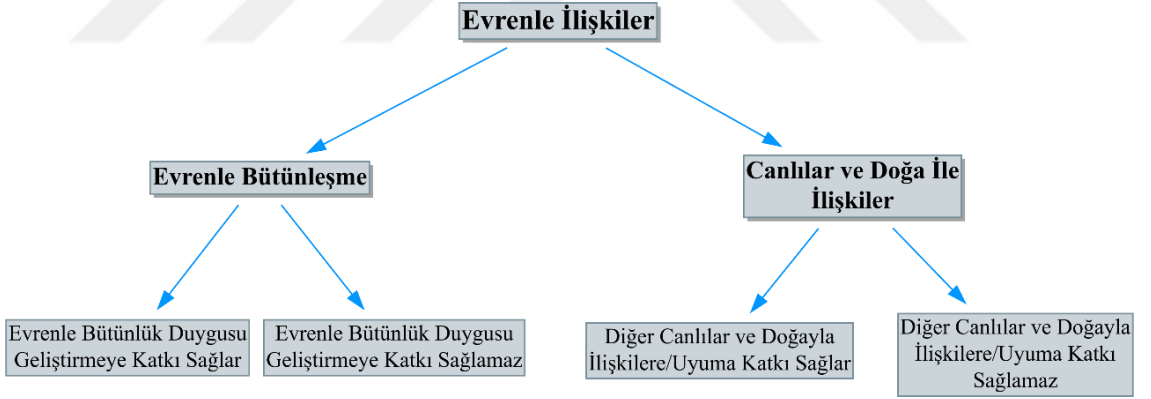
*Fidan dikme hadisi geliyor aklıma... yine peygamberimizin hayvan sevgisi ve onlara karşı tutumları da bize örnek oluyor. Böylece din dersleri bize çevre bilinci aşıyor bence. (Ö-K-37)*

*İyilik yapmayı öğreniyoruz din derslerinde bu da çevremizle barışık olmayı sağlar. (Ö-K-14)*

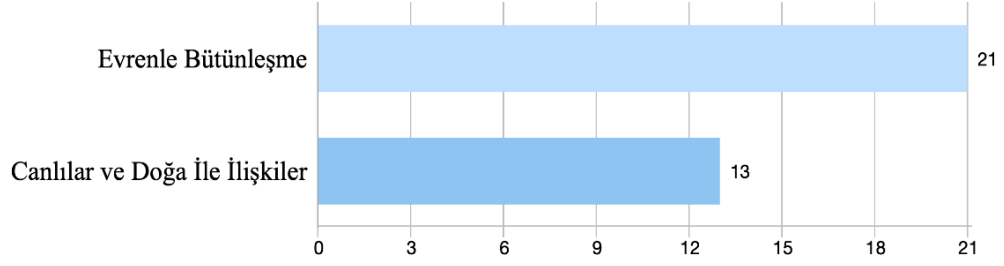
*Bunlar bizim din derslerimizde öğrendiğimiz şeyler değil pek. Aileden veya toplumdaki öğrenebildiğimiz şeyler. (Ö-K-36)*

### 4.3. Evrenle İlişkiler

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda evrenle ilişkiler teması altında “evrenle bütünleşme” ve “canlılar ve doğa ile ilişkiler” kategorileri ortaya çıkmıştır. Temaya ait kategorilerin kod hiyerarşisi Şekil 4.62’de verilmiştir. Temaya ait kategorilerin frekans değerleri ise Grafik 4.3’te gösterilmiştir.

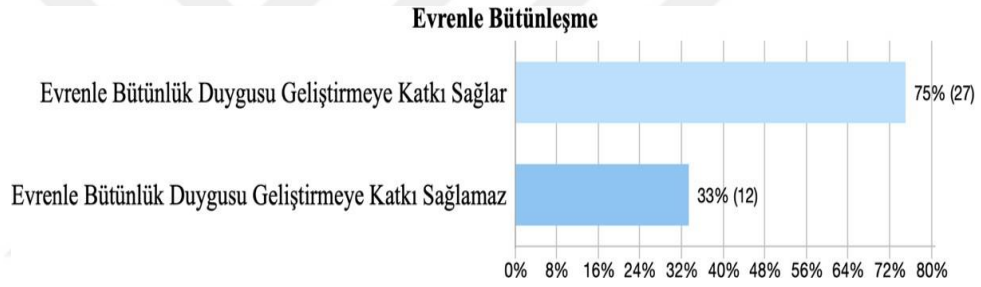


**Şekil 4.62: Evrenle İlişkiler Teması Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli**



**Grafik 4.9: Evrenle İlişkiler Teması Kategorileri Frekans Dağılımı**

Grafikte görüldüğü üzere evrenle bütünleşme kategorisine ilişkin kodların frekans değeri ( $f=21$ ), onu takip eden canlılar ve doğa ile ilişkiler kategorisinin frekans değeri ise ( $f=13$ )dür. Temaya ait kategorilerin kodları ve frekans değerleri ayrı başlıklar halinde değişkenlerine göre incelenecektir.

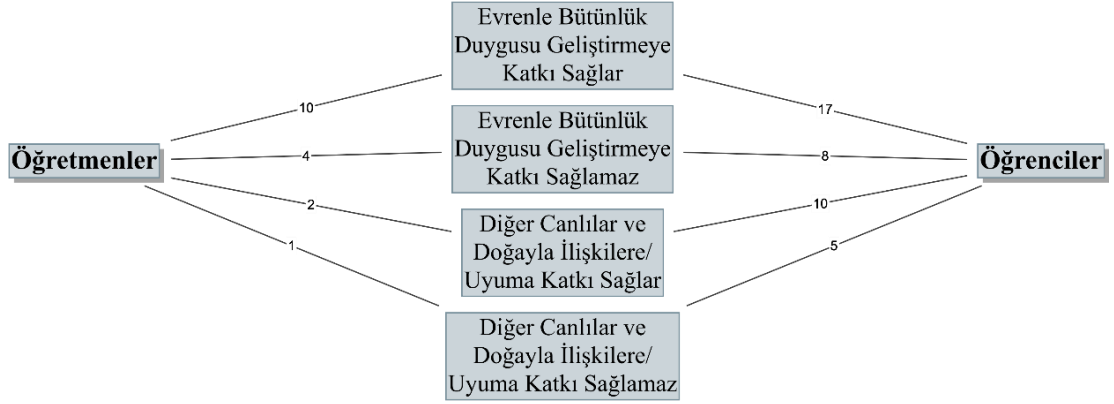


**Grafik 4.10: Evrenle Bütünleşme Kategorisi Frekans Dağılımı ve Yüzdeler Değerleri**



**Grafik 4.11: Canlılar ve Doğa ile İlişkiler Kategorisi Frekans Dağılımı Yüzdeler Değerleri**

Evrenle ilişkiler teması belge temelli iki vaka modeli Şekil 4.63'te verilmiştir.

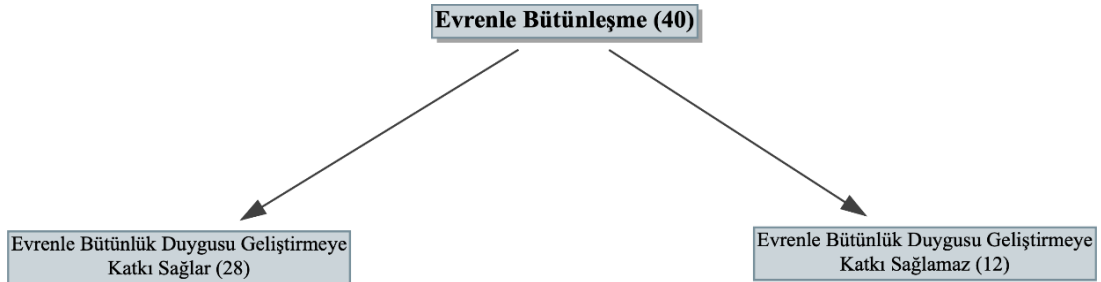


**Şekil 4.63: Evrenle İlişkiler Teması Belge Gurubu Temelli İki Vaka Modeli**

Evrenle ilişkiler temasına ait belge temelli iki vaka modeli Şekil 4.63'te verilmiştir. Buna göre tüm katılımcılar arasında en sık tekrarlanan kod din dersleri evrenle bütünlük duygusu geliştirmeye katkı sağlar (f=27) kodudur. Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından en sık tekrarlanan kod din öğretimi evrenle bütünlük duygusu geliştirmeye katkı sağlar (f=10) kodu, yine aynı şekilde öğrenciler tarafından en sık tekrarlanan kod da evrenle bütünlük duygusu geliştirmeye katkı sağlar (f=17) kodudur.

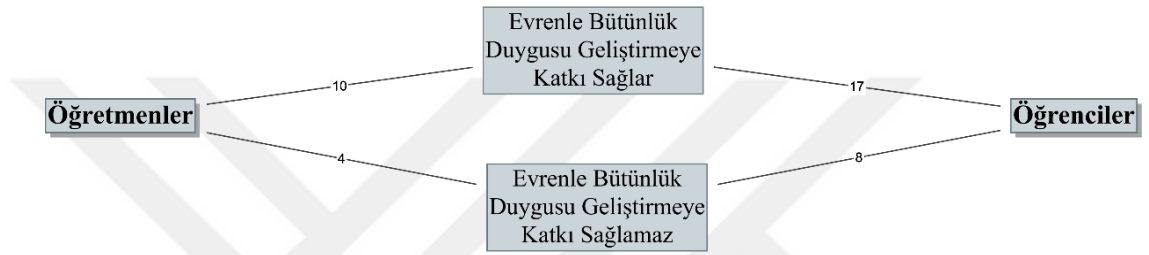
#### 4.3.1. Evrenle Bütünleşme

Şekil 4.64'te görüldüğü üzere evrenle ilişkiler temasının ilk kategorisi olan “evrenle bütünleşme” konusunda katılımcı görüşleri doğrultusunda “din dersleri “evrenle bütünlük duygusu geliştirmeye katkı sağlar” ve “evrenle bütünlük duygusu geliştirmeye katkı sağlamaz” kodları oluşmuştur.



**Şekil 4.64: Evrenle Bütünleşme Kategorisi Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli**

Evrenle bütünleşme kategorisine ait kodların frekans değerleri Şekil 4.65'te görülmektedir. Buna göre frekans değerleri sırasıyla “evrenle bütünlük duygusu geliştirmeye katkı sağlar” (f=28), “evrenle bütünlük duygusu geliştirmeye katkı sağlamaz” (f=12) şeklindedir. Katılımcıların bir bölümü orta öğretimde verilen din eğitimi derslerinin ve ders dışı etkinliklerin öğrencilerin evrenle bütünlük duygusu geliştirmesine katkı sağladığını düşünmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin bir bölümü ise okul temelli din eğitimi ile evrenle bütünlük duygusu geliştirmenin ilişkili ve mümkün olmadığını düşünmektedir.



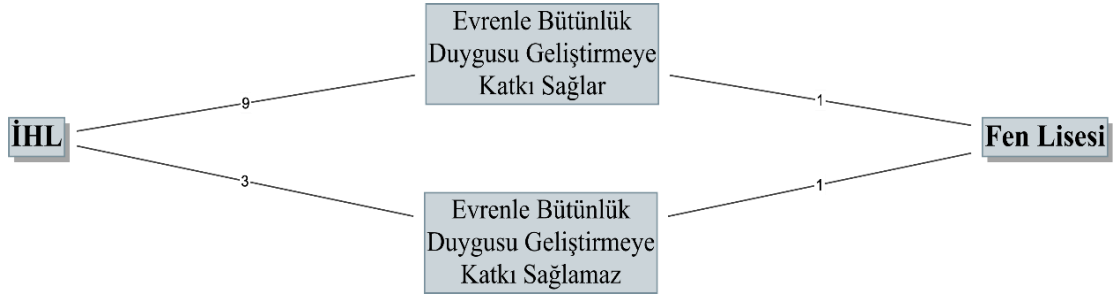
**Şekil 4.65: Evrenle Bütünleşme Kategorisi Belge Temelli İki Vaka Modeli**

Evrenle bütünleşme kategorisi iki vaka modeline göre en sık tekrarlanan kod evrenle bütünlük duygusu geliştirmeye katkı sağlar kodudur (f=27). Araştırmaya katılan öğretmenlerin de öğrencilerin de bu kategoride en sık tekrarladığı kod evrenle bütünlük duygusu geliştirmeye katkı sağlar kodudur.

Araştırmaya katılan öğretmen, imam hatip lisesi öğrencisi ve fen lisesi öğrenci görüşlerinin değişkenlere göre iki vaka modeli ve bu kod ile ilgili öne çıkan ifadeleri alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

#### *a) Öğretmen Görüşleri*

Evrenle bütünleşme kategorisi görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.66'da verilmiştir. Buna göre 12 imam hatip lisesi öğretmeninden 9'u ve 5 fen lisesi öğretmeninden 1'i lise din derslerinin evrenle bütünleşme duygusu oluşturduğunu düşünmektedir. 3 imam hatip lisesi öğretmeni ve 1 fen lisesi öğretmeni ise lise din derslerinin evrenle bütünleşme duygusu oluşturduğunu düşünmediklerini ifade etmişlerdir.



**Şekil 4.66: Evrenle Bütünleşme Kategorisi Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin doğa ve evrenle sağlıklı ilişki kurma konusu ile ilgili dikkat çeken ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenleri konuyla ilgili düşüncelerini dile getirmiştir:

*Sorumluluk duygusuna eriştiğini görmekteyim. Hem aileden aldığı temel din eğitimi hem okul din eğitimi sayesinde oluşuyor bu bilinç. Gayretli ve sorumluluk bilinci iyi düzeyde öğrencilerimizde. Rabbine, topluma, aileye, ümmete, kendine karşı sorumluluk duyuyor öğrencilerimiz ve bu din eğitim ders ve etkinlikleri sayesinde oluşuyor. (E-E-14)*

*İslam Kültür ve Medeniyeti derslerimiz var çok kıymetli bir ders ancak 12. sınıfta olduğu için yeterince verimli işlenemiyor. Çeşitli medeniyetlerle alemi paylaşma ve çevre-dünyanın emanet oluşu üzerinden bu ders içerikleri bağlamında farkındalık oluşturmak mümkün. Rızkın adaletli paylaşılabilmesi gibi hususlarda alt basamaklarda pek de içerik yok bunun dışında. (E-K-3)*

*İslam kardeşliğini esas alan bakış açısı geliştirmek din eğitiminin maneviyatı şekillendirmedeki etkisini artırıyor. (E-K-11)*

*Din eğitimi sayesinde senaryodaki yerini anlıyor. Evrene, yaratıcıya ve tüm insanlığa karşı sorumluluk taşıdığını anlıyor. (E-K-2)*

*Kainatla ilişkisi bağlamında az önce de söylediğim gibi kelim Akaid vs. dersleri içeriğindeki öğretiler/müfredat çerçevesinde, elbette ki öğretmen çabası ile birlikte oldukça etkili ve yönlendiricidir. (E-E-7)*

*Sünnetullahın aynen aktarılabilmesi gerek öğrenciye, bu hususu ders içeriklerinde öğrencilere olduğu gibi aktarmanın imkanı sıkıntılı. Bireysel*

*çabaların işe koşulmasının etkisini görmekle beraber arzu edilen düzeyde sonuç alınabildiğini düşünmüyorum. (E-E-4)*

*Çevre ve toplumsal bilinç, evrenle bütünlük biraz geri planda kalıyor gibi... Okulda daha teknik hususlardan eğitim öğretim yapılıyor. Çok önemli tabi... (E-E-13)*

*Evrene karşı görevlerimizin olduğunu hadislerden de yola çıkarak hatırlatıyoruz. Bu maruz kalmanın mutlaka tesiri olduğunu düşünüyorum. Çevre bilinci oluşturmak, yaşadığın alanların temizliğinde sorumlu olmak gibi tutumların kazanılması ve tüm bunların kulluk bilinci içerisinde olduğunun farkına varılması din eğitiminin bir parçası ve mümkün bence, izlenimlerim de bu doğrultuda... (E-K-11)*

*Gençler sadece kendinden değil, tüm evrenden, tüm toplumdan sorumlu olduğu bilincinde yetiştirmek için din eğitiminden öte bir sosyal eğitim platformu yoktur. Bu da laboratuvar ortamında olmayacağına göre din eğitiminin laboratuvarı toplumun kendisidir. Topluma karışmaktır, toplumun içinde var olmaktır. Öğrendiklerini orada uygulamaya koymaktır. İnsanlara şefkat merhamet güzel muamele... bu ancak topluma karışmakla mümkün olabilecektir. Gerçek manada iyi eğitilir ve öğretilirse Allah insanın fitratına iyi olma halini yerleştirmiştir. İyi insan, iyi yurttaş, iyi ümmet, iyi evlat olma bilincini bilgi seviyesinden bilinç seviyesine ulaştıracak bir rehber din eğitimi (E-K-12)*

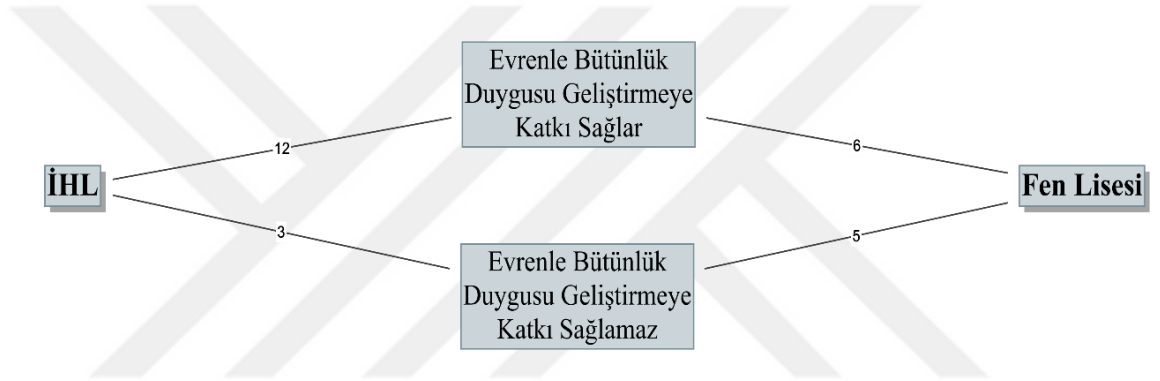
*Çevresini bilinçli olarak seçen, lise din eğitimini çevresel faktörlerle bütünleştirebilen öğrenci varlık bilincini ve evrenle bütünlük hissini oluşturabiliyor bence. (E-K-1)*

*Proje liselerdeki yüzde beşlik dilimlerle okula gelen öğrenci gurubu için lise dersleri çoğunluk gelecek kaygılarına yönelik olarak ilgi görüyor. Din eğitimi ders gurupları ile ilgili öğrenci algısı da çoğunlukla bu minvalde. Bu dersler ile evrene, hayata, tüm canlılara bakışını şekillendirecek bir felsefi temel edinmek yerine, ezberleyip ölçme değerlendirmede başarılı olmak hedefleniyor, bundan ötürü de evrenle bütünleşme felsefesi oluşmuyor diye düşünüyorum. Maneviyat alanıyla ilgili beslendikleri kaynaklar ise çoğunlukla*

*sosyal medya ve akranlarından öğrendikleri... Din eğitimi ve öğretimi ile ilgili dinamiklerimizin oldukça köklü revizyona ihtiyacı var bence. (E-K-10)*

#### *b) Öğrenci Görüşleri*

Evrenle bütünleşme kategorisi okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.67’de verilmiştir. Buna göre 17 imam hatip lisesi öğrencisinden 12’si ve 13 fen lisesi öğrencisinden 6’sı lise din derslerinin evrenle bütünleşme duygusunu geliştirdiğini düşünmektedir. 3 imam hatip lisesi öğrencisi ve 5 fen lisesi öğrencisi ise lise din derslerinin evrenle bütünleşme duygusunu geliştirdiğini düşünmediklerini ifade etmişlerdir.



**Şekil 4.67: Evrenle Bütünleşme Kategorisi Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğrencilerin evrenle bütünleşme kategorisi ile ilgili dikkat çeken ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi öğrencileri konu hakkında düşüncelerini şöyle dile getirmişlerdir:

*Akait derslerinde evren, bütünlük duygusu konuları anlatılıyor. Burada böyle bir bilinç oluşması mümkün. Hayvanlara karşı da ilgi artıyor öğrenciler arasında. (Ö-K-17)*

*Hayvanların-bitkilerin de Allah'ı zikrettiklerini öğrenmek tabiata bakışımızı şekillendiriyor tabii. Din dersleri sayesinde oluyor bu. Çevre bilinci geliyor, Sorumluklarımızın da farkına varıyoruz. (Ö-E-9)*

*Peygamberimizin çevre ve hayvanlarla ilişki biçimini öğreniyoruz. Kurban keserken bile merhametli özenli davranmak gerektiği anlatılıyor. Bunları*

*içselleştirip hayatımızda uygularsak evrenle de uyumu yakalamak mümkün. Ders içeriklerimiz bizi bu alanda destekliyor. (Ö-E-25)*

*Buradaki eğitimlerden önce gökyüzü, güneş var ama pek ilgimi çekmezdi, pek anlam ifade etmezdi benim için. Şu an mesela Allah'ın yarattığı güneş bizi ısıtırken hayret ve hayranlık duyuyorum. (Ö-E-1)*

*Bu konular derslerde geçiyor ama yüzeysel kalıyor, herhangi bir bilgi olarak kalıyor. (Ö-K-6)*

*Çok temas ettiğimizi hatırlamıyorum bu tarz konulara... Bu kadar geniş kapsamlı din derslerimiz yok bizim bence. (Ö-K-28)*

*Bu konulardaki bilinç kaynağım da yine okuldaki din dersleri değil dışardan okuduğum kitaplar, katıldığım sohbetler... İHL meslek derslerinde bu hususlar zaman zaman gündeme gelse de bilinç oluşturacak boyutta bir eğitim olduğunu söyleyemem. (Ö-E-10)*

Araştırmaya katılan fen lisesi öğrencileri ise doğa ve evrenle sağlıklı ilişki kurma o koduyla ilgili dikkat çeken düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

*Az önce de bahsettiğim gibi evet bir bütün var ve biz onun parçasıyız düşünce ve duygusu din derslerinde temellenebiliyor. Komün algısı gelişip yerleşiyor. Diğerlerine karşı saygı ve sorumluluk duygusu artıyor. (Ö-E-11)*

*Bu konulardaki bilinç kaynağım da yine okuldaki din dersleri değil dışardan okuduğum kitaplar, katıldığım sohbetler. İHL meslek derslerinde bu hususlar zaman zaman gündeme gelse de bilinç oluşturacak boyutta bir eğitim olduğunu söyleyemem. (Ö-E-10)*

*Çevreye karşı tutumlar, bilinç, hayvanlara, bitkilere karşı tutumlarımızın nasıl olması gerektiğini öğrenerek bir bütünlük yakalamak mümkün. (Ö-K-35)*

*Derslerde peygamberimizden örnekler anlatarak insanlarla ilişkilerimizin saygı, sevgi ve eşitlik temelinde olması öğretiliyor. Veda hutbesi mesela. Bu bir parça bütünlük ve eşitlik hissi oluşturuyor. (Ö-E-30)*

*Evreni de yarattığının bilgisini öğreniyoruz. Bu uyum içinde olmayı sağlayabilir zaman içerisinde. (Ö-E-16)*

*Din derslerinde evrene, toprağa, hayvanlara karşı nasıl davranmamız gerektiğini öğreniyoruz. Merhametli olmak, doğal kaynakları israf etmemek vb. Bu evrenle bütünleşmemizi kolaylaştırır. (Ö-E-34)*

*Aynı fikirdeyim, bu alanlar din dersinde farkındalık kazandığımız hususlar değil. Çok farklı çabalar gerek. (Ö-E-33)*

*Yok bence okul din eğitimi pek de bu alanları kapsamıyor, kişisel ilgilerle bunları öğrendim ben. (Ö-K-32)*

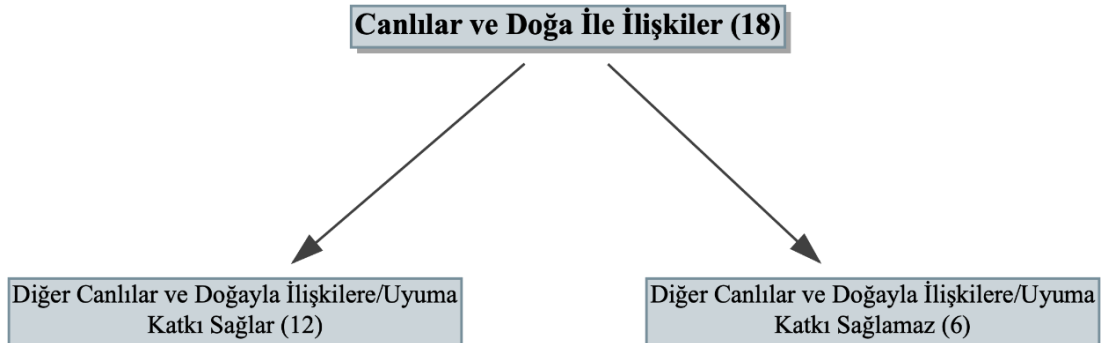
*Sorunun cevabına gelince din derslerimizin aidiyet geliştirme ve bütünlük hissi ile ilgili bir etkisini görmedim ben... her birimizin aidiyet duygusu ayrı çalışıyor. (Ö-K-31)*

*Bunlar bizim din derslerimizde öğrendiğimiz şeyler değil pek. Aileden veya toplumdaki öğrenebildiğimiz şeyler. (Ö-K-36)*

*Yok bence bir ilişki göremiyorum ben, din dersleri öyle sandığımız gibi bir şey değil, sınav için ezberlediğimiz içeriklerle sınırlı... Pek anlam yüklemek mümkün değil (Ö-K-12)*

#### **4.3.2. Canlılar ve Doğa ile İlişkiler**

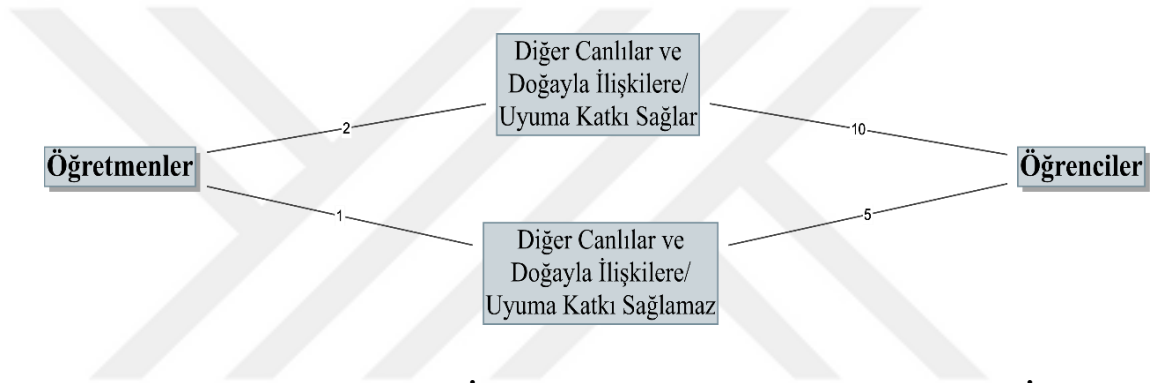
Evrenle ilişkiler temasının ikinci kategorisi olan “canlılar ve doğa ile ilişkiler” konusunda katılımcı görüşleri doğrultusunda “diğer canlılar ve doğa ile ilişkilere/uyuma katkı sağlar” ve “diğer canlılar ve doğa ile ilişkilere/uyuma katkı sağlamaz” kodları oluşmuştur.



**Şekil 4.68: Canlılar ve Doğa ile İlişkiler Kategorisi Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli**

Hiyerarşik kod- alt kod modeline göre “canlılar ve doğa ile ilişkiler” kategorisine ait alt kod frekans değerleri Şekil 4.68’de görülmektedir. Buna göre frekans değerleri sırasıyla “diğer canlılar ve doğa ile ilişkiler/uyuma katkı sağlar” (f=12), “diğer canlılar ve doğa ile ilişkilere/uyuma katkı sağlamaz” (f=6) şeklindedir.

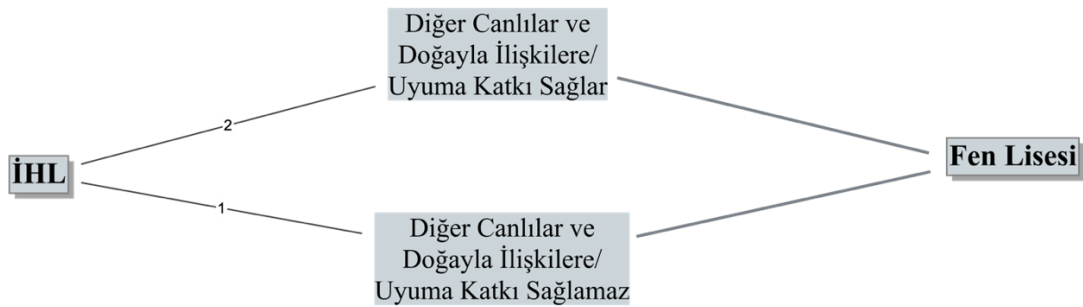
Canlılar ve doğa ile ilişkiler kategorisi belge grubu temelli iki vaka modeli Şekil 4.69’da verilmiştir. Buna göre tüm katılımcılar arasında en sık tekrarlanan kod diğer canlılar ve doğayla ilişkilere katkı sağlar kodudur (f=12) kodudur. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenciler tarafından da en sık tekrarlanan kod diğer canlılar ve doğayla ilişkilere katkı sağlar kodudur.



**Şekil 4.69: Canlılar ve Doğa ile İlişkiler Kategorisi Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğretmen, imam hatip lisesi öğrencisi ve fen lisesi öğrenci görüşlerinin değişkenlere göre iki vaka modeli ve bu kod ile ilgili dikkat çeken ifadeleri alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

*a) Öğretmen Görüşleri*



#### **Şekil 4.70: Canlılar ve Doğa ile İlişkiler Kategorisi Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Canlılar ve doğa ile ilişkiler kategorisi görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.70’te verilmiştir. Buna göre 12 imam hatip lisesi öğretmeninden 2’si lise din derslerinin evrenle bütünleşme duygusu oluşturduğunu düşünmektedir. 1 imam hatip lisesi öğretmeni ise lise din derslerinin evrenle bütünleşme duygusu oluşturduğunu düşünmediklerini ifade etmişlerdir.

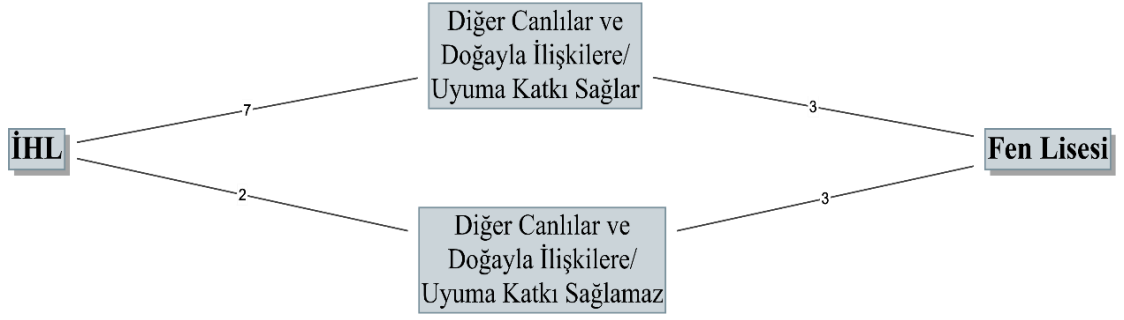
Araştırmaya katılan öğretmenlerin canlılar ve doğa ile ilişkiler konusu ile ilgili dikkat çeken ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenleri konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

*Lise din eğitimlerinde siyer dersi içeriklerinde bu açıdan öğrencilerde farkındalık oluşturmak mümkün oluyor. Tüm dünyaya adaleti merhameti getirme ütopyasına sahip bir örnek peygamberimiz var. Bu içerikler bağlamında öğrencilere de toplumla bütünleşme bilinci oluyor. Dünyaya karşı daha ilgili ve farkındalık kazanmış oluyorlar. (E-K-3, 5)*

*İsraf bilinci vermek, geri dönüşüm farkındalığı oluşturmak, emanet kavramı çerçevesinde yine öğrenciye verilen bilgi ve farkındalığın buna katkısı olduğunu görüyorum. (E-K-16)*

#### *b) Öğrenci Görüşleri*

Canlılar ve doğa ile ilişkiler kategorisi okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.71’de verilmiştir. Buna göre 17 imam hatip lisesi öğrencisinin 7’si ve 13 fen lisesi öğrencisinin 3’ü lise din derslerinin canlılar ve doğa ile uyumlu ilişkiler kurmaya katkı sağladığını düşünmektedir. 2 imam hatip lisesi öğrencisi ve 3 fen lisesi öğrencisi ise lise din derslerinin canlılar ve doğa ile uyumlu ilişkiler kurmaya katkı sağladığını düşünmediklerini dile getirmişlerdir



**Şekil 4.71: Canlılar ve Doğa ile İlişkiler Kategorisi Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğrencilerin canlılar ve doğa ile ilişkiler kategorisi ile ilgili dikkat çeken ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi öğrencileri konu hakkında düşüncelerini şöyle dile getirmişlerdir:

*Hani bir söz vardır ya yaratılanı severim yaratandan ötürü" ben de yaratılmış her şeyi sevmeyi öğrendim burada. (Ö-E-1)*

*Evren, bütünlük duygusu konuları anlatılıyor. Burada böyle bir bilinç oluşması mümkün. Hayvanlara karşı da ilgi artıyor öğrenciler arasında." (Ö-K-17)*

*Din dersi içeriklerinde doğaya hayvanlara karşı davranışlarla ilgili öğretiler var, dikkate alan öğrenciler için faydalı oluyor tabii." (Ö-E-11)*

*Evrene bakarak Allah'ın nimetlerini görüyoruz, bu öğrendiklerimiz, evrenden yola çıkarak maneviyatı artırıyor bir parça." (Ö-E-8)*

*Buradaki eğitimlerden önce gökyüzü, güneş var ama pek ilgimi çekmezdi, pek anlam ifade etmezdi benim için. Şu an mesela Allah'ın yarattığı güneş bizi ısıtırken hayret ve hayranlık duyuyorum." (Ö-E-1)*

*Hayvanlara karşı tutumlarımıza dair kurallar var evet, merhamet gibi... Fidan dikme ile ilgili hadisleri öğreniyoruz çevre bilinci oluşturuyor bunlar, evrenle bütünlüğü destekliyor. Ama kısıtlı ölçüde bence." (Ö-K-28)*

*Evrenle bütünlük vurgusu Kuran ve tefsir derslerimizde zaman zaman gündem oluyor, sohbetlerimizde bize anlatılıyor ama yeterli değil. Öncelikle öğrenci bu anlatılanlardan almak istediğini alıyor, içselleştiriyor. Öğrenci*

*faktörü de önemli. Bu bütünlüğe dair daha çok vurgu yapılabilir, hayvanlara merhameti pek konuşmuyoruz mesela... çevreciliği konuşmuyoruz.” (Ö-E-26)*

*Eksiklik var bu konuda. Her gün değişik bir akım çıkıyor neredeyse. Bu noktada din derslerimizde daha çok bilgilendirilip Nasıl tutum alacağımızı öğrenirsek hem kendimizle hem de çevremizde olup bitenlerle barışık oluruz, kafamız da karışmadan. Yanlışı da doğruyu da daha net görürüz böylece” (Ö-E-24)*

Araştırmaya katılan fen lisesi öğrencileri ise doğa ve evrenle sağlıklı ilişki kurma o koduyla ilgili dikkat çeken düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

*Evren, bütünlük duygusu konuları anlatılıyor. Burada böyle bir bilinç oluşması mümkün. Hayvanlara karşı da ilgi artıyor öğrenciler arasında. (Ö-K-17)*

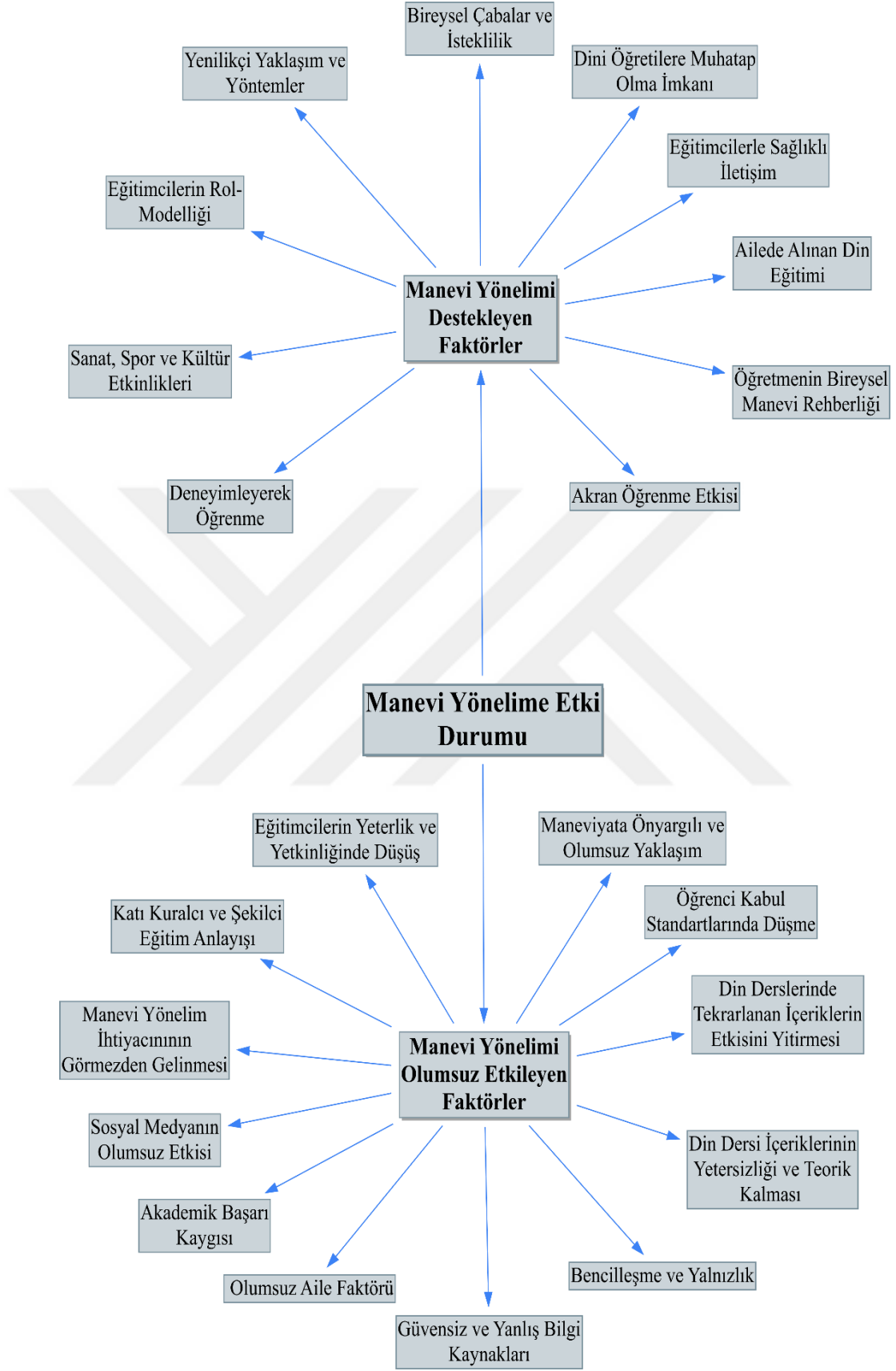
*Fidan dikme hadisi geliyor aklıma... yine peygamberimizin hayvan sevgisi ve onlara karşı tutumları da bize örnek oluyor. Böylece din dersleri bize çevre bilinci aşıyor bence. (Ö-K-37)*

*Haftada iki saat bütünlük bilinci sağlayacağından emin değilim. Gözlemlerim de bu yönde. Zaten fen lisesindeki öğrencinin pek de gündemi değil bu hususlar. (Ö-E-16)*

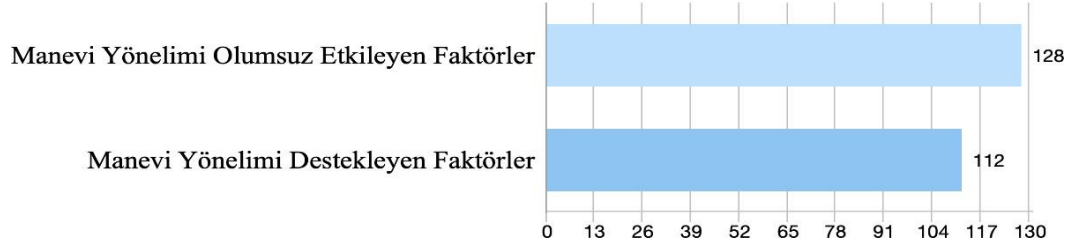
*Pek ilişkili bulmadım yine, az önce de dediğim gibi okul din dersleri içerikleri ve derse bakış açısından kaynaklanan etkili olma düzeyi bu alana hizmet etmiyor zannımca. (Ö-K-12)*

#### **4.4. Manevi Yönelime Etki Durumu**

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin yapılan görüşmeler sonucunda manevi yönelime etki durumu teması ile ilgili “manevi yönelimi destekleyen faktörler” ve “manevi yönelimi olumsuz etkileyen faktörler” kategorileri ortaya çıkmıştır. Temaya ait kategorilerin kod hiyerarşisi Şekil 4.72’de verilmiştir. Temaya ait kategorilerin frekans değerleri ise Grafik 4.12’de gösterilmiştir.

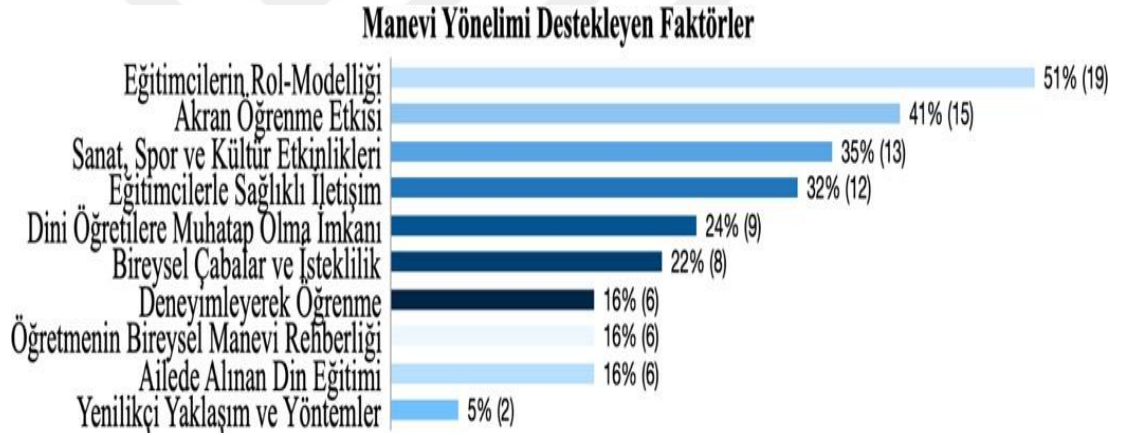


**Şekil 4.72: Manevi Yönelime Etki Durumu Teması Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli**



**Grafik 4.12: Manevi Yönelime Etki Durumu Temasına Ait Kategorilerin Frekans Dağılımı**

Grafikte görüldüğü üzere “manevi yönelimi olumsuz etkileyen faktörler” kategorisine ilişkin kodların frekans değeri ( $f=128$ ), onu takip eden “manevi yönelimi destekleyen faktörler” kategorisinin frekans değeri ise ( $f=112$ )dir. Temaya ait kategorilerin kodları ve frekans değerleri ayrı başlıklar halinde değişkenlerine göre incelenecektir.

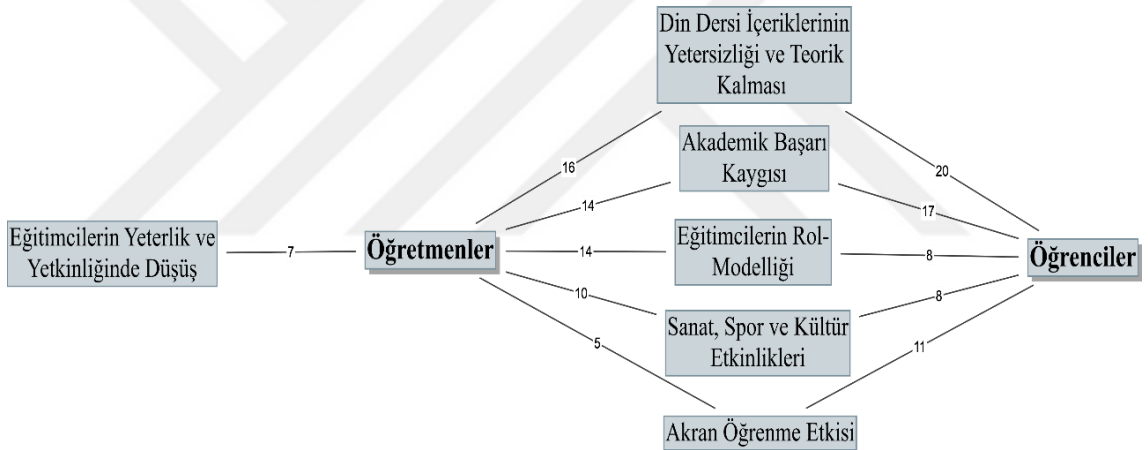


**Grafik 4.13: Manevi Yönelimi Destekleyen Faktörler Kategorisine Ait Kodların Frekans ve Yüzdeleri Değerleri**



**Grafik 4.14: Manevi Yönelimi Olumsuz Etkileyen Faktörler Kategorisine Ait Kodların Frekans ve Yüzdeleri Değerleri**

Manevi yönelime etki durumu teması belge temelli iki vaka modeli ise Şekil 4.73'te gösterilmiştir.

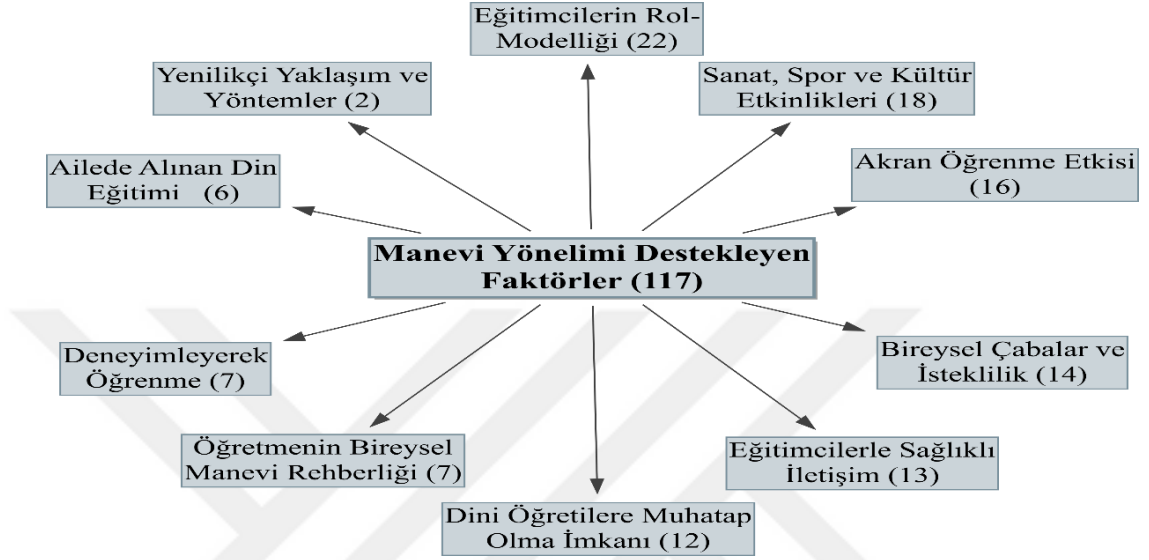


**Şekil 4.73: Manevi Yönelime Etki Durumu Teması Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli**

Manevi yönelime etki durumu temasına ait belge temelli iki vaka modeli Şekil 4.73'te verilmiştir. Kategori için iki vaka modeli oluşturulurken frekans değerleri toplamı 7 ve üzeri olan ilk beş kod esas alınmıştır. Buna göre tüm katılımcı gruplarında en sık tekrarlanan kod din dersi içeriklerinin yetersiz ve teorik kalması (f=36) kodudur. Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından en sık tekrarlanan kod din dersi içeriklerinin yetersiz ve teorik kalması (f=16) kodu, yine aynı şekilde öğrenciler tarafından en sık tekrarlanan kod da din dersi içeriklerinin yetersiz ve teorik kalması (f=20) kodudur.

#### 4.4.1. Manevi Yönelimi Destekleyen Faktörler

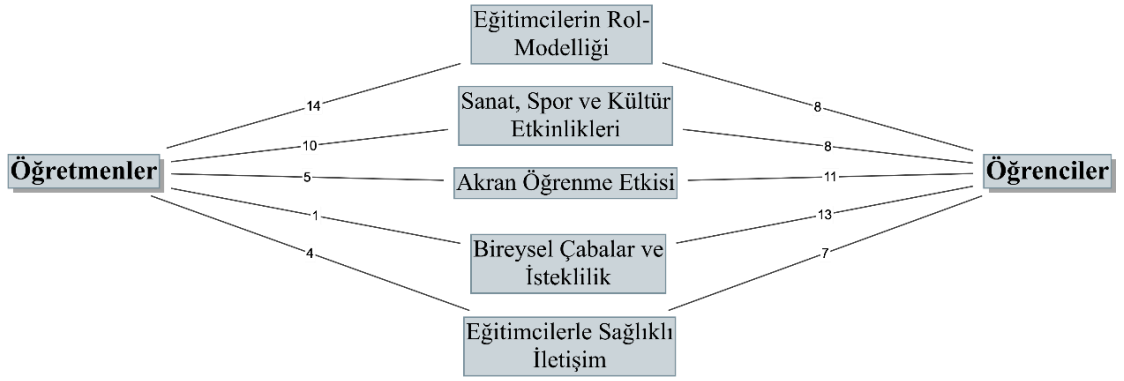
Manevi yönelime etki durumu temasının manevi yönelimi destekleyen faktörler kategorisinde katılımcı görüşleri doğrultusunda oluşan kodlar Şekil 4.74'te verilmiştir.



**Şekil 4.74: Manevi Yönelimi Destekleyen Faktörler Kategorisi Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli**

Manevi yönelimi destekleyen faktörler kategorisi hiyerarşik kod alt kod modeline göre frekans değerleri Şekil 4.74'te gösterilmiştir. Buna göre “manevi yönelimi destekleyen faktörler” kategorisi kodlarının frekans değerleri sırasıyla “ailede alınan din eğitimi” (f=6), “eğitimcilerin rol modelliği” (f=22), “sanat spor ve kültür etkinlikleri” (f=18), “akran öğrenme etkisi” (f=16), “bireysel çabalar ve isteklilik” (f=14), “eğitimcilerle sağlıklı iletişim” (f=13), “dini öğretilere muhatap olma imkanı” (f=12), “öğretmenin bireysel manevi rehberliği” (f=7), “deneyimleyerek öğrenme” (f=7), “ailede alınan din eğitimi” (f=6), “yenilikçi yaklaşım ve yöntemler” (f=2) şeklindedir.

Manevi yönelimi destekleyen faktörler kategorisi belge grubu temelli iki vaka modeli Şekil 4.75'te verilmiştir. Kategori için iki vaka modeli oluşturulurken frekans değerleri toplamı 10 ve üzeri olan ilk beş kod esas alınmıştır.



**Şekil 4.75: Manevi Yönelimi Destekleyen Faktörler Kategorisi Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli**

Şekil 4.75'e göre, manevi yönelimi destekleyen faktörler kategorisinde katılımcılar tarafından en sık tekrarlanan kod (f=22) eğitimcilerin rol modeli kodudur. Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından en sık tekrarlanan kod da eğitimcilerin rol modeli kodudur (f=14). Öğrenciler tarafından en sık tekrarlanan kod ise bireysel çabalar ve isteklilik kodudur (f=13).

#### 4.4.1.1. Ailede Alınan Din Eğitimi Etkisi

Manevi yönelimi destekleyen faktörler kategorisinde katılımcılar tarafından tekrarlanan kodlardan biri "ailede alınan din eğitimi etkisi" kodudur. Koda ait belge grubu temelli iki vaka modeli Şekil 4.76'da verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan 17 öğretmenlerden 4'ü ve 30 öğrenciden 2'si aileden din eğitimi almış olmanın öğrencilerin manevi yönelimleri üzerinde okul din öğretiminin etkisini artırdığını düşündüğünü ifade etmiştir.



**Şekil 4.76: Ailede Alınan Din Eğitimi Etkisi Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğretmen, imam hatip lisesi öğrencisi ve fen lisesi öğrenci görüşlerinin değişkenlere göre iki vaka modeli ve bu kod ile ilgili dikkat çeken ifadeleri alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

### a) Öğretmen Görüşleri

Ailede alınan din eğitimi etkisi kodu görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.77'de verilmiştir. Buna göre 12 imam hatip lisesi öğretmeninden 2'si ve 5 fen lisesi öğretmeninden 2'si aileden din eğitimi almış olmanın öğrencilerin manevi yönelimleri üzerinde okul din öğretiminin etkisini artırdığını düşündüğünü ifade etmiştir.



### Şekil 4.77: Ailede Alınan Din Eğitimi Etkisi Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aileden alınan din eğitimi etkisi koduna ilişkin öne çıkan ifadeleri aşağıda verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

*Bizim okul türlerinde öğrenci zaten aileden dini bilgi temeliyle geliyor. O nedenle akademik din bilgisi yerine farkındalık ve anlamı sorgulama bilincine odaklanarak bunu gerçekleştirmemiz mümkün oluyor. (E-K-2)*

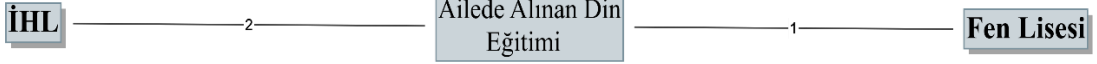
*Aileden temel din eğitimi almış olanlar hariç evrene karşı sorumluluk duygusu geliştirmek de pek mümkün olmuyor. (E-K-15, 6)*

*Tabii ailedeki din eğitimi temelini de göz ardı etmemek lazım tüm bu süreçte. (E-E-14)*

*Lise din eğitimi tek başına yetmez... aile ve sosyal çevre de desteklenmelidir. (E-E-7)*

### b) Öğrenci Görüşleri

Ailede alınan din eğitimi etkisi kodu okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.78'de verilmiştir. Buna göre 17 imam hatip lisesi öğrencisinden 2'si ve 13 fen lisesi öğrencisinden 1'i aileden din eğitimi almış olmanın öğrencilerin manevi yönelimleri üzerinde okul din öğretiminin etkisini artırdığını düşündüğünü ifade etmiştir.



**Şekil 4.78: Ailede Alınan Din Eğitimi Etkisi Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailede alınan din eğitimi etkisi koduna ilişkin öne çıkan ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi öğrencisi Ö-E-10 konuyla ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

*Bu bilgileri, kıvılcımı önce ailede alırsın, okulda bunu daha da genişletirsin.*  
(Ö-E-3)

#### 4.4.1.2. Akran Öğrenme Etkisi

Manevi yönelimi destekleyen faktörler kategorisinde katılımcılar tarafından tekrarlanan kodlardan biri de “akran öğrenme etkisi” kodudur. Koda ait belge gurubu temelli iki vaka modeli Şekil 4.79’da verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılımcıların öğretmenlerin 5’i, öğrencilerin 11’i akran öğrenme etkisinin öğrencilerin manevi yönelimleri üzerinde okul din öğretiminin etkisini artırdığını ifade etmiştir.



**Şekil 4.79: Akran Öğrenme Kodu Belge Gurubu Temelli İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğretmen, imam hatip lisesi ve fen lisesi öğrenci görüşlerinin değişkenlere göre iki vaka modeli ve bu kod ile ilgili dikkat çeken ifadeleri alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

##### a) Öğretmen Görüşleri

Akran öğrenme etkisi kodu görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.80’de verilmiştir. Buna göre 12 imam hatip lisesi öğretmeninden 4’ü ve 5 fen lisesi öğretmeninden 1’i akran öğrenme etkisinin öğrencilerin manevi yönelimleri üzerinde okul din öğretiminin etkisini artırdığını ifade etmiştir.

**Şekil 4.80: Akran Öğrenme Etkisi Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin akran öğrenme etkisinin öğrencilerin manevi yönelimleri üzerinde okul din öğretiminin etkisini artırmasına ilişkin öne çıkan ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenleri konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

*Çevresini bilinçli olarak seçen, lise din eğitimini çevresel faktörlerle bütünleştirebilen öğrenci varlık bilincini ve evrenle bütünlük hissini oluşturabiliyor bence. (E-K-1)*

*Birbirlerini de olumlu motive edecek imkana sahip imam hatip öğrencileri, o atmosferi bulabiliyorlar. (E-K-9)*

*İmam hatiplerde kendine özgü bir manevi atmosfer var. Namazları cemaatle birlikte kılıyoruz. Bu atmosfer sayesinde isteklilik oluşuyor öğrencide. Mesleki tatbikatlar da bunda etkili. Akran öğrenme... motive edici oluyor. (E-E-14)*

*b) Öğrenci Görüşleri*

Akran öğrenme etkisi kodu okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.81’de verilmiştir. Buna göre 17 imam hatip lisesi öğrencisinden 9’u ve 13 fen lisesi öğrencisinden 2’si akran öğrenme etkisinin öğrencilerin manevi yönelimleri üzerinde okul din öğretiminin etkisini artırdığını ifade etmiştir.

**Şekil 4.81: Akran Öğrenme Etkisi Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğrencilerin akran öğrenme etkisinin öğrencilerin manevi yönelimleri üzerinde okul din öğretiminin etkisini artırmasına ilişkin öne çıkan ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi öğrencileri konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

*Arkadaş çevresi faktörleri de bizim okul ortamlarında maneviyatın gelişmesini desteklediğini düşünüyorum. (Ö-K-27, 3)*

*Kulüp faaliyetleri olmalı, öğrenci bazlı çabalar, akran öğrenme yapıyoruz mesela... (Ö-K-17)*

*İbadetlerin topluca yapılmasının çok olumlu etkisi olduğunu görüyorum. Bilgi yanında arkadaş etkisi de çok belirleyici... (Ö-E\_ 4)*

*Hem dersler hem de arkadaşlarla birlikte yapmak bu bilinci artırıyor. (Ö-K-7)*

*Birlikte yapılan etkinlikler öğrenciler arası ilişkileri olumlu yönde etkiliyor... (Ö-K-29)*

*Birbirimizden de etkileniyoruz, sınıf arkadaşlarımız da yönlendirici oluyor. (Ö-K-27)*

Fen lisesi öğrencilerin akran öğrenme etkisini koduyla ilgili sözleri ise şöyledir:

*Güzel ahlak ise din derslerinin bizde en çok etki bıraktığı alan. Hem dersler hem de arkadaş guruplarıyla yapılan etkinlikler çok iz bırakıyor. En çok bu hususta etkileniyorum ben. (Ö-K-35)*

*Arkadaşlarla birlikte yapmanın sevk edici gücü oluyor, zamanla da bu alışkanlığa dönüşebiliyor, cuma namazları gibi... Normal şartlarda bunu yapmayacaktık. (Ö-K-32)*

#### **4.4.1.3. Bireysel Çabalar ve İsteklilik**

Manevi yönelimi destekleyen faktörler kategorisinde katılımcılar tarafından tekrarlanan kodlardan üçüncüsü “bireysel çabalar ve isteklilik” kodudur. Katılımcıların bir bölümü bireysel çabalar ve istekliliğin öğrencilerin manevi yönelimleri üzerinde okul din öğretiminin etkisini artırdığını düşündüğünü ifade etmiştir. Araştırmaya katılan imam hatip lisesi ve fen lisesi öğretmen ve öğrenci

görüşlerinin değişkenlere göre iki vaka modeli ve bu kodla ilgili dikkat çeken ifadeleri alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

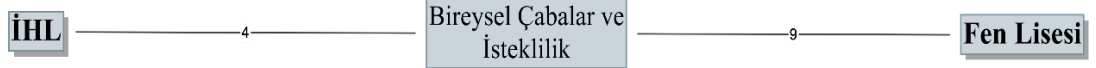
*a) Öğretmen Görüşleri*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel çabalar ve din öğretimine istekli olmasının öğrencilerin manevi yönelimleri üzerinde okul din öğretiminin etkisini artırmasına ilişkin sözleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmeni E-E-4 konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

*Öğrencinin de bireysel olarak çaba göstermesi önemli. Yalnızca öğretmenle okul dersiyse arzu edilen düzeyde sonuç alınabildiğini düşünmüyorum.*  
(E-E-4)

*b) Öğrenci Görüşleri*

Bireysel çabalar ve isteklilik kodu okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.82’de verilmiştir. Buna göre 17 imam hatip lisesi öğrencisinden 4’ü ve 13 fen lisesi öğrencisinden 9’u bireysel çabalar ve istekliliğin öğrencilerin manevi yönelimleri üzerinde okul din öğretiminin etkisini artırdığını ifade etmiştir.



**Şekil 4.82: Bireysel Çabalar ve İsteklilik Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğrencilerin bireysel çabalarının ve istekliliğin öğrencilerin manevi yönelimleri üzerinde okul din öğretiminin etkisini artırmasına ilişkin sözleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi öğrencileri konuyla ilgili düşüncelerini şöyle getirmiştir:

*Allah ile bağ kurma okulda verilebilecek bir şey değil. Kişinin kendi çabası ve aileden aldığı din eğitimi temelleri ile ilgili bence. Zor bu. (Ö-K-29)*

*İnanmak isteyen öğrenci için malzeme var din dersi içeriklerimizde, isteyen alır. (Ö-K-29)*

*Bizim okul gibi liselerde çoğunlukla öğrenciler din derslerindeki içerikle barışık, almaya istekli olarak geliyor ve aileden de dini eğitim temeli oluyor. (Ö-K-27)*

*İbadetler üzerinde etkisi var, dini temeli varsa öğrencinin. İsteyen alıyor bence. (Ö-K-29)*

Fen lisesi öğrencileri bireysel çabalar ve isteklilik koduyla ilgili şunları söylemişlerdir:

*Öğrencinin din dersindeki bilgileri özümsemesiyle ilişkili bence bu. Yüzeysel biçimde geçerse özümsemezse ibadet bilincinin, Allaha isteme farkındalığının gelişmesi mümkün değil. (Ö-E-33)*

*Yaratıcıyla nasıl bağ oluşturulacağını öğretmiyor bana göre. Yola başlatabilir sadece. Hatta ders saati artırılmış olsa da 20 saat de olsa bence bu değişmez. Kişisel bir çaba gerekir bunun için. (Ö-E-34)*

*İbadet ritüellerine devamlılıkta kişisel disiplin devreye giriyor. İbadet bilgisi var evet, ama bilinç boyutu bireysel bir çabadır. (Ö-E-34)*

*Anlam arayışı da aynı bence. Kendilik bilincine ulaşmaktaki gibi kişisel bir gayret gerek bunun için de. (Ö-K-35)*

#### **4.4.1.4. Deneyimleyerek Öğrenme**

Manevi yönelimi destekleyen faktörler kategorisinde katılımcılar tarafından tekrarlanan kodlardan dördüncüsü “deneyimleyerek öğrenme” kodudur. Katılımcıların bir bölümü deneyimleyerek öğrenme sayesinde öğrencilerin manevi yönelimleri üzerinde okul din öğretiminin etkisini artırdığını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değişkenlere göre iki vaka modeli ve bu kod ile ilgili dikkat çeken ifadeleri alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

##### *a) Öğretmen Görüşleri*

Deneyimleyerek öğrenme kodu görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.83’de verilmiştir. Buna göre 12 imam hatip lisesi öğretmeninden 3’ü ve 5 fen lisesi öğretmeninden 1’i deneyimleyerek öğrenmenin öğrencilerin manevi yönelimleri üzerinde okul din öğretiminin etkisini artırdığını ifade etmiştir.



**Şekil 4.83: Deneyimleyerek Öğrenme Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin deneyimleyerek öğrenmenin öğrencilerin manevi yönelimlerinde okul din öğretiminin etkisini artırmasına ilişkin öne çıkan ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenleri konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

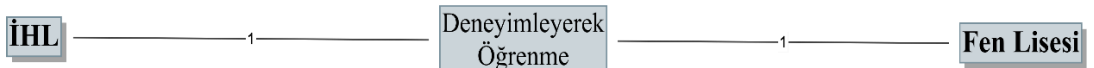
*Şefkat ve merhametin hem insanlara hem doğadaki diğer canlılara/ varlıklara karşı gösterilmesini deneyimliyorlar. (E-E-5)*

*Eğitiminin öğretilerini öğrencileri ile deneyimleyerek yol alması örneğin cemaatle namaz kılmak, toplu iftar organizasyonları, bir yetime beraberce sahip çıkmak, dünya coğrafyası nezdinde İslam kardeşliğini esas alan bakış açısı geliştirmek din eğitiminin maneviyatı şekillendirmedeki etkisini artırıyor. (E-K-11)*

*Hayata karışmak, gençlerin dini ve vicdani duyguları bizzat tecrübe etmelerini sağlamak lazım ama bunun için zaman, emek, idari destek ve öğrencinin müsait ve istekli olması gibi birçok bileşenin bir araya gelmesi gerekiyor şu durumda. (E-K-17)*

**b) Öğrenci Görüşleri**

Deneyimleyerek öğrenme kodu okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.84'te verilmiştir. Buna göre 1 imam hatip lisesi öğrencisi ve 1 fen lisesi öğrencisi deneyimleyerek öğrenmenin öğrencilerin manevi yönelimlerinde okul din öğretiminin etkisini artırdığını ifade etmiştir.



**Şekil 4.84: Deneyimleyerek Öğrenme Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğrencilerin, deneyimleyerek öğrenmenin öğrencilerin manevi yönelimlerinde okul din öğretiminin etkisini artırmasına ilişkin öne çıkan ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi öğrencileri konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

*Burada öğrendiklerimiz sayesinde günlük hayatımızda yapacağımız işler şekilleniyor. Bir öğrencinin bu okula gelmesi, yüz yüze dersleri okuması çok etkili, o bilgilere internetten de ulaşabilir ama burada uygulayarak bilinçli yapmayı öğreniyoruz. (Ö-E-3)*

Fen lisesi öğrencisi Ö-E-30 bireysel çabalar ve isteklilik koduyla ilgili düşüncesini şöyle dile getirmiştir:

*Dersten ziyade yaptığımız etkinliklerin etkisi oluyor. Mesela öğretmenimizle gittiğimiz gezide onun kediye mama vermesi, diğerlerine karşı davranışları... Bunlar sayesinde vicdan gelişiyor. Yoksa derste örneğin kedilere mama verin demesi bir işe yaramıyor tek başına. (Ö-E-30)*

#### **4.4.1.5. Eğitimcilerle Sağlıklı İletişim**

Manevi yönelimi destekleyen faktörler kategorisinde katılımcılar tarafından tekrarlanan kodlardan beşincisi “eğitimcilerle sağlıklı iletişim” kodudur. Katılımcıların bir bölümü eğitimcilerle sağlıklı iletişim kurulmasının öğrencilerin manevi yönelimleri üzerinde din öğretiminin etkisini kolaylaştırıp artırdığını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değişkenlere göre iki vaka modeli ve bu kod ile ilgili dikkat çeken ifadeleri alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

##### *a) Öğretmen Görüşleri*

Eğitimcilerle sağlıklı iletişim kodu görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.85’te verilmiştir. Buna göre 17 imam hatip lisesi öğretmeninden 1’i ve 5 fen lisesi öğretmeninden 3’ü eğitimcilerle kurulan sağlıklı iletişimin öğrencilerin manevi yönelimleri üzerinde din öğretiminin etkisini artırdığını ifade etmiştir.

### Şekil 4.85: Eğitimcilerle Sağlıklı İletişim Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitimcilerle sağlıklı iletişim koduna ilişkin öne çıkan ifadeleri aşağıda verilmiştir. Öğretmenler konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir.

*Öğretmenin anlayışlı, öğrencileri soru sormaya ikna edici tavrı ile onlarla sağlıklı bir diyalog geliştirmesine zemin hazırlayabilir. (E-K-17)*

*Eğer öğrenci dilinden ve seviyesinden konuşarak anlatırsak dini ve maneviyatı, onların yönelimlerine etki edebildiğini düşünüyorum. Dediğim gibi öğretmen marifeti çok önemli. Güncel yaşamlarında karşılaştıkları manevi akımları da masaya yatırarak bir anlamda buldurma yolu ile yaratıcıya yönelik sağlanabilir. (E-K-8)*

*Öğretmen marifeti ve bireysel çabalar devreye girdiğinde ise olumlu neticeler almak mümkün. (E-K-16)*

#### b) Öğrenci Görüşleri

Eğitimcilerle sağlıklı iletişim kodu okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.86'da verilmiştir. Buna göre 17 imam hatip lisesinden öğrencisinden 4'ü ve 13 fen lisesi öğrencisinden 4'ü eğitimcilerle kurulan sağlıklı iletişimin öğrencilerin manevi yönelimleri üzerinde din öğretiminin etkisini artırdığını ifade etmiştir.

### Şekil 4.86: Eğitimcilerle Sağlıklı İletişim Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli

Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitimcilerle sağlıklı iletişim koduna ilişkin öne çıkan ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi öğrencileri konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir.

*Çok değerli hocalarımız var A..... hocamız gibi, bu konularda bizimle yaptığı sohbetler sayesinde gözümüz açıldı. Yani şöyle söyleyebilirim, anlam arayışı ile ilgili sorularımıza cevap bulabiliyoruz, mesafe kat edebiliyoruz. (Ö-E-1)*

*İbadetlere, duaya yoğunlaşmak toplum için iyi işler yapmak için özellikle bazı hocalarımız sevgiyle bunları aştıladı bize. (Ö-E-2)*

Fen lisesi öğrencilerinden Ö-E-30 ve Ö-K-31 eğitimcilerle sağlıklı iletişim koduyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

*Manevi derinlik arayan biri ayrıca öğretmenleri ile birebir ilişki içinde olmalı. (Ö-E-30)*

*Öğretmen tutumları da etkili bence... Maneviyat eğitiminde. (Ö-K-3)*

#### **4.4.1.6. Dini Öğretilere Muhatap Olma İmkani**

Manevi yönelimi destekleyen faktörler kategorisinde katılımcılar tarafından tekrarlanan kodlardan beşincisi “dini öğretilere muhatap olma imkanı” kodudur. Katılımcıların bir bölümü dini öğretilere muhatap olma imkanının öğrencilerin manevi yönelimleri üzerinde din öğretiminin etkisini kolaylaştırıp artırdığını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değişkenlere göre iki vaka modeli ve bu kod ile ilgili dikkat çeken ifadeleri alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

##### *a) Öğretmen Görüşleri*

Dini öğretilere muhatap olma imkanı kodu görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.87’de verilmiştir. Buna göre 12 imam hatip lisesi öğretmeninden 2’si ve 5 fen lisesi öğretmeninden 2’si dini öğretilere muhatap olma imkanının öğrencilerin manevi yönelimlerinde din öğretiminin etkisini artırdığını ifade etmiştir.

**Şekil 4.87: Dini Öğretilere Muhatap Olma İmkani Kodu Görev Yeri  
Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dini öğretilere muhatap olma imkanı koduna ilişkin öne çıkan ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenleri konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir.

*Dini bilgileri derinlemesine öğrenmesi, okullarda ibadetlerin toplu yapılması, Kur'an ve Hitabet derslerindeki uygulamalar gençlerin dini hayata geçirmeleri ve benimsemelerine yardımcı oluyor. (E-K-17)*

*İmam hatiplerde kendine özgü bir manevi atmosfer var. Namazları cemaatle birlikte kılıyoruz. Bu atmosfer sayesinde isteklilik oluşuyor öğrencide. Mesleki tabikatlar da bunda etkili. Akran öğrenme... motive edici oluyor. (E-E-14)*

*Din ve maneviyat bir biçimde gündemlerine giriyor ve bunun mutlaka er ya da geç dönüşü olacaktır. Zira hiçbir kaynağı olmayan, okul din eğitimi dışında dine ve maneviyata temas etme imkanı bulamayan öğrencilerimiz de oluyor zaman zaman. (E-K-8)*

*Bu şekilde dini öğretilere maruz kalmanın mutlaka tesiri olduğunu düşünüyorum. (E-K-11)*

*b) Öğrenci Görüşleri*

Dini öğretilere muhatap olma imkanı kodu okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.88'de verilmiştir. Buna göre 17 imam hatip lisesi öğrencisinden 5'i ve 13 fen lisesi öğrencisinden 1'i dini öğretilere muhatap olma imkanının manevi yönelimde din öğretiminin etkisini artırdığını ifade etmiştir.

#### Şekil 4.88: Dini Öğretilere Muhatap Olma İmkânı Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dini öğretilere muhatap olma imkânı koduna ilişkin öne çıkan ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi öğrencileri konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir.

*Farkında olamasak da din derslerine maruz kalmak bu bilinci oluşturur diye düşünüyorum. Bu etki var muhakkak ama biz pek bunun farkına varmadan oluyor bu. (Ö-K-27)*

*Sık sık bunlara maruz kaldığımız için de zamanla içselleşiyor. Duyguda - maneviyatta-kısıtlı da olsa, az da olsa etkisi oluyor. Bilgi olarak ise maruz kalma etkisiyle çokça dini bilgi yerleştirebiliyoruz zihnimize. (Ö-K-6)*

*İstemli ya da istemsiz maruz kalıyor adam bu dersleri alınca, bu da bir etki oluşturuyor hayatı anlamlandırma açısından. (Ö-E-24)*

*Bu okula geldiğimde direk din eğitimleri ile maruz kaldım ve sorgulamadan da kabul ediyorum öğrendiklerimi. Akaid ve Fıkıh derslerinde kendilik bilinci ile ilgili içerikleri öğrendikçe gündemime giriyor bu konular. Farkına varmasam da bu bilinci almış oluyorum dolayısıyla. Manevi dünyamızı böyle şekillendiriyor bence din dersleri, maruz kalma etkisiyle... (Ö-K-27)*

*Biz farkına varmasak da imam hatip lisesi meslek dersleri ve hocalarımızın katkıları bizde bu soruları daha sormadan cevaplandırıyor. (Ö-K-27)*

Fen lisesi öğrencisi Ö-K-35 dini öğretilere muhatap olma imkânı koduyla ilgili düşüncesini şöyle dile getirmiştir:

*Çok emin değilim, bir rahatlatıcı etki var, derste konuşulan kavramlar mesela ama tam olarak ne ölçüdedir, bilemedim. Özellikle Allah'a yakın olma... Yani bir etki var süreç içinde... farkına varmadan. (Ö-K-35, 5)*

#### 4.4.1.7. Öğretmenin Bireysel Manevi Rehberliği

Manevi yönelimi destekleyen faktörler kategorisinde katılımcılar tarafından tekrarlanan kodlardan beşincisi “öğretmenin bireysel manevi rehberliği” kodudur. Katılımcıların bir bölümü öğrenciler için öğretmenin bireysel manevi rehberliğinin önemine işaret ederek bunun öğrencilerin manevi yönelimleri üzerinde din öğretiminin etkisini artırdığını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değişkenlere göre iki vaka modeli ve bu kod ile ilgili öne çıkan ifadeleri alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

##### a) Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenin bireysel manevi rehberliği koduna yönelik ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenleri konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir.

*Öğretmen marifeti ve bireysel çabalar devreye girdiğinde ise olumlu neticeler almak mümkün. (E-K-16)*

*Ben metot olarak Rahle-i tadrinin rabıta ve anlamlandırma açısından öncelikli olması gerektiğine inanıyorum. Çözüm rahle-i tadrindedir bence... Müfredat yönetimi ile bunu sağlayamayız maneviyat eğitimi... Ancak birebir öğrenci öğretmen iletişimde bu etkinin oluşması mümkün oluyor. Ders dışı ilgi ve çaba gerekiyor. (E-E-4)*

##### b) Öğrenci Görüşleri

Öğretmenin bireysel manevi rehberliği kodu görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.89’da verilmiştir. Buna göre 17 imam hatip lisesi öğrencisinden 3’ü ve 13 fen lisesi öğrencisinden 1’i eğitimcilerin bireysel manevi rehberliğinin din öğretiminde öğrencilerin manevi yönelimleri açısından olumlu sonuçları olduğunu gözlemlediklerini ifade etmiştir.

İHL

3

Öğretmenin Bireysel  
Manevi Rehberliği

1

Fen Lisesi

**Şekil 4.89: Öğretmenin Bireysel Manevi Rehberliği Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Katılımcıların öğretmen bireysel manevi rehberliği koduna yönelik ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi öğrencileri konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir.

*Bence bu bilinci derste almıyoruz, öğretmenlerimizle birebir ilişki içinde olduğumuzda bunların bilincine varıyoruz. Basmakalıp öğretiler işe yaramıyor. İnteraktif bir yol izlenmeli bence ve uzun bir süreç gerekli bence.* (Ö-K-5)

*Erken yaşlarda bu eğitimi alamayanlarla öğretmenler daha yakından ilgilenmesi etkili oluyor.* (Ö-E-25)

Fen lisesi öğrencisi Ö-K-33 öğretmenin bireysel manevi rehberliği koduyla ilgili düşüncesini şöyle dile getirmiştir:

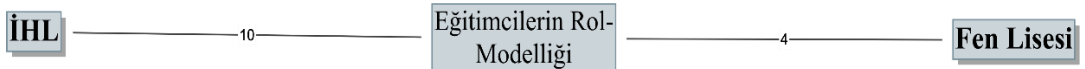
*Dersten ziyade dersi anlatan öğretmene bağlı olarak beceri geliştirilebilir veya olmaz.* (Ö-E-33)

#### 4.4.1.8. Eğitimcinin Rol-Modelliği

Manevi yönelimi destekleyen faktörler kategorisinde katılımcılar tarafından tekrarlanan kodlardan sekizincisi “eğitimcinin rol modeli” kodudur. Katılımcıların bir bölümü din öğretiminde eğitimcinin rol modelinin önemine işaret ederek bu sayede öğrencilerin manevi yönelimleri açısından olumlu sonuçlara ulaşabildiklerini aktarmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değişkenlere göre iki vaka modeli ve bu kod ile ilgili öne çıkan ifadeleri alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

##### a) Öğretmen Görüşleri

Eğitimcinin rol modeli kodu görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.90’da verilmiştir. Buna göre 12 imam hatip lisesi öğretmeninden 10’u ve 5 fen lisesi öğretmeninden 4’ü eğitimcinin rol model olmasının din öğretiminde öğrencilerin manevi yönelimleri açısından olumlu etki oluşturduğunu ifade etmiştir.



**Şekil 4.90: Eğitimcinin Rol Modelliği Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Katılımcıların eğitimcinin rol modelliği koduna yönelik ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenleri konuya ilişkin düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

*Uygulayıcı öğretmen marifeti devreye giriyor. Fitri bir anlam arayışı var. Yaratıcıyla bağı kurabileceğini düşündüğüm alan burada Hz. Muhammed'in örnekliğini sıkça gündeme almak. Yaratıcıyı bulmada çok problemi yok öğrencilerimizin ama bağ kurup bunu perçinlemek noktasında eksikler var. (E-K-3)*

*Her bir değerle birlikte modelleyerek ve yaşatarak deneyim şansı vermek gerek. Örneğin israf anlatırken sınıfta lambanın, akıllı tahtanın açık bırakılmaması yaşantısını öğretmek gerek. (E-K-2)*

*Dediğim gibi bizim öğretmen olarak model olmamız çok önemli. Hem örnek oluyoruz hem yanlışları varsa düzeltmeye çalışıyoruz. Sevdirerek... korkutmadan... (E-E-5)*

*O nedenle eğiticinin adanmışlığı, fedakârlığı, dedikleriyle yaptıklarının birbiriyle uyumu çok daha fazla olacaktır. (E-K-12)*

*Öğretmenin model olma fonksiyonu da bu hususta güçlü bir motivasyon kaynağı bence. (E-K-11)*

*Öğretmenin rolü öne çıkıyor. Öğretmen aşkın varlıkla ilişkiyi akademik bilgi boyutunda da bırakabilir, ya da ibadet ve tecrübelerini anılatarak, duygu katarak Manevi yönelişe de evrilmesini sağlayabilir. (E-K-10, 3)*

*Dersin öğretmeni ve gencin öğretmenle kurduğu ilişkide yatıyor. Öğretmenin iş tutuş biçimi ve eğitime yükledikleri anlam, eğitimi sınıf dışına, okul dışına taşıma manevi yönelime tesir açısından çok değerli. (E-E-7)*

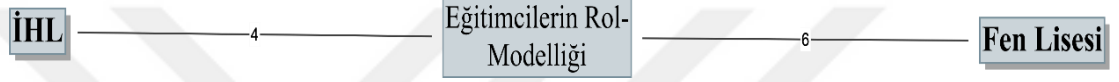
*Örnekliliği daha fazla tercih ettiğini görüyorum. Öğrencilerin damarına girmek, onları bu işin içerisine sokmak daha önemli diye düşünüyorum. (E-E-6)*

*Birebir öğrenci öğretmen iletişimde bu etkinin oluşması mümkün oluyor. Ders dışı ilgi ve çaba gerekiyor. Burada dersler teorik boyutta kalıyor ve fragman sunuyor bi anlamda. Biz meslek dersi öğrencilerin bu etkiyi*

*oluşturmak için birebir iletişim halinde olmak gerektiğini düşünüyorum. Ev okulları... kulüpler gibi... öğrenci varoluşsal soru ve kaygılarını çekinmeksizin rahatlıkla soracak ortamı bulabilmelidir.” (E-E-4)*

#### *b) Öğrenci Görüşleri*

Eğitimcinin rol modelliği kodu okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.91’de verilmiştir. Buna göre 17 imam hatip lisesi öğrencisinden 4’ü ve 13 fen lisesi öğrencisinden 6’sı eğitimcinin rol model olmasının din öğretiminde öğrencilerin manevi yönelimleri açısından olumlu etki oluşturduğunu ifade etmiştir.



#### **Şekil 4.91: Eğitimcinin Rol Modelliği Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Katılımcıların eğitimcinin rol modelliği koduna yönelik ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi öğrencileri konuya ilişkin düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

*Öğretmenin rolü de önemli... Öğretmen de öğrettiği derslerle örnek oluyorsa etki oluşturabiliyor. (Ö-E-10)*

*Öğretmenin rolü ve yönlendirip rehberlik etmesi de çok önemli bence. Sadece müfredata bağlı kalarak olmaz. (Ö-K-17)*

*Namaz kılmak zorunda olduğumuzu öğreniyoruz, kılmaya çalışıyoruz. Duanın önemini öğreniyoruz. Hocalarımız somut örnekleyerek yaparsa daha etkili oluyor somut bir boyuta ulaşıyor. (Ö-E-1)*

Fen lisesi öğrencisi Ö-K-35 eğitimcinin rol modelliği koduyla ilgili düşüncesini şöyle dile getirmiştir:

*İbadet ve ritüellerin yapılmasını sağlamakta derslerin yanında öğretmenlerimizin ders dışı gayretleri, etkinlikleri birlikte etkili olabiliyor. (Ö-K-35)*

#### 4.4.1.9. Yenilikçi Yaklaşım ve Yöntemler

Manevi yönelimi destekleyen faktörler kategorisinde katılımcılar tarafından tekrarlanan kodlardan dokuzuncusu “yenilikçi yaklaşım ve yöntemler” kodudur. Katılımcıların bir bölümü din öğretiminde yenilikçi yaklaşım ve yöntemler önemine işaret ederek bu sayede öğrencilerin manevi yönelimleri açısından olumlu sonuçlara ulaşabildiklerini aktarmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değişkenlere göre iki vaka modeli ve bu kod ile ilgili öne çıkan ifadeleri alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

##### a) Öğretmen Görüşleri

Katılımcıların yenilikçi yaklaşım ve yöntemler koduna yönelik ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmeni E-K-16 konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

*Din eğitim ve öğretiminde öğretmenin yenilikçi fikir ve yöntemlerle bizzat, birebir ilişki içinde, hiyerarşi olmadan sahaya sürülmesi, öğrenciye rehberlik etmesi çok önemli. Sergiler, kısa film çalışmaları, kermesler, atölyeler vb. okul içi-ders dışı yaşantılar daha çok işe koşulmalı. (E-K-16)*

##### b) Öğrenci Görüşleri

Katılımcıların yenilikçi yaklaşım ve yöntemler koduna yönelik ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi öğrencisi Ö-E-24 konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

*Öğretmen ders dışı yeni yöntem ve ek kaynaklarla desteklendiğinde etki artabilir. (Ö-E-24)*

#### 4.4.1.10. Sanat, Spor ve Kültür Etkinlikleri

Manevi yönelimi destekleyen faktörler kategorisinde katılımcılar tarafından tekrarlanan kodlardan onuncusu “sanat, spor ve kültür etkinlikleri” kodudur. Katılımcıların bir bölümü din öğretiminde sanat, spor ve kültür etkinlikleri önemine işaret ederek bu sayede öğrencilerin manevi yönelimleri açısından olumlu sonuçlara ulaşabildiklerini aktarmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenci görüşlerinin

değişkenlere göre iki vaka modeli ve bu kod ile ilgili öne çıkan ifadeleri alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

a) Öğretmen Görüşleri

Sanat, spor ve kültür etkinlikleri kodu görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.92’de verilmiştir. Buna göre 12 imam hatip lisesi öğretmeninden 7’si ve 5 fen lisesi öğretmeninden 3’ü sanat, spor ve kültür etkinliklerinin din öğretiminin öğrencilerin manevi yönelimlerine etkisini artırdığını ifade etmiştir.



**Şekil 4.92: Sanat, Spor ve Kültür Etkinlikleri Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Katılımcıların sanat, spor ve kültür etkinlikleri koduna yönelik ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenleri konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

*Din eğitimi etkinliklerine katılan öğrenci çevresiyle de aidiyet geliştirebiliyor ancak sadece gözlemci konumda kalanlar bireyselleşerek sağlıklı ilişkiler kurmaktan uzaklaşıyor. (E-K-15)*

*Öğretmenin ders içi ve dışındaki ilave çabaları, sosyal ve kültürel etkinlikler güncel olay ve olguları da kaçırmadan öğrenciye hayatın içinde varoluşu, dini, yaratıcıyı aktarmak etkili olabiliyor. Din eğitim ve öğretiminde öğretmenin yenilikçi fikir ve yöntemlerle bizzat, birebir ilişki içinde, hiyerarşi olmadan sahaya sürülmesi, öğrenciye rehberlik etmesi çok önemli. (E-K-16)*

*Ders dışı etkinlikleri, atölyeleri din ve maneviyat eğitimi açısından vazgeçilmez olarak değerlendiriyorum. (E-K-9)*

*Öğrenciye bu konularla alakalı etkinlikler vermek istedikleriniz ne kadar fazla olursa bunlar zaten hayatın bir yerindeki vermek istediğiniz mesajın provasını orda yapmışsınızdır demektir. (E-E-6)*

*Örneklği daha fazla tercih ettiğini görüyorum. Öğrencilerin damarına girmek, onları bu işin içerisine sokmak daha önemli diye düşünüyorum. (E-E-6)*

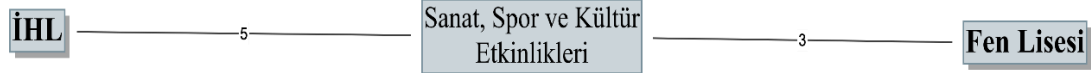
*Gençlerimizin de katıldığı bazı çalışmalarını yürüttük. Bunları yaparken öğrencilerimizi de işe koşarak yapıyoruz. Onların da hissetmelerini sağlamaya çalışıyoruz. Su kuyusu açtık, yetim kermesleri yaptık... hepsinde öğrencilerimiz aktif ve istekli olarak görev alıyorlar... (E-E-5)*

*Hayatın içinde gözlemlemesini sağlamak, beraber alışverişe çıkmak, toplumsal yardımlaşma içinde olmak... bu vesile ile öğrenci içindeki duygu düşüncenin açığı çıkmasına zemin hazırlamak önemlidir. (E-K-12)*

*Yaratıcı ile bağ kurmada teorik dersten ziyade sloganist söylem etkilidir. Marşlar... konferanslar... filmler gibi... (E-E-4)*

#### *b) Öğrenci Görüşleri*

Sanat, spor ve kültür etkinlikleri kodu okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.93'te verilmiştir. Buna göre 17 imam hatip lisesi öğrencisinden 5'i ve 12 fen lisesi öğrencisinden 3'ü sanat, spor ve kültür etkinliklerinin din öğretiminin öğrencilerin manevi yönelimleri ne etkisini artırdığını ifade etmiştir.



#### **Şekil 4.93: Sanat, Spor ve Kültür Etkinlikleri Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Katılımcıların sanat, spor ve kültür etkinlikleri koduna yönelik ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi öğrencilerinden Ö-E-24 ve Ö-E-17 konuya ilişkin düşüncelerini şöyle dile getirmişlerdir:

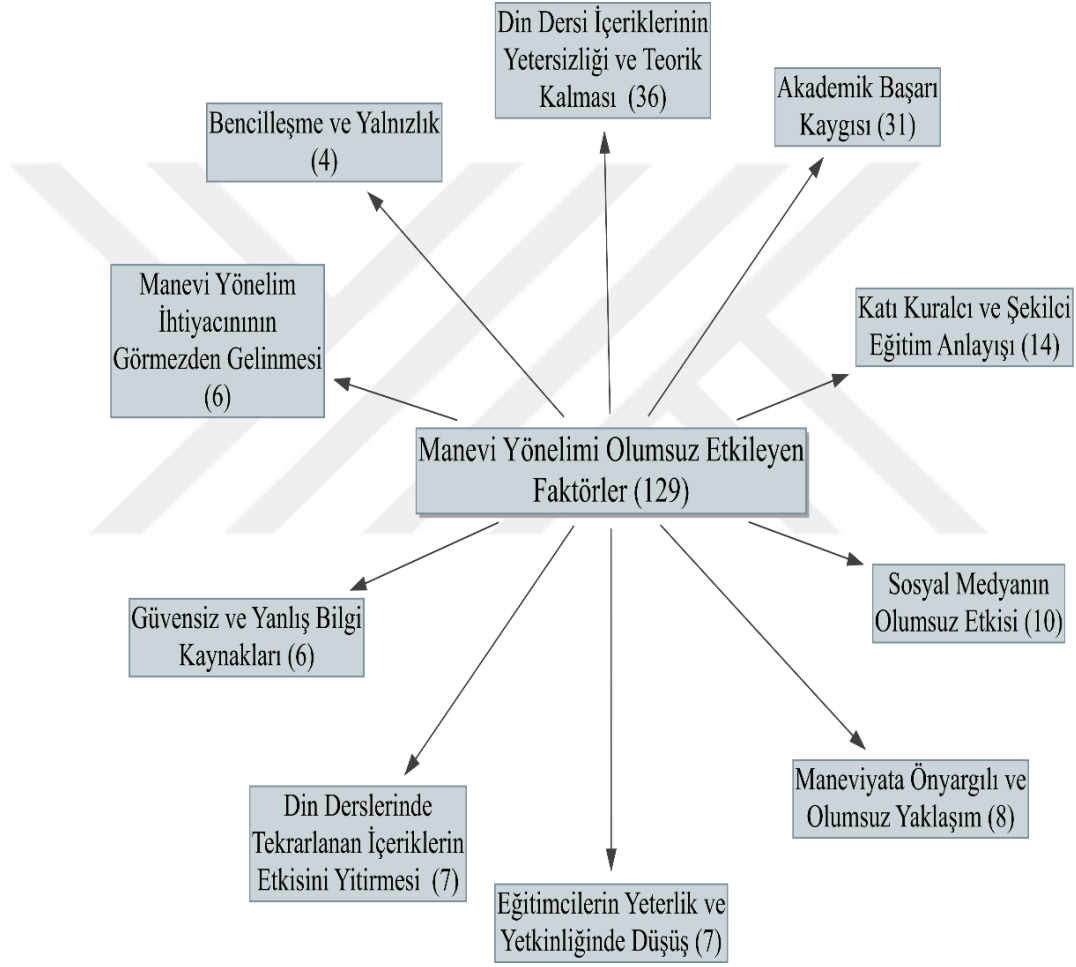
*Doğada yapılan etkinlikler bu konuda işe yarayabilir. Doğa içinde pratik yapsak masa üstü kalmak yerine daha etkili olabilir. (Ö-E-24)*

*Kulüp faaliyetleri olmalı, öğrenci bazlı çabalar, akran öğrenme yapıyoruz mesela... (Ö-K-17)*

Fen lisesi öğrencisi Ö-K-35 eğitimcinin sanat, spor ve kültür etkinlikleri koduyla ilgili düşüncesini şöyle dile getirmiştir:

*İbadet ve ritüellerin yapılmasını sağlamakta derslerin yanında öğretmenlerimizin ders dışı gayretleri, etkinlikleri birlikte etkili olabiliyor.*  
(Ö-K-35)

#### 4.4.2. Manevi Yönelimi Olumsuz Etkileyen Faktörler

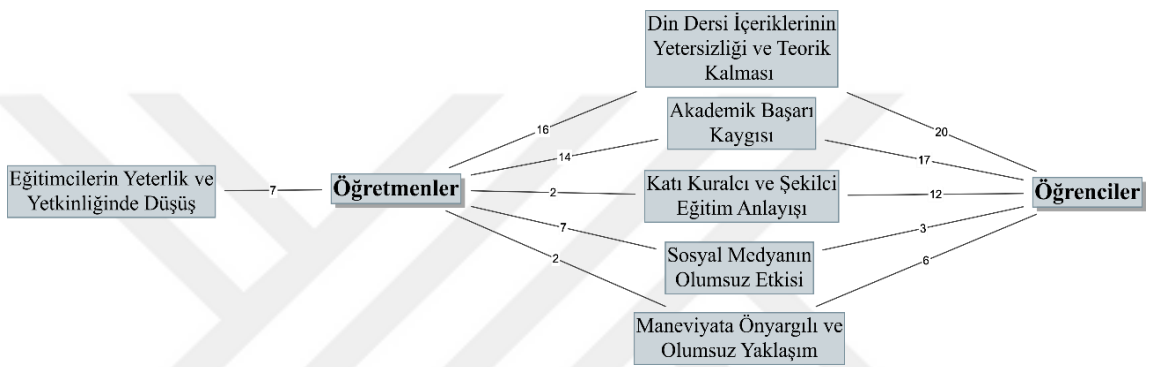


**Şekil 4.94: Manevi Yönelimi Olumsuz Etkileyen Faktörler Kategorisi Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli**

Manevi yönelimi olumsuz etkileyen faktörler kategorisi hiyerarşik kod alt kod modeline göre frekans değerleri Şekil 4.94'te görülmektedir. Buna göre manevi yönelimi olumsuz etkileyen faktörler kategorisi kodları frekans değerleri sırasıyla “din dersi içeriklerinin yetersiz ve teorik kalması” (f=36), “akademik başarı kaygısı”

(f=31), “katı kuralcı ve şekilci eğitim anlayışı” (f=14), “sosyal medyanın olumsuz etkisi” (f=10), “maneviyata önyargılı ve olumsuz yaklaşım” (f=8), “eğitimcilerin yeterlik ve yetkinliğinde düşüş” (f=7), “tekrarlanan içeriklerin etkisini yitirmesi” (f=7), “güvensiz ve yanlış bilgi kaynakları” (f=6), “manevi yönelim ihtiyacının görmezden gelinmesi” (f=6), “bencilleşme ve yalnızlık” (f=4) şeklindedir.

Manevi yönelimi olumsuz etkileyen faktörler kategorisi belge grubu temelli iki vaka modeli Şekil 4.95’te verilmiştir. İki vaka modelinin oluşturulmasında frekans değerleri toplamı 7 ve üzeri olan kodlar esas alınmıştır.



**Şekil 4.95: Manevi Yönelimi Olumsuz Etkileyen Faktörler Kategorisi Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli**

Şekil 4.95’e göre, katılımcılar tarafından en sık tekrarlanan kod din dersi içeriklerinin yetersizliği ve teorik kalması kodudur (f=36). Araştırmaya katılan öğretmenler (f=16) ve öğrenciler (f=20) tarafından en sık tekrarlanan kod da din dersi içeriklerinin yetersizliği ve teorik kalması kodudur.

#### 4.4.2.1. Bencilleşme ve Yalnızlık

Manevi yönelimi olumsuz etkileyen faktörler kategorisi hiyerarşik kod alt kod modeline göre oluşan kodlardan ilki “bencilleşme ve yalnızlık” kodudur. Katılımcıların bir bölümü öğrenciler arasında giderek yaygınlaşan bencilleşme ve yalnızlık duygusunun manevi yönelimde din öğretimini etkisizleştirdiğini düşünmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değişkenlere göre iki vaka modeli ve bu kod ile ilgili öne çıkan ifadeleri alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

a) Öğretmen Görüşleri

Bencilleşme ve yalnızlık kodu görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.96'da verilmiştir. Buna göre 12 imam hatip lisesi öğretmeninden 2'si bencilleşme ve yalnızlık duygusunun manevi yönelimde din öğretimi etkisini zorlaştırdığını ifade etmiştir.

İHL

2

Bencilleşme ve Yalnızlık

Fen Lisesi

**Şekil 4.96: Bencilleşme ve Yalnızlık Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Katılımcıların bencilleşme ve yalnızlık koduna ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenleri konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

*Çocuğun kendiyle barışık olması için kendini tanıması lazım, toplumla barışık olması için toplumu tanıması lazım. İnandığı değerler ile barışık olması... onların gerekliliğine inanması lazım. Şimdilerde gençler bireysel takılmayı seviyor. Bireyselleştiklerini söyleye söyleye artık öğrenilmiş bir özgürlük tabiri caizse öyle olunca da dinle, maneviyatla toplumla bağları kopuyo. Bizim Hz. peygamberden öğrendiğimiz, kurandan öğrendiğimiz şudur ki insanın hayırlısı insana faydası dokunandır. Bunu sağlamak da din eğitiminden geçer. Toplum hizmetinin önemini gençlerin sağlamak için... (E-K-12)*

b) Öğrenci Görüşleri

Bencilleşme ve yalnızlık kodu görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.97'de verilmiştir. Buna göre 17 imam hatip lisesi öğrencisinden 1'i ve 13 fen lisesi öğrencisinden 1'i bencilleşme ve yalnızlık duygusunun manevi yönelimde din öğretimi etkisini zorlaştırdığını ifade etmiştir.

İHL

1

Bencilleşme ve Yalnızlık

1

Fen Lisesi

**Şekil 4.97: Bencilleşme ve Yalnızlık Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğrencilerin bencilleşme ve yalnızlık koduna ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi Ö-E-11 öğrencisi konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

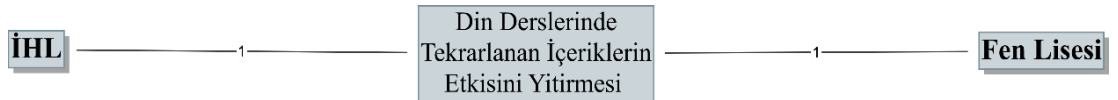
*Çok bireyselleşen bir dünyadayız. Diğerleri beni ne ilgilendirir düşüncesi hızla yayılıyor. Kendimiz dışındakiyle, doğayla maneviyatla pek de meşgul olmuyoruz artık... (Ö-E-11)*

#### 4.4.2.2. Din Derslerinde Tekrarlanan İçeriğin Etkisini Yitirmesi

Manevi yönelimi olumsuz etkileyen faktörler kategorisi hiyerarşik kod alt kod modeline göre oluşan kodlardan ikincisi “din derslerinde tekrarlanan içeriğin etkisini yitirmesi” kodudur. Katılımcıların bir bölümü din derslerinde tekrarlanan içeriğin etkisini yitirmesi sebebiyle manevi yönelimde din öğretiminin etkisiz hale geldiğini düşünmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değişkenlere göre iki vaka modeli ve bu kod ile ilgili öne çıkan ifadeleri alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

##### a) Öğretmen Görüşleri

Din derslerinde tekrarlanan içeriğin etkisini yitirmesi kodu görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.98’de verilmiştir. Buna göre 12 imam hatip lisesi öğretmeninden 1’i ve 5 fen lisesi öğretmeninden 1’i din derslerinde tekrarlanan içerikler nedeniyle manevi yönelimde din öğretimi etkisini yitirdiğini ifade etmiştir.



#### Şekil 4.98: Din Derslerinde Tekrarlanan İçeriğin Etkisini Yitirmesi Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli

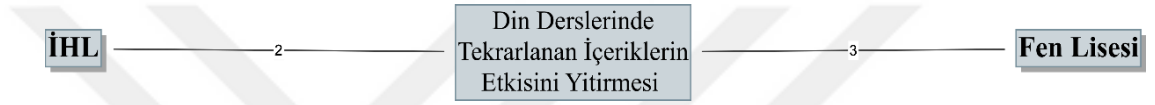
Katılımcıların din derslerinde tekrarlanan içeriğin etkisini yitirmesi koduna ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

*Geleneksel din ve din eğitimi anlayışından kaynaklanan bıkkınlık var. Din yorgunluğu da diyebiliriz... (E-K-15, 3)*

*Ritüeller hususunda ise seküler yaşantıların tesiri büyük, dinin kendilerini kısıtladığını- engellediğini düşünüyorlar... Din yorgunluğu var bazılarında...*  
(E-K-9, 2)

*b) Öğrenci Görüşleri*

Din derslerinde tekrarlanan içeriğin etkisini yitirmesi kodu okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.99'da verilmiştir. Buna göre 17 imam hatip lisesi öğrencisinden 2'si ve 13 fen lisesi öğrencisinden 3'ü din derslerinde tekrarlanan içerikler nedeniyle manevi yönelimde din öğretimi etkisini yitirdiğini düşündüklerini ifade etmiştir.



**Şekil 4.99: Din Derslerinde Tekrarlanan İçeriğin Etkisini Yitirmesi Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Katılımcıların din derslerinde tekrarlanan içeriğin etkisini yitirmesi koduna ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi öğrencisi konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

*Sorun yaşayınca öğrenci maneviyata değil, psikolojiye başvuruyor. Allah'la bağı güçlendiriyor evet ama sorun yaşandığında pek bunu kullanmıyoruz. Sabır tevekkül kader gibi kavramlar küçüklükten itibaren o kadar çok tekrarlanıyor ki din derslerinde bir süre sonra etkinliğini yitiriyor. İçselleştirilmiyor. Sıradanlaşıyor. Yeteri kadar ve doğru zamanda verilmeli bu kavram bilgileri. (Ö-E-26)*

*Orta okuldan zaten ilmihal- ibadet bilgisini alarak geliyoruz. Çok fazla tekrarlar yapıyoruz. (Ö-E-10)*

Araştırmaya katılan fen lisesi öğrencilerinin din derslerinde tekrarlanan içeriğin etkisini yitirmesi koduyla ilgili düşünceleri şöyledir:

*Bunun bilgisi derslerimizde tekrarlanıyor elbette ancak deneyim yaşatacak şekilde değil, bilmek yetmez, gerçekleştirebilmek konusunda eyleme sürüklemiyor bizi. (Ö-K-31)*

*Bazen sık tekrar da ters tepiyor. (Ö-E-34, 4)*

Ortaokulu imam hatip lisesinde okumuş olan fen lisesi öğrencisi Ö-E-34'ün konuyla ilgili ifadesi şöyledir:

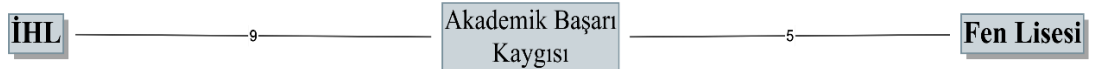
*İmam hatip öğrencilerini dezavantajlı görüyorum bu sebeple, tekrarlar bıktırabiliyor... (Ö-E-34)*

#### **4.4.2.3. Akademik Başarı Kaygısı**

Manevi yönelimi olumsuz etkileyen faktörler kategorisi hiyerarşik kod alt kod modeline göre oluşan kodlardan üçüncüsü “akademik başarı kaygısı” kodudur. Katılımcıların bir bölümü akademik başarı kaygısı sebebiyle manevi yönelimde din öğretiminin etkisiz hale geldiğini düşünmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değişkenlere göre iki vaka modeli ve bu kod ile ilgili öne çıkan ifadeleri alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

##### *a) Öğretmen Görüşleri*

Akademik başarı kaygısı kodu manevi yönelimi olumsuz etkileyen faktörler kategorisinde araştırmaya katılan öğretmenler tarafından sık tekrarlanan kodlardan biridir. Akademik başarı kaygısı görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.100' de verilmiştir. Buna göre 12 imam hatip lisesi öğretmeninden'u ve 5 fen lisesi öğretmenin tamamı akademik başarı kaygısı nedeniyle manevi yönelimde din eğitiminin etkisini yitirdiğini düşünmektedir.



#### **Şekil 4.100: Akademik Başarı Kaygısı Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Katılımcıların akademik başarı kaygısı koduna ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenleri konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

*Öğrenci dersi geçme düşüncesiyle öğreniyor. (E-K-12)*

*Lise dersleri çoğunluk gelecek kaygılarına yönelik olarak ilgi görüyor. Din eğitimi ders gurupları ile ilgili öğrenci algısı da çoğunlukla bu minvalde. (E-K-10)*

*Liselerde manevi başa çıkmaya götüren bir süreç yok maalesef. Bütün bu dersler sadece akademik alan, geçilmesi gereken derslerden bir ders olarak kalıyor. (E-K-10)*

*Müfredat ve ölçme değerlendirme bağımlılığı kısıtlayıcı oluyor... Şimdi bir de ortak sınavlar var biliyorsunuz. Bütün bu hususlar genel olarak bence din eğitimi etkinliklerinin akademik veri olarak kalmasına sebep oluyor. (E-K-9)*

*Proje odaklı liselerde öğrenci akademik başarıyı öncelediğinden hem dini öğretilere hem de bunun toplumsal yansımalarına diğerler okullardaki gençlere nazaran daha kapalı, o nedenle pek de etkisi olduğunu düşünmüyorum. (E-K-8)*

*Ders içeriklerinde öğrencileri bu yönde besleyecek içerikler mevcut ancak hem öğrencinin alma isteği hem de sınav odaklılık bu etkiyi kısıtlıyor, yeterli düzeyde etki oluştuğunu düşünmüyorum bu sebeple... (E-K-1)*

*Tabi öğretim sistemi ile de ilgili, nota dayalı bir sistemin içindeyiz, öğrenciler hem dini öğrenmek istiyor hem akademik başarı istiyor, not kaygısı devreye giriyor. (E-E-5)*

*Not etkeninin öğrenciyi olumsuz etkilemesi dini içeriğinin... kavramlarının... ruhunun öğretilmesini olumsuz etkiliyor. (E-E-13)*

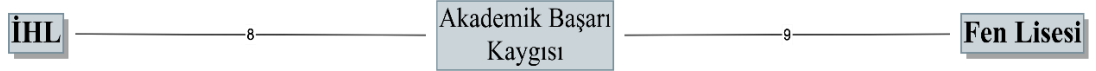
*Artık ölçme değerlendirme eksenli bakış açısının hakim olması nedeniyle artık hem meslek dersleri müfredatının kuşatıcılığı/ yoğunluğu azaltılmış -içi boşaltılmış hem de sistematik olarak önemsizleştirilmiştir. (E-E-14)*

*Not alıp dersi geçmek isteyen, dinle pek de ilgisi olmayan öğrenci kitlesi ile karşı karşıyayız. (E-K-15)*

*Ölçme değerlendirmeye indirgenmiş, müfredata sıkıştırılmış din eğitimi öğretimi ile manevi yönelim kazanımları elde etmek oldukça zor ve kısıtlı kalacak diye düşünüyorum. (E-K-16)*

b) Öğrenci Görüşleri

Akademik başarı kaygısı kodu araştırmaya katılan öğrenciler tarafından da manevi yönelimi olumsuz etkileyen faktörler kategorisinde sık tekrarlanan kodlardan biridir. Akademik başarı kaygısı okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.101’de verilmiştir. Buna göre 17 imam hatip lisesi öğrencisinden 8’i ve 13 fen lisesi öğrencisinden 9’u akademik başarı kaygısı nedeniyle manevi yönelimde din öğretiminin etkisini yitirdiğini düşünmektedir.



**Şekil 4.101: Akademik Başarı Kaygısı Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Katılımcıların akademik başarı kaygısı koduna ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi öğrencileri konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

*Bizim okulumuz gibi okullarda öğrenciler kariyer odaklı oluyor. Bu sebeple ve bu çevrede kendilik bilinci oluşturmak, bu meselelere kafa yormak pek mümkün olmuyor. (Ö-E-26)*

*Daha çok okul din dersleri not -sınav odaklı görülüyor öğrenciler tarafından. (Ö-E-8)*

*Sınav odaklı, not almak için ders dinleyip çalışıyoruz çoğu zaman. Bu sebeple kendilik bilincine, maneviyata etki etmiyor. (Ö-E-10)*

*11. sınıftayım ve din dersleri kenarda köşede kalıyor gibi o nedenle pek etkili olduğunu düşünmüyorum. YKS var gündemimde daha çok. (Ö-K-17)*

*Gerek 11. sınıfta daha önemli işleri olduğunu düşündüğünden-angarya görmek- albenisi yok. (Ö-E-11)*

*Din dersleri ile ilgili hocalarımız ne yaparsa yapsın bu dersler benim için ikinci planda kalacak çünkü ben sınav öğrencisiyim... Derslerde sınav için öğrenip geçeceğim bu bilgileri. (Ö-K-5)*

*Burada gördüğümüz derslere sınav odaklı yaklaşıyoruz, TYT, AYT sınavlarında ortalamaya etki etmese bu dersler, sadece manevi bilinç için verilse... (Ö-E-2)*

Araştırmaya katılan fen lisesi öğrencilerinin akademik başarı kaygısı koduyla ilgili dikkat çekici cümleleri şöyledir.

*Fen lisesi öğrencileri çoğunlukla bu dersleri daha çok ortalama yükseltme dersi olarak görüyor. (Ö-K-12)*

*Bütün gündemimiz sınav ve din dersi içerikleri ile de not dışında ilgilenmiyoruz genellikle. (Ö-E-16)*

*Sınav odaklı olma sorunsalı var bir de... havada kalıyor, bu nedenle güncel hayata yansımıyor. (Ö-K-12)*

*Sınav odaklı olmanın da etkisi var. Bu kadar yoğun ölçme değerlendirme sürecine sokulmasak daha çok istifade edebiliriz belki... ama haftada 2 saatlik din dersi ile çözülebilecek bir şey değil. (Ö-E-13)*

*Tamamen sınav odaklı bir hayat var hepimizin derdi YKS. Din dersleri de bu akışı değiştirmiyor. (Ö-E-16)*

*Gelecek kaygılarına odaklıyız, sınav stresi çok fazla açıkçası bu düşüncelere pek zaman ayırmıyoruz. (Ö-E-30)*

*Zaten biz daha çok YKS ile yoğunlaşıyoruz. Din eğitimimiz tecrübeden çok ezber -sınava dayalı, hayatımıza faydası olsun diye öğrenmiyoruz, ortalama yükseltme peşindeyiz, sistemsel olarak buna mecbur bırakılıyoruz. Finlandiya'da mesela erken dönemde sınav travması yaşatılmıyor öğrencilere. Din derslerinin sınavı olmamalı. (Ö-K-32)*

*Bizim okullarda ders rekabeti çok fazla, ders kaygısı çok fazla. Din derslerinde tevekkül kavramını öğreniyoruz, ancak ezber bilgide kalıyor. Daha fazlasına ihtiyaç var bence. Etkin bulmuyorum ben. (Ö-K-36)*

*Din derslerimizin de okuldaki yarış halimizin de böyle bir bütünlüğü yakalamamamıza imkan verecek şekilde değil. (Ö-K-36)*

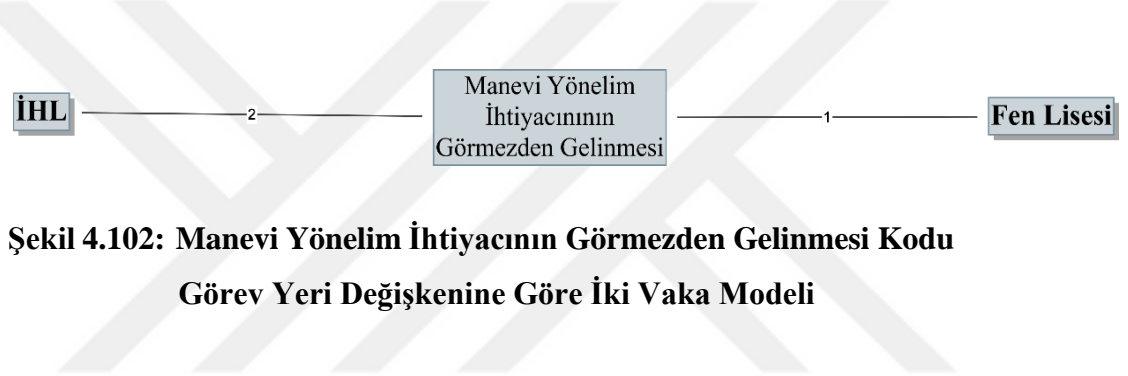
#### **4.4.2.4. Manevi Yönelim İhtiyacının Görmezden Gelinmesi**

Manevi yönelimi olumsuz etkileyen faktörler kategorisi hiyerarşik kod alt kod modeline göre oluşan kodlardan dördüncüsü “manevi yönelim ihtiyacının görmezden gelinmesi” kodudur. Katılımcıların bir bölümü manevi yönelim ihtiyacının görmezden gelinmesi sebebiyle manevi yönelimde din öğretiminin etkisiz hale geldiğini düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değişkenlere göre iki vaka modeli ve bu kod ile ilgili öne çıkan ifadeleri alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

#### a) Öğretmen Görüşleri

Manevi yönelim ihtiyacının görmezden gelinmesi kodu manevi yönelimi olumsuz etkileyen faktörler kategorisinde araştırmaya katılan öğretmenler tarafından sık tekrarlanan kodlardan biridir. Manevi yönelim ihtiyacının görmezden gelinmesi kodu görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.102’de verilmiştir. Buna göre 12 imam hatip lisesi öğretmeninden 2’si ve 5 fen lisesi öğretmeninden 1’i manevi yönelim ihtiyacının görmezden gelinmesi nedeniyle manevi yönelimde din eğitiminin etkisini yitirdiğini düşünmektedir.



**Şekil 4.102: Manevi Yönelim İhtiyacının Görmezden Gelinmesi Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Katılımcıların manevi yönelim ihtiyacının görmezden gelinmesi koduna ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmeni E-K-3 konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

*Gençler hazzın çokça istendiği bir konumdalar. Zevk perestlik var. Haz ve güç odaklılık Hazza ulaşamadıklarında da manevi çöküntü yaşıyorlar. (E-K-3)*

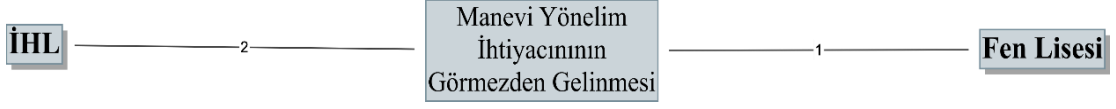
Fen lisesi öğretmeni E-E-7 görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

*Öğrenci algısındaki önemli önemsiz ders konusu bu alanı etkilemektedir. Bu durum öğrencilerin maneviyata dair yönlendirilmesinde etkili oluyor. (E-E-7)*

#### b) Öğrenci Görüşleri

Manevi yönelim ihtiyacının görmezden gelinmesi kodu manevi yönelimi olumsuz etkileyen faktörler kategorisinde araştırmaya katılan öğrenciler tarafından sık tekrarlanan kodlardan biridir. Manevi yönelim ihtiyacının görmezden gelinmesi kodu okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.103’te verilmiştir. Buna göre 17

imam hatip lisesi öğrencisinden 2'si ve 13 fen lisesi öğrencisinden 1'i manevi yönelim ihtiyacının görmezden gelinmesi nedeniyle manevi yönelimde din eğitiminin etkisini yitirdiğini düşünmektedir.



#### **Şekil 4.103: Manevi Yönelim İhtiyacının Görmezden Gelinmesi Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Katılımcıların manevi yönelim ihtiyacının görmezden gelinmesi koduna ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi öğrencilerinin konuyla ilgili düşüncelerini şöyledir:

*Herkes kendi kariyeri peşinde koşarken, akademik odaklıyken nasıl olacak bu? (Ö-E-26)*

Araştırmaya katılan fen lisesi öğrencilerinin manevi yönelim ihtiyacının görmezden gelinmesi koduna ilişkin görüşleri ise şöyledir:

*Temas ettiğimiz konular, ders içerikleri bunla pek ilişkili değil bence. Bir de derse bakış açısı bu hususu etkiliyor, angarya ders olarak görülüyor. (Ö-K-12)*

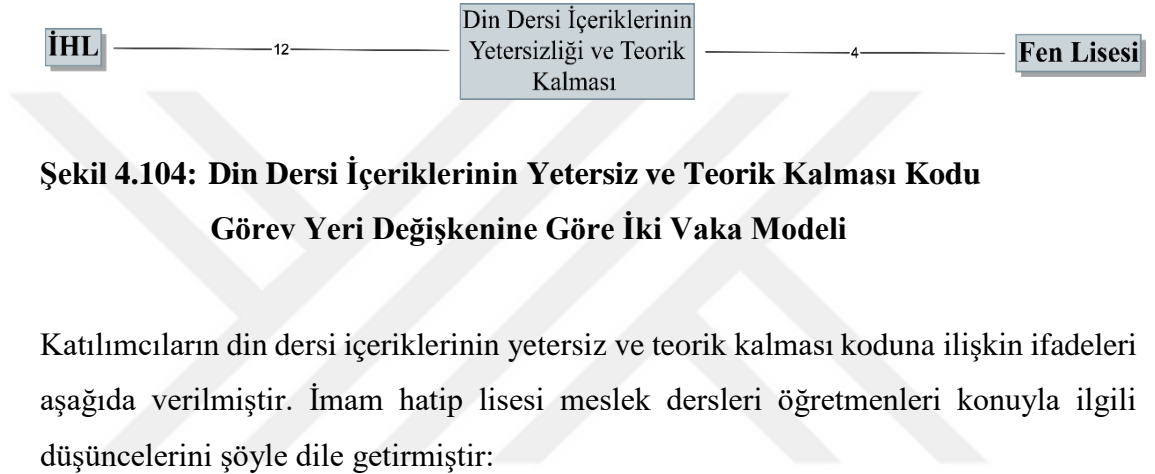
*Pek o boyutlarda bir din dersimiz olduğunu düşünmüyorum. (Ö-K-35)*

#### **4.4.2.5. Din Dersi İçeriklerinin Yetersiz ve Teorik Kalması**

Manevi yönelimi olumsuz etkileyen faktörler kategorisi hiyerarşik kod alt kod modeline göre oluşan kodlardan beşincisi “din dersi içeriklerinin yetersiz ve teorik kalması” kodudur. Katılımcıların bir bölümü din dersi içeriklerinin yetersiz ve teorik kalması sebebiyle manevi yönelimde din öğretiminin etkisiz hale geldiğini düşünmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değişkenlere göre iki vaka modeli ve bu kod ile ilgili öne çıkan ifadeleri alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

a) Öğretmen Görüşleri

Din dersi içeriklerinin yetersiz ve teorik kalması kodu manevi yönelimi olumsuz etkileyen faktörler kategorisinde araştırmaya katılan öğretmenler tarafından sık tekrarlanan kodlardan biridir. Din dersi içeriklerinin yetersiz ve teorik kalması kodu görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.104'te verilmiştir. Buna göre 12 imam hatip lisesi öğretmenin tamamı ve 5 fen lisesi öğretmenin 4'ü din dersi içeriklerinin yetersiz ve teorik kalması nedeniyle manevi yönelimde din eğitiminin etkisini yitirdiğini düşünmektedir.



**Şekil 4.104: Din Dersi İçeriklerinin Yetersiz ve Teorik Kalması Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Katılımcıların din dersi içeriklerinin yetersiz ve teorik kalması koduna ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenleri konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

*Akaid ve Kelam dersleri kısmi olarak bu alanlara değinse de bu manevi yönelimi şekillendirecek boyutta değil. 10. sınıfta felsefe dersleri yapıyoruz mesela. Varoluşa dair batılı filozofların çeşitli safsatalarıyla yüzleşiyor öğrenciler. Ne yazık ki buna karşı argüman geliştiren bir İslam Felsefesi dersi ile öğrencilere ışık tutamıyoruz. Böyle bir ders adı veya içeriğimiz yok. Bu büyük bir eksiklik. Aynı basamakta dersimiz olmalı. (E-K-3)*

*Ders içerikleri ve müfredat bunu desteklemiyor zira. O nedenle din eğitim öğretim etkinliklerimiz yüzeysel ve kuramsal din sathında kalıyor. Bilinmeyene karşı dini ölçüyü -sınırları- iyi çizmek lazım. Kelam ve Akaid derslerinin de son yıllara kalmadan verilmeli. (E-K-3)*

*Bu hususta eksik ve yetersiz olduğumuzu düşünüyorum hem ders içerikleri hem de öğretmen niteliği açısından. (E-E-4)*

*Bununla birlikte ders kitaplarının çok sıkıcı olduğunu düşünüyorum. Müfredat ve içerik iyi ama konuların işlenişi reel değil. (E-K-8)*

*Bu noktada dini eğitimde geçici olandan kalıcı olana yönelme hedefini koymada din eğitimlerimizin pek de değinmediğini düşünüyorum. Bu dersler ve müfredat ile böylesi bir alanın desteklendiğini düşünmüyorum. Bugün dünyayı tehdit eden şey modern seküler tema. (E-K-3)*

*İmam hatip müfredatı bana göre teorik düzlemde kaldığından duygusal anlamda maneviyat yükleme söz konusu olmuyor. Yaratıcı ile bağ kurmada teorik dersten ziyade sloganist söylem etkilidir. Marşlar... konferanslar... filmler gibi... (E-E-4)*

*Duygu ve maneviyattan çok bir din bilimi aktarımına dönüşmüş durumda. Kurumsal eğitimin hedeflediği arzu ettiği ideal vatandaş kurgusu var. (E-E-7)*

*Elimizdeki duygudan mahrum içeriklerle manevi gelişim beklemek imkansız. (E-K-9)*

*Bütün bu hususlar genel olarak bence din eğitimi etkinliklerinin akademik veri olarak kalmasına sebep oluyor, manevi yönelimi tekamül ettirme alanı açılmıyor maalesef. (E-K-9)*

*Çoğunlukla dersler teknik-akademik bilgi (nazariyat) boyutunda kalıyor. Böylece de hayatla ilişkilendirme durumu söz konusu değil. (E-E-4)*

*Mesela sabrı konuşurken sadece tanımlamaları aktarıyoruz, sabırlı birey yetiştirme sonucuna ulaşamıyoruz. (E-K-10)*

*Din derslerinin teorik bilgi odaklı olması, tanımlamaların öne çıkarılması gibi yöntemler de özümsemeyi zorlaştırıyor. (E-K-15)*

#### *b) Öğrenci Görüşleri*

Din dersi içeriklerinin yetersiz ve teorik kalması kodu manevi yönelimi olumsuz etkileyen faktörler kategorisinde araştırmaya katılan öğrenciler tarafından sık tekrarlanan kodlardan biridir. Din dersi içeriklerinin yetersiz ve teorik kalması kodu okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.105'te verilmiştir. Buna göre 17 imam hatip lisesi öğrencisinden 7'si ve 13 fen lisesi öğrencisinin tamamı din dersi içeriklerinin yetersiz ve teorik kalması nedeniyle manevi yönelimde din eğitiminin etkisini yitirdiğini düşünmektedir.

#### Şekil 4.105: Din Dersi İçeriklerinin Yetersiz ve Teorik Kalması Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli

Katılımcılar din dersi içeriklerinin yetersiz ve teorik kalması koduna ilişkin görüşlerini aşağıda vermiştir. İmam hatip lisesi öğrencilerinin konuyla ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

*Din dersleri çok yüzeysel kalıyor, bu açılarından etkili olduğunu düşünmüyorum. (Ö-K-17)*

*Daha derinleştirilip bilinç oluşturulmalı. Birçok kavram bununla ilgili olan-sabır, kader, şükür gibi- derslerde öğretiliyor ama sadece kavram bilgisi olarak kalıyor çoğunlukla. (Ö-K-6)*

*Nesnel kalıyor o yüzden yetersiz kalıyor. Nedir, ne değildir kısmı öğretiliyor sadece. (Ö-E-24)*

Araştırmaya katılan fen lisesi öğrencileri din dersi içeriklerinin yetersiz ve teorik kalması koduna ilişkin şunları söylemişlerdir:

*Bunun bilgisi derslerimizde var elbette ancak deneyim yaşatacak düzeyde değil, bilmek yetmez, gerçekleştirebilmek konusunda eyleme sürüklemiyor bizi. (Ö-K-31)*

*Ders kitaplarının çare olması mümkün değil. Akıl ve mantıkla kanıtlanabilir olmalı. Sadece sezgisel ve manevi olarak sorularımıza tatmin edici cevap bulmak mümkün değil. Sorgulama ve ispata dayalı olmalı. Daha yüzeysel ve teknik bilgi boyutuyla yapıyoruz dersleri. Aşkın manevi deneyim yaşamak bu açıdan pek mümkün değil beklenmez de. (Ö-E-13)*

*Sadece bilgi öğreniyoruz, Allah'a yönelmeyi etkileyecek bir veri -içerik yok. Bu hususa pek yardımcı olmuyor bence. Ben mesela 9. sınıfta başladığım yerdeyim maneviyat açısından, Allah ile ilişki kurma açısından. (Ö-K-14)*

*Benim anlamlandırma ile ilgili merakıma cevap olacak derinlikte bir din dersi içeriği yok. “Daha yüzeysel, dediğim gibi. Benim din dersinde aradığım bir şey değil bu. Böyle hissetmiyorum. (Ö-E-30, 2)*

*Kendilik bilinci oluşturmayı desteklemiyor, eksik kalıyor. Sıklıkla ezber yapıyoruz. Yüzeysel konuları ve de daha çok ibadet bilgisiyle muhatap oluyoruz. Namaz, zekat gibi konular... İmana yönlendirilmiyor, maneviyatı verilmiyor. (Ö-K-36)*

*Teorik olarak öğreniyoruz bunu ama bu kavramı içselleştirmek başka bir boyut. Bu bilgiyi bilince dönüştürmek kişiye kalan bir şey. (Ö-E-34)*

*Lise müfredatımız bu konuları desteklemiyor. Doğru ve yanlış yüzeysel olarak konuşuyoruz sadece. Bir parça bilinçlendirme çabası var ama yetersiz. (Ö-E-33)*

#### **4.4.2.6. Eğitimcilerin Yeterlik ve Yetkinliğinde Düşüş**

Manevi yönelimi olumsuz etkileyen faktörler kategorisi hiyerarşik kod alt kod modeline göre oluşan kodlardan altıncısı “eğitimcilerin yeterlik ve yetkinliğinde düşüş” kodudur. Katılımcıların bir bölümü eğitimcilerin yeterlik ve yetkinliğinde düşüş sebebiyle manevi yönelimde din öğretiminin etkisiz hale geldiğini düşünmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerinin değişkenlere göre iki vaka modeli ve bu kod ile ilgili öne çıkan ifadeleri alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

##### *a) Öğretmen Görüşleri*

Eğitimcilerin yeterlik ve yetkinliğinde düşüş kodu manevi yönelimi olumsuz etkileyen faktörler kategorisinde araştırmaya katılan öğretmenler tarafından sık tekrarlanan kodlardan biridir. Eğitimcilerin yeterlik ve yetkinliğinde düşüş kodu görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.106’da verilmiştir. Buna göre 12 imam hatip lisesi öğretmeninden 6’sı ve 5 fen lisesi öğretmeninden 1’i eğitimcilerin yeterlik ve yetkinliğinde düşüş nedeniyle manevi yönelimde din eğitiminin etkisini yitirdiğini düşünmektedir.

#### **Şekil 4.106: Eğitimcilerin Yeterlik ve Yetkinliğinde Düşüş Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Katılımcılara ait eğitimcilerin yeterlik ve yetkinliğinde düşüş koduna ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenleri konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

*Bu hususta eksik ve yetersiz olduğumuzu düşünüyorum hem ders içerikleri hem de öğretmen niteliği açısından. (E-E-4)*

*Günceline yetişmek için eğitimciler olarak kendimizi güncellememiz gerekiyor. (E-E-5)*

*Öğretmenin ders içi ve dışındaki ilave çabaları, sosyal ve kültürel etkinlikler güncel olay ve olguları da kaçırmadan öğrenciye hayatın içinde varoluşu, dini, yaratıcıyı aktarmak etkili olabiliyor. (E-K-16)*

*Adanmış bir öğretmen... şevkle yapan... etkili olabiliyor din eğitimi. Ancak sadece bilgi aktarımından ibaretse pek mümkün değil... (E-E-7)*

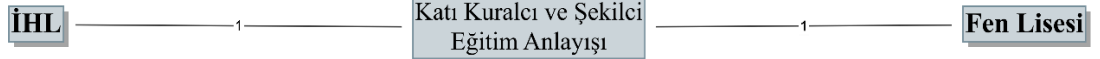
*Tarihsel alternatifleri sıklıkla gündeme getiriyor ve modelliyoruz. Ancak daha güncel ve reel motiflere ihtiyacımız var. Bu alanda gelişmeye ihtiyaç var. Güncel dil ve geçmişte değil günümüzde yaşanan bir din maneviyat algısı aktarmalıyız. (E-K-3)*

#### **4.4.2.7. Katı Kuralcı ve Şekilci Eğitim Anlayışı**

Manevi yönelimi olumsuz etkileyen faktörler kategorisi hiyerarşik kod alt kod modeline göre oluşan kodlardan yedincisi “katı kuralcı ve şekilci eğitim anlayışı” kodudur. Katılımcıların bir bölümü katı kuralcı ve şekilci eğitim anlayışı sebebiyle manevi yönelimde din öğretiminin etkisiz hale geldiğini düşünmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değişkenlere göre iki vaka modeli ve bu kodla ilgili öne çıkan ifadeleri alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

a) Öğretmen Görüşleri

Katı kuralcı ve şekilci eğitim anlayışı kodu manevi yönelimi olumsuz etkileyen faktörler kategorisinde araştırmaya katılan öğretmenler tarafından sık tekrarlanan kodlardan biridir. Katı kuralcı ve şekilci eğitim anlayışı kodu görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.107’de verilmiştir. Buna göre 12 imam hatip lisesi öğretmenin 1’i ve 5 fen lisesi öğretmenin 1’i katı kuralcı ve şekilci eğitim anlayışı nedeniyle manevi yönelimde din eğitiminin etkisini yitirdiğini düşünmektedir.



**Şekil 4.107: Katı Kuralcı ve Şekilci Eğitim Anlayışı Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Katılımcıların katı kuralcı ve şekilci eğitim anlayışı koduna ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenleri konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

*Din dersleri müfredatı çok ağır ve öğrencileri algısını bozuyor bu. Mesela 10. Sınıfta Yasin Suresini ezberlemeleri gerekiyor, bunun yerine anlamaya odaklansak ezberden kaçınan, zorlanan öğrenciyi de kazanmış oluruz. Ahlaki temelleri önceleyerek sonra ibadet alışkanlığı diyorum... Zorladığımız zaman Allah algısı olumlu yerleşmiyor. (E-E-13)*

*Şekilsel ve katı din ve din eğitimi düşüncesindeki eğitimciler daha çok formel ibadetlerin normatif yönlerini öne çıkaran bakış açılarından dolayı bu açıdan etki oluşturmayabilir. Hatta öğrencileri din ve manevi alandan uzaklaştırabilir. (E-K-2)*

b) Öğrenci Görüşleri

Katı kuralcı ve şekilci eğitim anlayışı kodu görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.108’de verilmiştir. Buna göre 17 imam hatip lisesi öğrencisinden 5’i ve 13 fen lisesi öğrencisinin 8’i katı kuralcı ve şekilci eğitim anlayışı nedeniyle manevi yönelimde din eğitiminin etkisini yitirdiğini düşünmektedir.

#### Şekil 4.108: Katı Kuralcı ve Şekilci Eğitim Anlayışı Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli

Katılımcıların katı kuralcı ve şekilci eğitim anlayışı koduna ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi öğrencileri konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

*Nesnel kalıyor o yüzden yetersiz kalıyor. Nedir, ne değildir kısmı öğretiliyor sadece. (Ö-E-24)*

*Müfredatı da göz korkutucu geliyor. Kimisi de umursamıyor bile dersi. (Ö-E-11)*

*Çoğu öğrenci sıkılıyor benim gördüğüm. Bir de sınav baskısı devreye girince Din eğitimlerinin bizim Allah ile ilişkimize etki etmesi zorlaşıyor. (Ö-E-10)*

*Zorla meslek dersleri dayatıldıysa mesela ters tepebilir. Zorlanma öğrencinin Allah ile arasını bozabilir. (Ö-K-7)*

*Zorlama ve diktenin özellikle itici ve uzaklaştırıcı etkileri oluyor. (Ö-K-27)*

Araştırmaya katılan fen lisesi öğrencileri katı kuralcı ve şekilci eğitim anlayışı koduna ilişkin şunları söylemişlerdir:

*Direk öğretmenin dikte etmesiyle, peygamberimizden örnek vererek aktarması çok farklı etki oluşturuyor. (Ö-E-30)*

*Kalıp cümlelerle problem çözülüyor, sorunlarla başa çıkılmıyor maalesef. Buradan yola çıkarak manevi açıdan güçlenmek zor (Ö-E-16)*

*Doğmatik din eğitimi başlıyor, sonra ben neden buna inanıyorum ki dönemine geçiliyor. (Ö-K-14)*

*Baskı ise daha da uzaklaştırıyor biz gençleri. Arkadaşlarımda da gördüğüm bu. Özgürlüğün kısıtlandığını düşünüyor, önyargılar da var tabii... (Ö-E-13)*

*Doğmatik öğretilere kapalıyım, her şeyin nasıl olduğunu sorgularım. Bu tarz açıklamalar bu derslerde yok. (Ö-K-12)*

*Baskıcı öğretmenlere denk geldiğimden orta okulda din derslerine, maneviyata mesafeliydim. (Ö-K-32)*

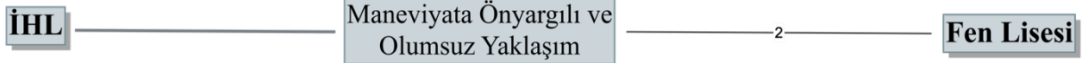
*Açıkçası ben bütün dinleri öğrenmek isterdim. Çoklu din eğitimi olmalı. Ve beğendiğimiz dini seçmeliyiz. İslam'ı seçtiğimiz öngörüsü ile sadece taraflı öğreniyoruz. 12. sınıfta az miktar var diğer dinler. Ama 9-10 da olmalı, asıl sorgulama o zaman yaşanıyor çünkü... (Ö-K-31)*

#### **4.4.2.8. Maneviyata Önyargılı ve Olumsuz Yaklaşım**

Manevi yönelimi olumsuz etkileyen faktörler kategorisi hiyerarşik kod alt kod modeline göre oluşan kodlardan sekizincisi “maneviyata önyargılı ve olumsuz yaklaşım” kodudur. Katılımcıların bir bölümü maneviyata önyargılı ve olumsuz yaklaşım sebebiyle manevi yönelimde din öğretiminin etkisiz hale geldiğini düşünmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değişkenlere göre iki vaka modeli ve bu kod ile ilgili öne çıkan ifadeleri alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

##### *a) Öğretmen Görüşleri*

Maneviyata önyargılı ve olumsuz yaklaşım kodu görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.109'da verilmiştir. Buna göre 5 fen lisesi öğretmenin 2'si maneviyat alanına önyargılı yaklaşım nedeniyle manevi yönelimde din eğitiminin etkisini yitirdiğini düşünmektedir. Araştırmaya katılan imam hatip lisesi öğretmenleri bu konuda görüş bildirmemiştir.



#### **Şekil 4.109: Maneviyata Önyargılı ve Olumsuz Yaklaşım Koduna Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

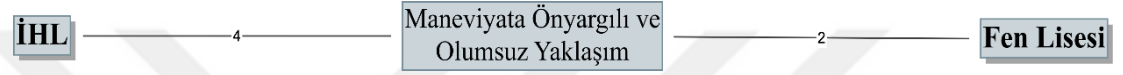
Öğretmenlerin maneviyata önyargılı ve olumsuz yaklaşım koduna ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir. Fen lisesi öğretmenlerinden E-K-10 ve E-K-15 konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

*Liselerde din ve maneviyat alanında oldukça sorgulayıcı bir tablo var. Çok realistler. Hatta burun kıvrırcı ve küçümseyici bile olabiliyorlar. (E-K-10)*

*Bu öğrenciler dine ve din derslerine mesafeli duruyor. (E-K-15)*

#### *b) Öğrenci Görüşleri*

Maneviyata önyargılı ve olumsuz yaklaşım kodu okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.110'da verilmiştir. Buna göre 17 imam hatip lisesi öğrencisinin 4'ü ve 13 fen lisesi öğrencisinin 2'si maneviyata önyargılı ve olumsuz yaklaşım nedeniyle din derslerini manevi yönelim açısından etkisini yitirdiğini düşünmektedir.



#### **Şekil 4.110: Maneviyata Önyargılı ve Olumsuz Yaklaşım Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğrencilerin maneviyata önyargılı ve olumsuz yaklaşım koduna ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi öğrencileri konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

*Her öğrenci din derslerini almaktan mutlu değil, bazıları uyuyor derste, bazıları için çok itici olabiliyor. (Ö-E-11)*

*Bazı öğrenciler zorla imam hatip lisesine geliyor, üst düzey derslerle derin alan bilgisi dayatılınca bu halde iken, boşluk oluşur, hayatına yerleşmez o bilgi. (Ö-E-10)*

*Zorla meslek dersleri dayatıldıysa mesela ters tepebilir. Zorlanma öğrencinin Allah ile arasını bozabilir. (Ö-K-7)*

*Deist biri zaten bu derslerin öğretilerini dinlemiyor. (Ö-E-11)*

Araştırmaya katılan fen lisesi öğrencileri maneviyata önyargılı ve olumsuz yaklaşım koduna ilişkin şunları söylemişlerdir:

*Zaten mesela namaz kılın deseler sık sık bu ters teper bende ve birçok arkadaşımda. (Ö-K-12)*

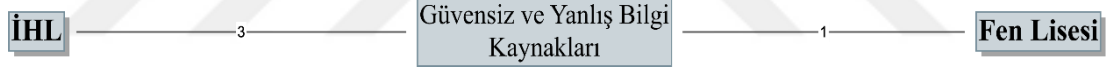
*Bir zorluğun içinde iken sabır kavramının, tevekkülün, kaderin anlatılması, tavsiye edilmesi çok can sıkıcı oluyor. (Ö-E-16)*

#### 4.4.2.9. Güvensiz ve Yanlış Bilgi Kaynakları

Manevi yönelimi olumsuz etkileyen faktörler kategorisi hiyerarşik kod alt kod modeline göre oluşan kodlardan dokuzuncusu “güvensiz ve yanlış bilgi kaynakları” kodudur. Katılımcıların bir bölümü güvensiz ve yanlış bilgi kaynakları sebebiyle manevi yönelimde din öğretiminin etkisiz hale geldiğini düşünmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değişkenlere göre iki vaka modeli ve bu kod ile ilgili öne çıkan ifadeleri alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

##### a) Öğretmen Görüşleri

Güvensiz ve yanlış bilgi kaynakları kodu manevi yönelimi olumsuz etkileyen faktörler kategorisinde araştırmaya katılan öğretmenler tarafından dikkat çekilen konulardan biridir. Güvensiz ve yanlış bilgi kaynakları görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.111’de verilmiştir. Buna göre 12 imam hatip lisesi öğretmenin 3’ü ve 5 fen lisesi öğretmenin 1’i güvensiz ve yanlış bilgi kaynakları nedeniyle manevi yönelimde din eğitiminin etkisini yitirdiğini düşünmektedir.



#### Şekil 4.111: Güvensiz ve Yanlış Bilgi Kaynakları Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli

Katılımcıların güvensiz ve yanlış bilgi kaynakları koduna ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

*Karşılaştıkları şüpheye düşüncü fikirlere karşı yeterince donanıma sahip olmamalarına sebep oluyor. Aslında çok da güçlü ve anlamlı olmayan saldırılar bile etkili olabiliyor bu yüzden. (E-K-17)*

*Zira günümüzde yanlışla ulaşmak bir tık ötede... (E-E-13)*

*Gençler için maalesef çeldiriciler çok fazla. (E-K-16, 3)*

*Olumsuz birçok etki kaynağından da bir parça korunabiliyor okuldaki din dersleri sayesinde... (E-K-1)*

#### *b) Öğrenci Görüşleri*

Güvensiz ve yanlış bilgi kaynakları kodu ile ilişkili 1 imam hatip lisesi öğrencisi güvensiz ve yanlış bilgi kaynakları nedeniyle manevi yönelimde din eğitiminin etkisini yitirdiğini düşünmektedir. Fen lisesi öğrencileri arasında bu koda ilişkin görüş bildiren yoktur.

Katılımcıların güvensiz ve yanlış bilgi kaynakları koduna ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi öğrencisi Ö-E-24 konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

*Eksiklik var bu konuda. Her gün değişik bir akım çıkıyor neredeyse. Bu noktada din derslerimizde daha çok bilgilendirilip Nasıl tutum alacağımızı öğrenirsek hem kendimizle hem de çevremizde olup bitenlerle barışık oluruz, kafamız da karışmadan. Yanlışı da doğruyu da daha net görürüz böylece (Ö-E-24)*

#### **4.4.2.10. Sosyal Medyanın Olumsuz Etkisi**

Manevi yönelimi olumsuz etkileyen faktörler kategorisi hiyerarşik kod alt kod modeline göre oluşan kodların sonuncusu “sosyal medyanın olumsuz etkisi” kodudur. Katılımcıların bir bölümü sosyal medyanın olumsuz etkisi sebebiyle manevi yönelimde din öğretiminin etkisiz hale geldiğini düşünmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değişkenlere göre iki vaka modeli ve bu kod ile ilgili öne çıkan ifadeleri alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

#### *a) Öğretmen Görüşleri*

Sosyal medyanın olumsuz etkisi kodu manevi yönelimi olumsuz etkileyen faktörler kategorisinde araştırmaya katılan öğretmenler tarafından sık tekrarlanan kodlardan biridir. Sosyal medyanın olumsuz etkisi kodu görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.112’de verilmiştir. Buna göre 12 imam hatip lisesi öğretmenin 5’i ve 5 fen lisesi öğretmenin 2’si sosyal medyanın olumsuz etkisi nedeniyle manevi yönelimde din eğitiminin etkisini yitirdiğini düşünmektedir.

#### Şekil 4.112: Sosyal Medyanın Olumsuz Etkisi Kodu Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli

Katılımcıların sosyal medyanın olumsuz etkisi koduna ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

*Gençler için maalesef çeldiriciler çok fazla. (E-K-16)*

*Maneviyat alanıyla ilgili beslendikleri kaynaklar ise çoğunlukla sosyal medya ve akranlarından öğrendikleri... (E-K-10)*

*Bu eksiklik -manevi boşluk var çünkü- okulda tamamlanamadığında başkaca akımlara yönlendiriyor. (E-K-3)*

*Öğrenci okuldaki din eğitimi ile sosyal medya /çevre etkisi arasında kalıyor. Hatta bu etki galebe çalıyor. Çevresini bilinçli olarak seçen, lise din eğitimini çevresel faktörlerle bütünleştirebilen öğrenci varlık bilincini ve evrenle bütünlük hissini oluşturabiliyor bence. (E-K-1)*

*Ayrıca gençler artık sadece okuldaki eğitimden beslenmiyor, internet, sosyal medya, çevirim içi platformlar vs. ... (E-E-5)*

*Ait olma duygusu da diğerleri gibi sosyal medyadan da beslenen bir husus. Öğrenciler farklı kaynaklardan değil, okulda din öğretmenlerinden beslenmelidir. (E-E-13)*

*Dijital çağa takılı kalan ve din derslerini önemsemeyen öğrenci algısının etkili olduğunu düşünüyorum. (E-K-15)*

#### b) Öğrenci Görüşleri

Sosyal medyanın olumsuz etkisi kodu okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.113'te verilmiştir. Buna göre 17 imam hatip lisesi öğrencisinin 2'si ve 13 fen lisesi öğrencisinin 1'i sosyal medyanın olumsuz etkisi nedeniyle manevi yönelimde din eğitiminin etkisini yitirdiğini düşünmektedir.

### Şekil 4.113: Sosyal Medyanın Olumsuz Etkisi Kodu Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli

Katılımcıların sosyal medyanın olumsuz etkisi koduna ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi öğrencileri konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

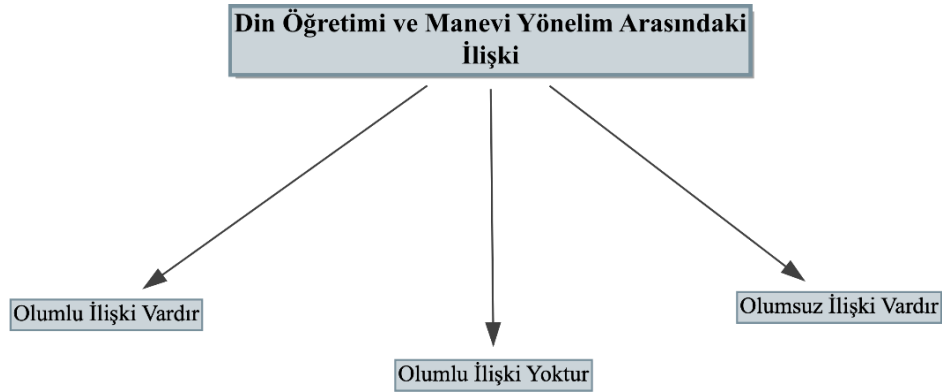
*Eksiklik var bu konuda. Her gün değişik bir akım çıkıyor sosyal medyada. Din derslerimizde daha çok bilgilendirilip ne yapacağımızı öğrenirsek hem kendimizle hem de çevremizde olup bitenlerle barışık oluruz, kafamız da karışmadan. Yanlış da doğruyu da daha net görürüz böylece. (Ö-E-24)*

*Bu konuda da sosyal medya etkisi din derslerinden fazla oluyor bende. (Ö-K-6)*

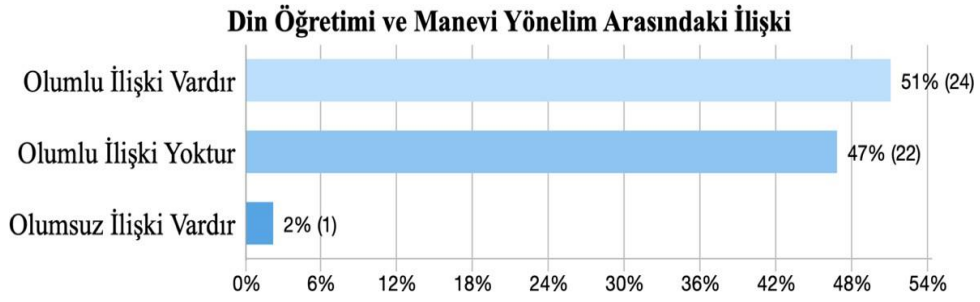
*Popüler kültür biz gençleri bu alanda daha çok etkiliyor. Burada da yalnızlıktan kaçınma duygusu yatıyor. (Ö-E-15)*

#### 4.5. Din Öğretimi ile Manevi Yönelim Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan tüm katılımcıların ifadeleri doğrultusunda din öğretimi ile manevi yönelim arasındaki ilişki teması ile ilgili “olumlu ilişki vardır”, “olumlu ilişki yoktur” ve “olumsuz ilişki vardır” kategorileri oluşmuştur. Temaya ait hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 4.114’te gösterilmiştir.



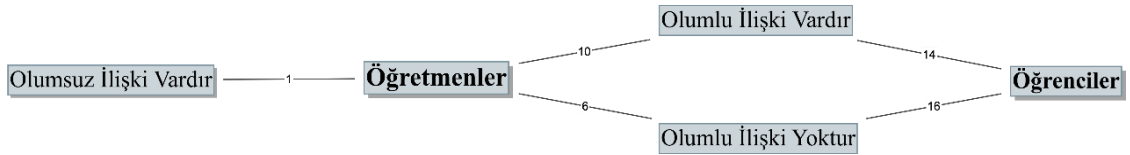
Şekil 4.114: Din Öğretimi ile Manevi Yönelim Arasındaki İlişki Teması Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



**Grafik 4.15: Din Öğretimi ile Manevi Yönelim Arasındaki İlişki Teması Kategorilerinin Frekans ve Yüzdeleri Değerleri**

Tüm katılımcı kümelerinde din öğretimi ile manevi yönelim arasındaki ilişki temasının kategorilerine ait frekans değerleri ise Grafik 4.15’te gösterilmiştir. Buna göre frekans değerleri sırasıyla “olumlu ilişki vardır”  $f=24$  (% 51), “olumlu ilişki yoktur”  $f=22$  (%47), “olumsuz ilişki vardır”  $f=1$  (%2) dir. Temaya ait kategorilerin kodları ve frekans değerleri ayrı başlıklar halinde değişkenlerine göre alt başlıklar halinde incelenecektir.

Din öğretimi ile manevi yönelim arasındaki ilişki temasına ait belge temelli iki vaka modeli göre Şekil 4.115’te verilmiştir.



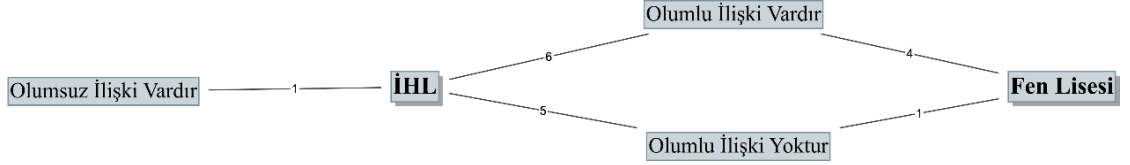
**Şekil 4.115: Din Öğretimi-Manevi Yönelim İlişkisi Belge Temelli İki Vaka Modeli**

Şekil 4.115’e göre, din öğretimi ile manevi yönelim arasında ilişki temasında tüm katılımcılar arasında en sık tekrarlanan kod din öğretimi ile manevi yönelim arasında olumlu ilişki vardır ( $f=24$ ) kodudur. Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından en sık tekrarlanan kod din öğretimi ile manevi yönelim arasında olumlu ilişki vardır ( $f=10$ ) kodu, öğrenciler tarafından en sık tekrarlanan kod da din öğretimi ile manevi yönelim arasında olumlu ilişki yoktur ( $f=16$ ) kodudur.

Belge temelli iki vaka modelinde görüldüğü üzere araştırmaya katılan 17 öğretmenin 10’u ve 30 öğrencinin 14’ü din öğretimi ile manevi yönelim arasında olumlu ilişki

olduğunu düşünmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 6'sı ve öğrencilerin 16'sı din öğretimi ile manevi yönelim arasında olumlu ilişki olduğunu düşünmemektedir. Araştırmaya katılan 1 öğretmen din öğretimi ile manevi yönelim arasında olumsuz ilişki olduğunu düşünmektedir.

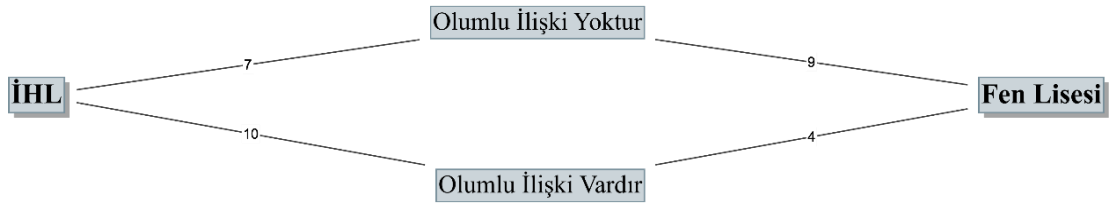
Din öğretimi ile manevi yönelim arasındaki ilişki teması kategorilerine ait görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.116'da verilmiştir.



**Şekil 4.116: Din Öğretimi-Manevi Yönelim İlişkisi Teması Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Şekil 4.116'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan 12 imam hatip lisesi öğretmenin 6'sı ve 5 fen lisesi öğretmenin 4'ü din öğretimi ile manevi yönelim arasında olumlu ilişki olduğunu düşünmektedir. İmam hatip öğretmenlerin 5'i ve fen lisesi öğretmenlerinin 1'i din öğretimi ile manevi yönelim arasında olumlu ilişki olduğunu düşünmemektedir. Araştırmaya katılan 1 öğretmen din öğretimi ile manevi yönelim arasında olumsuz ilişki olduğunu düşünmektedir.

Din öğretimi ile manevi yönelim arasındaki ilişki teması kategorilerine ait okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.117'de verilmiştir.



**Şekil 4.117: Din Öğretimi-Manevi Yönelim İlişkisi Teması Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Şekil 4.117'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan 17 imam hatip lisesi öğrencisinin 10'u ve 13 fen lisesi öğrencisinin 4'ü din öğretimi ile manevi yönelim arasında olumlu

ilişki olduğunu düşünmektedir. İmam hatip lisesi öğrencilerinden 7'si ve fen lisesi öğrencilerinden 9'u din öğretimi ile manevi yönelim arasında olumlu ilişki olduğunu düşünmemektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerden hiçbiri din öğretimi ile manevi yönelim arasında olumsuz ilişki olduğunu düşünmemektedir.

#### 4.5.1. Olumlu İlişki Vardır

Din öğretimi ile manevi yönelim arasındaki ilişki teması olumlu ilişki vardır kategorisine ait belge grubu temelli iki vaka modeli Şekil 4.118'de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan 17 öğretmenden 10'u din öğretimi ile manevi yönelim arasında olumlu ilişki olduğunu ifade ederken 30 öğrenciden 14'ü olumlu ilişki kurduğunu ifade etmiştir.



#### Şekil 4.118: Olumlu İlişki Vardır Kategorisi Belge Grubu Temelli İki Vaka Modeli

##### a) Öğretmen Görüşleri

Din öğretimi ile manevi yönelim arasındaki ilişki teması olumlu ilişki vardır kategorisine ait görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.119'da verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan 12 imam hatip lisesi öğretmeninden 6'sı din öğretimi ile manevi yönelim arasında olumlu ilişki olduğunu ifade etmiştir. Araştırmaya katılan 5 fen lisesi öğretmeninden 4'ü din öğretimi ile manevi yönelim arasında olumlu ilişki olduğunu ifade etmiştir.



#### Şekil 4.119: Olumlu İlişki Vardır Kategorisi Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli

Katılımcıların din öğretimi ile manevi yönelim arasında olumlu ilişki vardır kategorisine ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir. Araştırmaya katılan fen lisesi öğretmeni E-K-10 konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

*DİKAB ders kitaplarında içerik olarak yaratıcıyla ilişkiyi güçlendirmeye yönelik argümanlar olmakla beraber bunların öğrenciye ulaşmasında sıkıntı var... içerikler sıkıcı... Liselerde din ve maneviyat alanında oldukça sorgulayıcı bir tablo var. Çok realistler. Hatta burun kıvrıcı ve küçümseyici bile olabiliyorlar. Eğitimcilerini sevmiyorlarsa direk bu alana kendilerini kapatıyorlar. Bu durumda öğretmenin rolü öne çıkıyor. Öğretmen aşkın varlıkla ilişkiyi akademik bilgi boyutunda da bırakabilir, ya da ibadet ve tecrübelerini anılaştırarak, duygu katarak manevi yönelişe de evrilmesini sağlayabilir. (E-K-10)*

*İbadet/kulluk kavramının ne olduğunu tam olarak kavrayamadığımızı, öğrencilerimize de bunu aktaramadığımızı düşünüyorum. Yani ibadeti namaz, oruç, hac, zekâtan ibaret sanıyoruz. Gençlere de öyle anlatıyoruz. Bizim din öğretimi programımız buradan itibaren eksik... Oysa tespih çekmek, Allah'ı zikretmek, "suphanallah" demek de hem sadakadır (hadise göre) hem de kulluktur, ibadettir. Çocuklarının nafakası için çalışmak baba için ibadettir. Ama baktığımızda biz öğretmenler din ile hayatı ayırıyoruz. (E-E-5)*

İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenleri konuyla ilgili görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir:

*İmam hatip lisesindeki meslek dersleri anlam arayışı açısından çok iyi bir fırsat. Öğrencinin istekliliği arttıkça sorulara cevap olma oranı da artıyor. Hatta isteksiz öğrencide bile bu alanda farkındalık oluşturuyor. Anlam arayışına yöneltiyor, doğru soruları sorup doğru kaynaklardan cevap bulma imkanı buluyor öğrenciler bu sayede. Olumsuz birçok etki kaynağından da bir parça korunabiliyor böylece. (E-K-1)*

*Liselerde verilen din eğitiminin bu sorgulamaya cevap verebilecek nitelikte olması gerek. DİKAB dersi müfredatının bu noktada yardımcı olduğunu düşünüyorum. Tabi ki imam hatip olmayan okullarda ders sayısının azlığı sebebiyle doyurucu bir içerik sunmak mümkün değil fakat en azından öğretmenin anlayışlı, öğrencileri soru sormaya ikna edici tavrı ile onlarla sağlıklı bir diyalog geliştirmesine zemin hazırlayabilir. (E-K-17)*

*Eksilerine ve eksiklerine rağmen yine de din eğitiminin gençlerin soru ve sorunlarına cevap bulmaya yardımcı olduğunu, anlam arayışına destek*

*olduğunu düşünüyorum. Din ve maneviyat bir biçimde gündemlerine giriyor ve bunun mutlaka er ya da geç dönüşü olacaktır. (E-K-8)*

*Din eğitimlerinin anlam arayışları hususunda onlar üzerinde olumlu etkisi olduğuna şahit oluyorum. Kendi içlerindeki sorgulamalarında dahi olumlu katkısı var. Varlık sebeplerine daha kıymetli anlamlar yükleyebiliyorlar. Bireysel tecrübeler çok ön plana çıkmakta günümüzde. İmam hatip lisesi öğrencilerinde de bu duruma şahit oluyoruz zaman zaman. Eğer bu alanı doğru destekler ve yönlendirirsek manevi yöneliş ve gücüne katkı sağlamış oluruz. (E-K-11)*

Maneviyat alanında kendini geliştirmenin öğrenci niteliği ile ilişkilendirilebileceğine dair düşüncelerini E-K-2 şöyle dile getirmiştir:

*Bu durumun okulun kalitesiyle ilişkili olduğunu düşünüyorum. Bu okullarda öğrenciler de kaliteli oluyor ve anlama kavrama düzeyi artıyor. Bu diğer derslerde olduğu gibi din-maneviyat eğitiminde de geçerli bence. Bilgiden çok bilince odaklanabiliyor. Zaten bizim okul türlerinde öğrenci zaten aileden dini bilgi temeliyle geliyor. O nedenle akademik din bilgisi yerine farkındalık ve anlamı sorgulama bilincine odaklanarak bunu gerçekleştirmemiz mümkün oluyor. (E-K-2)*

*Bireyselliğin çok ön plana çıkarılıp pompalandığı günümüz atmosferinde bile din eğitimleri sayesinde öğrencilerin sorumluluk duygusuna eriştiğini görmekteyim. Hem aileden aldığı temel din eğitimi hem okul din eğitimi sayesinde oluşuyor bu bilinç. Gayretli ve sorumluluk bilinci iyi düzeyde öğrencilerimizde. Rabbine, topluma, aileye, ümmete, kendine karşı sorumluluk duyuyor öğrencilerimiz ve bu din eğitim ders ve etkinlikleri sayesinde oluşuyor. (E-E-14)*

#### *b) Öğrenci Görüşleri*

Din öğretimi ile manevi yönelim arasındaki ilişki teması Olumlu ilişki vardır kategorisine ait okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.120’de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan 17 İHL öğrencisinden 10’u din öğretimi ile manevi yönelim arasında olumlu ilişki olduğunu ifade ederken 13 fen lisesi öğrencisinden 4’ü olumlu ilişki kurduğunu ifade etmiştir.

#### Şekil 4.120: Olumlu İlişki Vardır Kategorisi Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli

Araştırmaya katılan öğrencilerin din öğretimi ile manevi yönelim arasında olumlu ilişki vardır kategorisine ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi öğrencileri din öğretimi ders içerikleri ve etkinlikleri ile manevi yönelim arasında olumlu ilişki olduğunu düşündüklerini şöyle ifade etmişlerdir:

*Meraklı olan ve sorgulayanlar için din dersleri kapı aralıyor bu açıdan bence. Öğretmenin rolü ve yönlendirip rehberlik etmesi de çok önemli bence. Sadece müfredata bağlı kalarak olmaz. Akad derslerinde zaman zaman gündeme geliyor bu hususlar. (Ö-K-17)*

*10. sınıfta din dersleri çok yoğun oluyor. Çok soru sorma imkanı buluyorduk. Eğer öğrencinin ilgisi varsa derse -maneviyata bu açıdan fayda görebiliyor bence, benim çok ilgim yoktu ama ilgili arkadaşlarım sorularına cevap buluyordu. (Ö-K-6)*

*Bu konuda dersin kendisi ve kitaplardan çok hocaların yönlendirmesi etkili oluyor bende. Mesela Siyer anlatırken ekstra bilgi verip soru işaretlerimizin giderilmesi, derste ve dersin dışında bize zaman ayırılması daha etkili. (Ö-K-5)*

*Bu konuda dersin kendisi ve kitaplardan çok hocaların yönlendirmesi etkili oluyor bende. Mesela Siyer anlatırken ekstra bilgi verip soru işaretlerimizin giderilmesi, derste ve dersin dışında bize zaman ayırılması daha etkili. (Ö-K-5)*

*Kendi maneviyatımı kazanmakta ve dini öğrenmekte yardım ediyor tabii çünkü bana yol gösteriyor, onun dışında benim kendimle ilgili bir bilinç kazanmama etki etti mesela normal görüşlerim de daha farklılaştı buradaki arkadaş çevremiz, arkadaş gurubumuz çok etkili. Özellikle de bazı hocalarımızın bizi bilinçlendirmeye, bir şeyler katmaya çalışması ailede öğrendiklerimizden daha çok tesir ediyor. (Ö-E-1)*

*Ancak dindar olmayan ve temel dini eğitim vermeyen aile çocukları için okul din eğitiminin bir yönlendirici olması mümkün bu konuda. Öğretmenlerin özel çabaları bu konuda daha çok işe yerer. İnanmak isteyen öğrenci için malzeme var din dersi içeriklerimizde, isteyen alır. (Ö-K-29)*

*Bu okula geldiğimde direk din eğitimleri ile maruz kaldım ve sorgulamadan da kabul ediyorum öğrendiklerimi. Akaid ve Fıkıh derslerinde kendilik bilinci ile ilgili içerikleri öğrendikçe gündemime giriyor bu konular. Farkına varmasam da bu bilinci almış oluyorum dolayısıyla. Manevi dünyamızı böyle şekillendiriyor bence din dersleri, maruz kalma etkisiyle... (Ö-K-27)*

*Elbette lise din dersleri de bunu pekiştirir, artabilir. Özellikle öğretmenlerin bire bir model olmaları burada çok daha etkili olabilir. Özellikle erken yaşlarda bu eğitimi alamayanlarla öğretmenler daha yakından ilgilenmesi güzel olur. (Ö-E-25)*

Araştırmaya katılan fen lisesi öğrencileri din dersleri ile manevi yönelim arasında olumlu ilişki olduğunu düşündüklerini şu sözlerle ifade etmişlerdir:

*Liseye kadar benim görüşüme göre din eğitimi temeline sahip olunmalı, manevi görüş oluşmalı, tabii lise din dersleri de bir parça etkili ve avantajlı. (Ö-E-33)*

*Derslerimizin içeriklerinde bu konular var. Hem bu konuların anlatılması hem de sorularımıza hocamızdan aldığımız cevaplar kendilik bilinci oluşmasında yardımcı oluyor. (Ö-K-31)*

*Rolü var evet. Kısmi bir etkisi var ancak yetersiz. Kitaba ve müfredata bağlı ilerleniyor, bu nedenle yeterli gelmiyor. (Ö-K-37)*

#### **4.5.2. Olumlu İlişki Yoktur**

Din öğretimi ile manevi yönelim arasındaki ilişki teması olumlu ilişki yoktur kategorisine ait belge temelli iki vaka modeli Şekil 4.121’de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan 17 öğretmenden 6’sı din öğretimi ile manevi yönelim arasında olumlu ilişki olmadığını ifade ederken 30 öğrenciden 16’sı din dersleri ile manevi yönelim arasında olumlu ilişki kuramadığını ifade etmiştir.

**Şekil 4.121: Olumlu İlişki Yoktur Kategorisi Belge Temelli İki Vaka Modeli***a) Öğretmen Görüşleri*

Din öğretimi ile manevi yönelim arasındaki ilişki teması olumlu ilişki yoktur kategorisine ait görev yeri değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.122’de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan 12 imam hatip lisesi öğretmeninden 5’i din öğretimi ile manevi yönelim arasında olumlu ilişki olmadığını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan 5 fen lisesi öğretmeninden 1’i din öğretimi ile manevi yönelim arasında olumlu ilişki olmadığını düşünmektedir.

**Şekil 4.122: Olumlu İlişki Yoktur Kategorisi Görev Yeri Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Katılımcıların din öğretimi ile manevi yönelim arasında olumlu ilişki yoktur kategorisine ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir. Araştırmaya katılan imam hatip lisesi öğretmenleri konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

*Genelleme yapmak zor tabii bu hususta ama emin olduğum bir şey var elimizdeki duygudan mahrum içeriklerle manevi gelişim beklemek imkansız. Ancak, akademik bilgi bazında da kalsa gelecek yaşantılarında belki olumlu sonuçlar görmek mümkün. Yaratıcıyla ilişki konusuna gelince de bizdeki öğrencilerin Allah ile problemleri yok, aileden de bir din eğitimi geçmişleri var. Yani bir taklidi inanış var ama neye karşılık gelir bu inanç burası boşluklar içeriyor. Ritüellere bağlılık anlamında ise fazla mesafe alabildiğimizi -bu eğitim formatında- düşünmüyorum. Şunu rahatlıkla ifade etmek isterim ki son dönemlerde yaygınlaştırılan "imam hatiplerde deist -ateist öğrenciler artıyor" söyleminin benim de içinde bulunduğum bu sahada bir karşılığı, gerçekliği yok, münferit birkaç vaka söz konusu yalnızca... (E-K-9)*

*Lise din eğitimlerinin öğrencilerin hayatı anlamlandırması konusunda yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü teori ve pratik arasında ikilemede kalıyorlar. Öğrendiklerini uygulama konusunda... yaşantısına sokamıyor. Gerçekten ben bu verilen din eğitiminin tam anlamıyla yeterli olduğunu da düşünmüyorum. (E-E-6)*

*Açıkça ifade etmem gerekirse ders bazında imam hatiplerde varoluşsal bilinci şekillendiren bir etkinin olduğunu düşünmüyorum. Çoğunlukla dersler teknik-akademik bilgi (nazariyat) boyutunda kalıyor. Böylece de hayatla ilişkilendirme durumu söz konusu değil. Ancak birebir öğrenci öğretmen iletişiminde bu etkinin oluşması mümkün oluyor. Ders dışı ilgi ve çaba gerekiyor. Burada dersler teorik boyutta kalıyor ve fragman sunuyor bi anlamda. Biz meslek dersi öğrencilerin bu etkiyi oluşturmak için birebir iletişim halinde olmak gerektiğini düşünüyorum. Ev okulları... kulüpler gibi... öğrenci varoluşsal soru ve kaygılarını çekinmeksizin rahatlıkla soracak ortamı bulabilmelidir. (E-E-4)*

*Ben burada din eğitimimizle ilgili şöyle bir çelişki görüyorum. Tarihsel alternatifleri sıklıkla gündeme getiriyor ve modelliyoruz. Ancak daha güncel ve reel motiflere ihtiyacımız var. Güncel dil ve geçmişte değil günümüzde yaşanan bir din maneviyat algısı aktarmalıyız. Anlam arayışlarına gelince bunun daha çok ailedeki din eğitiminde daha erken yaşlarda şekillendiğini düşünüyorum. Hiç din eğitimine maruz kalmadıysa lise meslek dersleri eğitimi ile anlam arayışını şekillendirmesi mümkün görünmüyor. Akait ve Kelam dersleri kısmi olarak bu alanlara değinse de bu manevi yönelimi şekillendirecek boyutta değil. 10. sınıfta felsefe dersleri yapıyoruz mesela. Varoluşa dair batılı filozofların çeşitli safsatalarıyla yüzleşiyor öğrenciler. Ne yazık ki buna karşı argüman geliştiren bir İslam Felsefesi dersi ile öğrencilere ışık tutamıyoruz. Böyle bir ders adı veya içeriğimiz yok. Bu büyük bir eksiklik. Aynı basamakta dersimiz olmalı. (E-K-3)*

*Gençler deist veya ateist olurlarsa daha kul oldukları zannına kapılıyorlar. Seküler dünyanın daha renkli olacağı hissine kapılıyorlar... Sadece bilinçlenmek ve öğüt almak isteyenler hariç manevi yönelimlerinde onlara lise din eğitimi ile ulaşılabilmediğini düşünmüyorum. (E-K-15)*

*Müfredat esnekliği, serbestliği getirilmeli. Böylece Öğretmen marifetine alan açılmalı. Ölçme değerlendirmeye indirgenmiş, müfredata sıkıştırılmış din eğitimi öğretimi ile manevi yönelim kazanımları elde etmek oldukça zor ve kısıtlı kalacak diye düşünüyorum. (E-K-16)*

*b) Öğrenci Görüşleri*

Din öğretimi ile manevi yönelim arasındaki ilişki teması olumlu ilişki yoktur kategorisine ait okul türü değişkenine göre iki vaka modeli Şekil 4.123'te verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan 17 İHL öğrencisinden 7'si din öğretimi ile manevi yönelim arasında olumlu ilişki olmadığını ifade ederken 13 fen lisesi öğrencisinden 9'u olumlu ilişki olmadığını ifade etmiştir.



**Şekil 4.123: Olumlu İlişki Yoktur Kategorisi Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Araştırmaya katılan öğrencilerin din öğretimi ile manevi yönelim arasında olumlu ilişki yoktur kategorisine ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir. İmam hatip lisesi öğrencileri din öğretimi ders içerikleri ve etkinlikleri ile manevi yönelim arasında olumlu ilişki olduğunu düşünmediklerini şöyle ifade etmişlerdir:

*Şu an verilen dini eğitimle bunu alamadık, yeterli değil yani. Farklı kavramlar kullanılıyor mesela, maneviyatla, felsefeyle ilgili bunları tam anlamıyorum, daha çok açıklama yapılmalı. Ders kitapları da bizi sınırlıyor. Hoca oradaki müfredatı vermek zorunda ama gerçekten detaylı açıklanması gereken konular arka planda kalıyor, günlük hayatta kullanacağımız ve sahip olmamız gereken bilgi birikimini alamıyoruz diye düşünüyorum. (Ö-E-2)*

*Maneviyat insanın Allah'la yakınlığı, Allah'a olan sevgisi... Okuldaki din derslerinin maneviyat açısından çok bir şey kattığını düşünmüyorum. Daha çok bilgi var burada. Tarih, olaylar... Ben manevi yönümü okul dışı okumalardan aldım. -Risale- okul akli dolduruyor. Kalbi doldurduğunu düşünmüyorum pek. (Ö-E-8)*

*O yaşlar kendini keşfetme soru ve sorgulamalarının en yoğun yaşandığı dönemler. Meslek derslerinin hazırlık sınıfında hiç verilmemesi-Akaid gibi*

*Kelam gibi- öğrencilerde bu arayış açısından boşluk oluşturuyor. En çok ihtiyaç duyulan zaman oysaki... Ayrıca öğretmene de dayalı bu, kitaba bağlı ve ezbere dayalı giderse faydası olmuyor. (Ö-E-9)*

*Okullardaki din eğitimleri maalesef sınav odaklı, not almak için ders dinleyip çalışıyoruz çoğu zaman. Bu sebeple kendilik bilincine, maneviyata etki etmiyor. Dengeli olmalı, not da önemli ama hayatımıza da etki edebilmeli. Bu derslerle ilgili sınavdan sonra aklımızda bir şey kalmıyor. Davranışlarımıza, hayatımıza etki etmiyor. (Ö-E-10)*

*Şunu ifade etmeliyim, öğrencilerin çoğu burada din dersi almaktan memnun değil. Gerek İslam'la özdeşleşmesinden, gerek 11. sınıfta daha önemli işleri olduğunu düşündüğünden-angarya görmek- albenisi yok. Müfredatı da göz korkutucu geliyor. Kimisi de umursamıyor bile dersi. Yüzde kırklarda kalır etki oranı... Böyle olunca da pek etki etmiyor. (Ö-E-11)*

*Bizim okulumuz gibi okullarda öğrenciler kariyer odaklı oluyor. Bu sebeple ve bu çevrede kendilik bilinci oluşturmak, bu meselelere kafa yormak pek mümkün olmuyor. Din eğitimi içeriklerinin de bu sorulara cevap bulduracak derecede etkin-yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü önce bu atmosferin oluşması gerek, herkes kendi kariyeri peşinde koşarken, akademik odaklıyken nasıl olacak bu? (Ö-E-26)*

Araştırmaya katılan fen lisesi öğrencileri din dersleri ile manevi yönelim arasında olumlu ilişki olduğunu düşünmediklerini şu sözlerle ifade etmişlerdir:

*Manevi yönelim ihtiyacına cevap olacak derinlikte bir din dersi içeriği yok. Daha yüzeysel, dediğim gibi. Benim din dersinde aradığım bir şey değil bu. Böyle hissetmiyorum. Daha çok dindarlık öğretme boyutu var din derslerinin. (Ö-E-30)*

*Açıkçası ben fen liselerindeki öğrencilerin böyle bir gündemi olduğunu görmüyorum. Tamamen sınav odaklı bir hayat var hepimizin derdi YKS. Din dersleri de bu akışı değiştirmiyor. (Ö-E-16)*

*Bize direk ön kabulle inanıyor olduğumuzu düşünerek din eğitimi vermeye başlıyorlar. Bunun yerine bize akıl ve mantıkla desteklenerek sorgulamalara cevap bularak ikna olarak öğretilse daha verimli olur. Ve ikna olan seçer. Çok*

*erken veriliyor din eğitimi bence. Lise din dersi içeriğinin kendilik bilinci kazanmaya bir etkisi olacağını sanmıyorum. (Ö-K-14)*

*Bu ders kitaplarının çare olması mümkün değil. Akıl ve mantıkla kanıtlanabilir olmalı. Sadece sezgisel ve manevi olarak sorularımıza tatmin edici cevap bulmak mümkün değil. Sorgulama ve ispata dayalı olmalı.” (Ö-E-13)*

*Bizim temas ettiğimiz konular, ders içerikleri bunla pek ilişkili değil bence. Bir de derse bakış açısı bu hususu etkiliyor, angarya ders olarak görülüyor. Hiç temeli olmayan bir öğrenci hele, bu konularla pek ilgilenmiyor bile.” (Ö-K-12)*

*Okul din eğitimi bence yapısı itibariyle bu konuları besleyemez, noksan kalır, yani eğitimin kendisi değil eksik olan bence, bu alan derslerin ötesinde bir şey. Daha kişisel çaba gerekir. (Ö-E-34)*

*Fen lisesinde sadece din dersi bunun için yeterli değil bence. İşlenmesi gereken bir müfredat var ve kendilik bilinciyle ilgili sorularımıza pek sıra gelmiyor, gelse de kısa kısa geçiliyor. Kişisel çabalar gerekli. (Ö-K-35)*

*Lise din dersleri kendilik bilinci oluşturmaya desteklemiyor, eksik kalıyor. Sıklıkla ezber yapıyoruz. Yüzeysel konuları ve de daha çok ibadet bilgisiyle muhatap oluyoruz. Namaz, zekat gibi konular... İmana yönlendirilmiyor, maneviyatı verilmiyor. (Ö-K-36)*

#### **4.5.3. Olumsuz İlişki Vardır**

Din öğretimi ile manevi yönelim arasındaki ilişki teması olumsuz ilişki vardır kategorisine ait belge temelli iki vaka modeli Şekil 4.124’te verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan 17 öğretmenden 1’i din öğretimi ile manevi yönelim arasında olumsuz ilişki olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Araştırmaya katılan 30 öğrenci arasında din öğretimi ile manevi yönelim arasında olumsuz ilişki olduğunu düşündüğünü ifade eden olmamıştır.



**Şekil 4.124: Olumlu İlişki Yoktur Kategorisi Okul Türü Değişkenine Göre İki Vaka Modeli**

Katılımcılardan imam hatip lisesi öğretmeni E-E-13 din öğretimi ile manevi yönelim arasında olumsuz ilişki vardır kategorisine ilişkin düşüncesini şöyle dile getirmiştir:

*Öncelikle şunu belirtmek isterim, din öğretimini okulun yapıyor olması din ile maneviyat ile öğrenci arasındaki mesafeyi artırıyor. Müfredat içeriğinde öğrenciye hitap edilememesi, not etkenini öğrenciyi olumsuz etkilemesi... dini içeriğinin, kavramlarının, ruhunun öğretilmesini olumsuz etkiliyor.* (E-E-13)

#### 4.6. Kod Bulutu

Tüm katılımcıların ifadelerinin yoğunluk durumuna göre kod bulutu dağılımı Şekil 4.125'te gösterilmektedir. Büyük punto ile yazılan kodlar katılımcılar tarafından fazla kullanılan ifadeleri gösterirken, küçük puntolu olarak gösterilen ifadeler kodların görece daha az kullanıldığını ifade etmektedir. Kod bulutu oluşturulurken frekans değeri 12 ve üzeri olan kodlar esas alınmıştır.



Şekil 4.125: Tüm Katılımcı Grupları İçeren Kod Bulutu

Şekil 4.125'e göre tüm katılımcı gruplarına göre öne çıkan kodlar şöyledir: Araştırmacılar tarafından en sık tekrarlanan kod "toplumla barışık olma ve ilişkiler kurmayı etkiler" kodudur. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin büyük bir kısmı din öğretimi ders ve etkinliklerinin toplumsal uyum ve barışa katkı sağladığını düşünmektedir. Araştırmacıların tamamına göre en çok tekrarlanan ikinci kod "din dersi içeriklerinin yetersizliği ve teorik kalması" kodudur. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin çoğunluğu din dersi içeriklerindeki eksiklikler ve pratikten uzak oluşu nedeniyle din öğretiminin öğrencilerin manevi yönelimleri üzerinde tesirini yitirdiğini düşünmektedir. Yine araştırmanın tamamını içeren kod bulutuna göre katılımcılar tarafından sıklıkla tekrarlanan 3. kod ise "manevi başa çıkma becerisini destekler" kodudur. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin çoğunluğuna göre din öğretimi dersleri ve etkinlikleri öğrencilerin karşılaştıkları problemlere ve yaşamsal zorluklara karşı dayanıklılığını artırmakta ve çözüm üretme becerilerini güçlendirmektedir. Kod bulutunda dikkati çeken diğer bir husus akademik başarı kaygısını öğrencilerin manevi yönelimlerdeki etkisidir. Katılımcıların çoğuna göre merkezi sınavların oluşturduğu kaygı ve gelecek endişesi sebebiyle öğrencilerin manevi yönelim ihtiyaçlarına gereken önemiyet gösterilememektedir.



Şekil 4.126: Öğretmen Katılımcılar İçin Kod Bulutu

Öğretmen bulgularına ait kod bulutu incelendiğinde, din dersi içeriklerinin yetersiz ve teorik kalması kodu frekans değeri en yüksek kod olarak dikkat çekmektedir. Bunu sırasıyla Manevi başa çıkma becerisini destekler kodu, ardından akademik başarı kaygısı kodu ve eğitimcilerin rol modelliği kodu takip etmektedir. Din dersleri vicdan gelişimini destekler kodu ve din dersleri yaratıcıya bağlanma etkisi oluşturur kodu da frekans değerleri açısından dikkat çeken düzeydedir. Bu kodlara ait frekans değerleri, öğretmenlerin din öğretimi süreçlerini öğrencilerin ahlaki ve manevi gelişimiyle bütüncül olarak ele aldıklarını düşündürmektedir.



**Şekil 4.127: Öğrenci Katılımcılar İçin Kod Bulutu**

Şekil 4.127'ye göre öğrenci katılımcı gruplarında öne çıkan kodlar şöyledir: Öğrenci kod bulutunda frekans değeri en yüksek olan koddikkat "toplumla barışık olma ve ilişkiler kurmayı etkiler" kodudur. Bunu sırasıyla ders içeriklerinin yetersizliğini içeren kod, manevi başa çıkmayı destekler kodu, evrenle bütünlük kurmayı destekler kodu ve akademik kaygı kodları takip etmektedir. Bu sonuçlar, öğrencilerin din dersinden beklentilerini hem duyuşsal hem de bilişsel yönleriyle ifade ettiklerini gösterirken, din öğretimiyle ilişkili yöntemsel bazı sınırlılıklara dikkat çekildiğini düşündürmektedir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma verilerinden elde edilen bulgulara ait sonuçlar ilgili literatürle ilişkilendirilerek ele alınmıştır. Araştırmada katılımcı görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan “kutsal varlıkla ilişkiler”, “manevi kimlik oluşumu”, “evrenle ilişkiler”, “manevi yönelime etki durumu” ve din öğretimi ile manevi yönelim ilişkisi” temaları altındaki kodlar sıklık sıralarına göre başlıklar ayrı başlıklar halinde tartışılmıştır. Sonuç bölümünün ardından araştırmacılara, din eğitimi programlayıcılarına ve din eğitimcilerine yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Tartışma

Bu bölümde görüşmelerden elde edilen bulgular araştırmanın amacı doğrultusunda ilgili literatür çerçevesinde frekans değerlerinde ortaya çıkan sıklığa göre sıralanarak tartışılmıştır.

##### 5.1.1. Toplumla Barışık Olma

Araştırmamıza katılan öğretmen ve öğrenciler tarafından en sık tekrarlanan kod din öğretimi toplumla barışık olma ve ilişkiler kurmayı destekler kodu olmuştur. Araştırmanın tüm kodları arasında en sık tekrarlanan kod da toplumla barışık olmayı destekler kodudur. Lise din eğitimi ders ve etkinlikleri öğrencilerin toplumla barışık bireyler olmasını sağlar kodu frekans değerleri öğrenci katılımcılar için (f=28), öğretmen katılımcılar için (f=8) bulunmuştur. Bu durum din öğretimi ders ve etkinliklerinin toplumla barışık, bir arada yaşama becerisi kazanmış, farklılıkları hoş görebilen bireyler yetiştirme misyonunu karşıladığını düşündürmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası ve öğrencilerin tamamına yakını din derslerinin toplumsal barışa hizmet ettiğini düşünmektedir. Din öğretimlerinin öğrenci üzerindeki etkinliğinin giderek zayıfladığını düşünen bazı katılımcıların dahi toplumsal barışa etkisi konusunda "bu açıdan görece olumlu yönlendirmeler var" diyerek olumlu katkısının olduğunu düşündüklerini ifade etmesi dikkatleri çekmiştir. İmam hatip lisesi öğretmenlerinden bir kısmı ise imam hatip liselerindeki din öğretiminin toplumsal

barışı destekleme hususunda fen liselerinden pozitif ayrıştığı görüşündedir. Bu düşüncelerini ümmet bilincinin oluşturulması ve dünya coğrafyasına karşı duyarlı olma konusunda bilinçlendirilmeleri ile temellendirmektedirler. Araştırmaya katılan fen lisesi öğrencilerinin tamamı ve imam hatip lisesi öğrencilerinin tamamına yakını din derslerinin toplumsal barış ve diğerleriyle sağlıklı ilişkiler kurmada kendilerini desteklediğini düşünmektedir. Öğrenciler kardeşlik duygusunun ve ümmet bilincinin aşılandığını, üstünlüğün takvada olduğunun öğretildiğini, farklılıklara saygı ve hoşgörü bilinci kazandıklarını ayrıca ibadetlerin de ahlakı güzelleştirerek toplumla uyum içinde olmalarını sağladığını ifade etmişlerdir.

Türk Milli Eğitim Temel Kanununda çerçevesi çizilen temel ilkeler ve amaçlara göre hazırlanan din öğretimi programlarının hedeflerinden biri de toplumla barışık bireyler yetiştirerek sosyal bütünlüğü tesis etmektir. Din derslerinin vizyonu belirlenirken *"dinin hayatı anlamlandırmadaki rolünü fark eden, milli, manevi ve ahlaki değerleri benimsemiş, farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış bireylerin yetiştirilmesi"* (MEB, 2018: 12) esas alınmıştır. Bu bağlamda din dersi öğretim programları toplumun ahlaki değerlerini öğrenen, bu değerlere saygı duyan, içselleştirerek uymaya çalışan, farklılıklara saygılı, ötekileştirmeyen, hoşgörülü, sosyal bütünleşme farkındalığı yüksek bireyler yetiştirmeyi hedefler. Buradan hareketle sosyal bütünleşmenin sağlanmasında ve toplumla barışık bireyler yetiştirmede din öğretimi faaliyetlerinin rolü önem arz etmektedir. Din dersi programlarındaki inanç, ibadet ve ahlak konularının öğrenme alanları oluşturulurken beraberinde ibadetlerin davranışları güzelleştirerek birleştirici, bütünleştirici rolünün kavranması da öne çıkarılmaktadır. Dinin evrensel barış ve hoşgörü kültürü benimsetilmekte, farklı inanç ve kültürlere saygılı ve hoşgörülü olma bilinci oluşturulması amaçlanmaktadır (Doğru, 2022: 59-82). Din öğretimi ders ve etkinlikleri milli ve manevi varlığı güçlendiren öğelerin yanında dinin sosyal ahlak ve etik değerlerini benimseterek bireylerin sosyal uyumunu tesis etmeyi amaçlamaktadır (Okumuşlar, 2013: 141). Tarhan ve Karateke'nin (2021: 57-62) din öğretiminin öğrencilerin sosyal bütünleşme ve toplumsal barışına katkı sağladığını ortaya çıkardığını görmekteyiz. Araştırmacılar konu ile ilgili yaptıkları araştırmalarında öğrencilerin aldıkları din öğretiminin sosyal uyum ve toplumsal barışa destek olduğunu düşündüğü sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırmamızın bulgularıyla örtüşmektedir.

### **5.1.2. Din Dersi İçeriklerinin Yetersiz ve Teorik Kalması**

Araştırmamızda manevi yönelimi olumsuz etkileyen faktörler kategorisinde katılımcılar tarafından en fazla dikkat çekilen bir diğer konunun din öğretimi içeriklerinin yetersiz ve teorik kalması olduğu görülmüştür. Bu koda ait frekans değerleri öğretmen katılımcılar için (f=16), öğrenci katılımcılar için (f=20)' dir. İmam hatip lisesi öğretmenlerinin tamamının ve fen lisesi öğretmenlerinin tamamına yakınının din dersi içeriklerini teorik ve yetersiz olarak değerlendirmesi dikkatleri çeken bir husustur. Araştırmaya katılan öğretmenler din dersi içeriklerinde öğrencilerin anlamlandırma ve kendilik bilincini oluşturmaya destek olacak içeriklerin yetersiz kaldığını, Akaid ve Kalam derslerinin içeriklerinin zenginleştirilmesi ve din felsefesi derslerinin müfredata girmesi gerektiğini, mevcut müfredatın yüzeysel, ders kitaplarının teorik ve sıkı olduğunu, din öğretiminin duygudan arındırılmış akademik veri alışverişine indirildiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bulgulara göre fen lisesi öğrencilerinin tamamının ve imam hatip lisesi öğrencilerinin çoğunluğunun da din dersi içerikleri hakkında benzer şekilde düşündüğü görülmüştür. Öğrenciler din dersinde öğretilen bilgilerin yüzeysel kaldığını, teorik bilgileri ezberlemekle yetindiklerini, bu yönüyle manevi yönelimlerine ışık tutmada yetersiz kaldığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Literatürde ilgili araştırmalara baktığımızda Sayın (2021: 157)'in konu ile ilgili araştırmasında din öğretiminde bilişsel kazanımların çıktılarında problem yaşanmadığı ancak bilişsel kazanımların davranışa ve manevi yaşantıya dönüşmesinde sorun olduğu ortaya çıkarılmıştır. Kaya'nın (2017) araştırmasında ise katılımcılar din dersi içeriklerinin sıkıcı ve ezber yüklü olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Malkoç (2019)'da dini bilgilerin yüzeysel olarak verilmesinin din derslerini etkisizleştirdiğini dile getirmiştir. Araştırmamızın bulguları literatürdeki bu araştırmaların bulguları ile örtüşmektedir.

### **5.1.3. Manevi Başa Çıkma Becerisi**

Araştırmamızda bu koda ilişkin frekans değerleri öğretmen katılımcılar için (f=16), öğrenci katılımcılar için (f=19) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre manevi başa çıkma becerisi kodu araştırmamıza katılan öğretmen ve öğrenciler arasında en sık tekrarlanan ikinci koddur. Öğretmenlerin tamamına yakınının öğrencilerin ise yarısından fazlasının lise din öğretiminin öğrencilerin manevi başa çıkma becerisini

desteklediğini düşündüğü görülmüştür. İhl meslek dersleri öğretmenleri öğretim programlarındaki manevi başa çıkmayı destekleyen içeriklerin yanı sıra peygamber kıssalarının anlatılmasının lise öğrencilerinde mücadele azmini pekiştirdiğini düşünmektedir. Fen lisesi öğretmenleri ise post modern dünyanın söylemlerinden esinlenen gençlerde özellikle ilahi ve nihai adaletin tecelli etme zemininin oluşmasının, öğrencilere teslimiyet duygusuyla beraber yaşamsal zorlukları bertaraf etme becerisi kazandırdığını düşünmektedir. Öğrencilerden bir kısmı din derslerinde Allah'ı tanıyarak Onunla bağ kurarak yalnızlık hissinden kurtulduklarını, sabır, şükür, tevekkül gibi kavramları öğrenerek hayatın streslerine karşı güçlendiklerini, kader ve ahiret bilinci kazanarak sekineye ulaştıklarını ifade etmişlerdir. Bazı imam hatip lisesi öğrencileri ise bu kavramların ve ilgili içeriklerin fazlaca tekrarlanmasının negatif etki oluşturduğunu düşündüğünü ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğrenciler sabır tevekkül kader gibi kavramların erken çocukluktan itibaren çok tekrarlandığını, bu sebeple etkinliğini yitirdiğini, sıradanlaştığını ve içselleştirilemediğini söyleyerek dini bilgi ve kavramların yeteri kadar ve doğru zamanda hazır bulunuşluk ilkesi gözetilerek verilmesi hususunda planlayıcılardan beklentilerini dile getirmişlerdir. İnsan yaşam koşulları itibariyle değişen ve dönüşen bir varlık olduğundan sık sık yaşamsal ve varoluşsal problemle karşı karşıya kalır. Bu problemlerle baş edebilmek için farklı çözümler arayarak başa çıkma becerileri geliştirir. Yapılan araştırmalar başa çıkma becerisinin ruh sağlığı açısından önemli olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte dini temel alan manevi başa çıkma becerisi de ruh sağlığı açısından önemli bileşen haline gelmiştir (Pargament, 1998: 111). Dini başa çıkma olarak da adlandırılan manevi başa çıkma insanların varoluşsal ve yaşamsal zorluklarla mücadele ederken dini referans olarak gösterdikleri çabalar bütünüdür (Ağargün vd, 2005: 157; Eryücel, 2013: 77). Dinin bireylerin yaşantısındaki varlığı ile stresli durumlarda sürece dahil olması durumu oransal olarak paralellik gösterir (Ayten, 2012: 168). Ekşi (2001: 89)'ye göre ise stresli durumlarda dine-maneviyata yönelmek ve çözüm için dini referans almak manevi başa çıkma becerisidir. Dini değerlere sahip karakter özelliği taşıyan bireylerin memnuniyet düzeylerinin yüksek, hayat algılarının pozitif olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ona göre dini ilkelere uzak bir yaşam tarzı seçenler ise pozitif hayat algısından uzaklaştıklarından stres hattında bocalayabilirler (Hökelekli, 1981: 105-107). Buradan hareketle Hökelekli din eğitimi ve öğretiminde zaafiyetin bunalımlara sebebiyet vereceğini ifade etmektedir. Bireyin karakter inşasında din öğretiminden istifade edilmesi bu tür buhranları ortadan

kaldıracaktır. Doğru dini öğretilerle manevi başa çıkma becerisi geliştiren birey yaşamın olağan akışındaki zorlukları rahatlıkla bertaraf edebilecektir (Altaş, 2007: 93)

Literatürde manevi başa çıkma ile ilgili araştırmalar incelendiğinde kutsal varlığı tanımının ve yaratıcıyla sağlıklı ilişki kurmanın bireyin yaşamın streslerine karşı dayanıklılığına pozitif katkısını ortaya çıkaran araştırmalara sıkça rastlanmaktadır (Kula; 2012: 134, Korkmaz; 2012: 148, Kaya; 2018: 91). Bu durum araştırmamızın bu koda ilişkin bulguları ile örtüşmektedir. Zira araştırma bulgularımıza göre de din öğretimi sayesinde öğrenciler yaratıcıyı bilmekte, bağ kurarak yalnızlık, çözümsüzlük ve umutsuzluk duygularıyla baş etme becerilerini güçlendirmektedir. Ayten (2021: 227)'e göre başa çıkma stratejilerinde dini inançlar ve kutsal varlıkla kurulan ilişkinin niteliği oldukça önemlidir. Bireyler stres hattında sıklıkla yaratıcıya sığınmayı ve dinin öğretilerindeki değerlerden destek almayı seçme yoluna gitmektedir. Bjorck ve Thurman (2007: 218-219)'a göre de İslami referanslar stresli yaşam olaylarına karşı inananlarına sabır, dua, tevekkül, sekine gibi birçok nasihat içerir. Bu tavsiyeler kişilerde başa çıkma becerileri oluşturmaya katkı sağlar. Dini başa çıkmada en güçlü desteğin yaratıcıya güvenmek olduğu da literatüre girmiştir.

#### **5.1.4. Akademik Başarı Kaygısı**

Araştırmaya katılan öğretmen (f=14) ve öğrenciler (f=17) tarafından sıklıkla vurgulanan diğer bir husus akademik başarı kaygısının öncelenmesinin manevi yönelimi olumsuz etkilemesidir. Fen lisesi öğretmenlerin tamamının, imam hatip lisesi öğretmenlerinin çoğunluğunun okullarda akademik başarının öncelenmesi sebebiyle din öğretimine yeterli ihtimam gösterilmediğini bu sebeple manevi yönelim üzerinde etkisinin azaldığını düşündükleri görülmüştür. Öğretmenler ölçme değerlendirme zorunluluğu ve ortak sınavların öğrencilerde not kaygısı oluşturduğunu, buna bağlı olarak din dersleriyle ilişkilerinin yalnızca dersi iyi notla geçme çabasına indirildiğini, din dersleri müfredatının içeriğinin sistematik biçimde boşaltılarak önemsizleştirildiğini böylece manevi yönelim açısından etkisizleştiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler de benzer şekilde derslerin sınav odaklı yürüdüğünü, çoğu zaman sadece iyi bir not almak için din derslerine çalıştıklarını, önceliklerinin merkezi sınavlar olması sebebiyle din derslerine ihtimam göstermediklerini böylece manevi yönelimleri üzerinde istendik etki oluşturmadığını dile getirmişlerdir. Bir fen lisesi öğrencisinin “din derslerinin sınavı olmamalı” ifadesi oldukça dikkat çekici bulunmuştur. Bununla birlikte araştırmanın

yüksek yüzdellik dilimi ile öğrenci alan fen liselerinde yapılmış olmasının bu sonuca etki etmiş olabileceği de düşünülebilir. Literatürdeki ilgili araştırmalar incelendiğinde araştırmamızın bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Aşlamacı'nın ilgili araştırmasına göre imam hatip liselerinde din öğretiminin niteliğini olumsuz etkileyen sorunların başında akademik başarı kaygısı yer almaktadır (Aşlamacı, 2017: 183). Keskiner (2021: 119) de konu ile ilgili araştırmasında akademik başarının gerek öğrenciler gerek okul idaresi tarafından öncelenmesi sebebiyle 11. ve 12. sınıflarda din derslerinin askıya alındığını, bu durumun din öğretiminin etkisini zayıflattığının görüldüğünü ifade etmiştir. Benzer şekilde Tarhan (2021: 66) da meslek derslerinin yarısının üniversite hazırlık etüdü olarak değiştirildiğini anlaşıldığını araştırmasında ifade etmiştir.

#### **5.1.6. Evrenle Bütünlük Duygusu**

Araştırmamıza katılan öğretmen (f=10) ve öğrencilerin (f=17) çoğunluğu liselerdeki din öğretiminin evrenle bütünlük duygusu oluşturmasıyla ilgili olumlu kanaat bildirmiştir. Bununla birlikte araştırmaya katılan imam hatip lisesi öğretmenlerinin olumlu kanaati çoğunlukta iken fen lisesi öğretmenlerinden yalnızca 1'i din derslerinin evrenle bütünleşme sağladığını düşündüğünü belirtmiştir. Bireylerin evrenle ilişkilerini düzenleyen öğretilerin din öğretimi programları marifetiyle din dersleri içerisinde yerini aldığı görülmektedir. Keskiner'e göre farklı ünite, konu ve kazanım başlıkları altında lise öğrencilerine farklı sınıf seviyelerinde evreni tanıtmaya ve evrenle bütünleşme amacı taşıyan dersler müfredatta yerini almıştır (Keskiner, 2021: 119). Keskiner'in imam hatip liseleri öğretim programında ortaya koyduğu evrenle ilişkiler ile ilgili ünite, konu ve kazanım çeşitliliğinin fen lisesi din öğretimi programlarında olmamasının bu sonucu ortaya çıkardığı değerlendirilmiştir. Buna paralel olarak din derslerinin evrenle bütünleşme duygusu oluşturmadaki rolüne dair olumsuz kanaat bildiren fen lisesi öğrencisi imam hatip lisesi öğrencisinden fazladır. Bu öğrenciler evrene aidiyet bilincini aileden ve sosyal çevreden aldıklarını, okuldaki din derslerinin bu konuyla ilgili olduğunu düşünmediklerini söylemişlerdir. Din öğretimi ve evrenle ilişkiler konusunu ele alan literatürdeki bir diğer araştırmada Altaş ve Büyük (2018: 135) öğrencilere soyut düşünme becerisi kazandırıp evren/kainat ile yaratıcısı arasında bağ kurmayı öğreterek evrenle bütünleşmenin mümkün olabileceğini ifade etmektedir. Bu durum araştırmamızın imam hatip lisesi değişkenindeki bulgular ile örtüşürken, fen lisesi değişkeniyle ilgili bulgular ile örtüşmemektedir.

### 5.1.7. Rol Model Olma

Literatürde yapılan araştırmalarda öğretmenlik mesleğinin aynı zamanda rol model olma ile ilişkisine sıklıkla dikkat çekilmektedir. Sayın (2021: 76)'a göre din dersi öğretmenleri öğretileri ve davranışları uyumlu olduğunda öğrencilerden olumlu geri dönüşler alabilmektedir. Öğretmeninde anlatılan davranışın pratiğini gören öğrenci öğrendiği bilgiyi zorlanmadan içselleştirip davranışa dönüştürebilmektedir. Kandemir (2022: 136)'e göre ise din dersi öğretmenin sınıfıta oluşturduğu atmosfer ve ders dışında öğrencileriyle oluşturduğu bağ öğrencilerin manevi dünyalarına etki etme açısından oldukça önemlidir. Kandemir yaptığı araştırmasında din öğretmenin tutumlarından olumlu etkilenen öğrenciler ile olumsuz etkilenen öğrencilerin din dışı yönelim ve dini tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıktığını tespit etmiştir. Araştırmamızın sık tekrarlanan bu kodla ilgili bulgularının literatürdeki ilgili araştırmalarla örtüştüğü görülmüştür. Katılımcılar tarafından görev yeri ve okul türü değişkeni fark etmeksizin din dersi öğretmenin (f=14) öğrencileri için rol model olmasının din öğretiminin etkinliğini artırdığı, öğrencilerin manevi dünyalarında olumlu etki oluşturduğu ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler de (f=8) eğitimcilerin rol model olmasının din öğretiminin etkinliğini artırdığı ifade etmektedir.

### 5.1.8. Vicdan Gelişimi

Araştırmaya katılan öğretmen (f=12) ve öğrencilerin (f=10) sık tekrarladığı kodlardan biri de din eğitimi vicdan gelişimini destekler kodu olmuştur. Katılımcıların çoğunun lise din öğretilerinin vicdan gelişimini desteklediğini düşündüğü görülmüştür. Hem imam hatip lisesi hem de fen lisesi öğretmenlerinin çoğu lise din öğretimi ders ve etkinliklerinin vicdan gelişimini desteklemesi konusunda olumlu görüşe sahiptir. Öğretmenlerden bir kısmı özellikle özel günlerde yapılan faaliyetler, sosyal sorumluluk projeleri gibi ders dışı etkinliklerin vicdani hassasiyet geliştirmede rolünün büyük olduğunu dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler arasında her iki okul türünde de din öğretimi ders ve etkinliklerinin vicdan gelişimini desteklemekte yetersiz kaldığını düşünenler çoğunluktadır. Bu öğrenciler vicdani gelişimin erken çocukluk döneminde ailede ve sosyal çevrede geliştiği düşüncesini taşımaktadır. Bununla birlikte öğrencilerden bazıları seçmeli siyer derslerinde

anlatılan Hz. Muhammed'in hayatından örnek olay ve kıssaların vicdanlarına tesirinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum seçmeli derslerin manevi kimlik oluşumunda dolayısıyla manevi yönelimde olumlu etkisi olduğunu düşündürmektedir. Mesleki din eğitimi ile vicdan gelişimi ilişkisini araştıran Hökelekli (1996: 87) imam hatip liselerindeki din öğretiminin vicdani tekâmül için önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. İnsan ahlaki sorumluluklara ve erdemli davranışlara kaynaklık eden bir vicdan yetisiyle doğmuştur. Vicdan yetisinin uygun biçimde işlemesi ve geliştirilmesi için eğitimle desteklenmesi gerekmektedir. Vicdanın gerektiğinde devreye girebilmesi akıl üzerinden eğitim yoluyla desteklenmesiyle mümkündür. Bireylere olumlu davranış kalıpları öğretilerek bunların vicdani karşılığı eğitsel yaşantılarla modellenmelidir. Böylece kişi kendi davranışlarını evrensel ahlaki bir zeminde değerlendirerek vicdani yönlendirmelere uygun davranış sergilemeyi öğrenebilir (Heck, 2014: 49-51). İnsan ahlaki sorumluluklarına kaynak teşkil edecek fitri kapasiteye sahiptir. Din öğretimi bireyin ahlaki potansiyelini geliştirmeli ve vicdanını işlevsel hale getirmelidir. Vicdanı işlevsel hale getirmek bir çeşit beceridir ve tıpkı zanaat gibi öğrenme yaşantıları oluşturularak mümkündür. Yalnızca sosyal normlar ve ebeveyn tutumlarıyla tekamülünü sürdürmesi mümkün değildir. (Aktürk, 2022: 137-139). Tidmarsh'a göre vicdan gelişimi, yalnızca rasyonel ahlaki yargının oluşması değildir. Merhamet empati, fedakârlık gibi farklı vicdani değerlerin kazanılması vicdani tekamül sürecini destekler (Tidmarsh, 1965: 221). Din öğretimi ahlaki vicdanı oluşturmakla beraber vicdanı rahatsız eden durumlar hakkında farkındalık oluşturarak bireye bunlarla baş etmeyi öğretmelidir. Böylece vicdan bireyin davranışlarını kontrol eden mekanizmaya dönüşebilir ve hayatının merkezine yerleşir (Aktürk, 2022: 137-139). Araştırmamıza katılan öğretmenlerin görüşleri ile literatürdeki bu araştırmanın sonuçları örtüşmekle beraber öğrenci görüşlerinden çıkan sonuç Hökelekli'nin araştırma sonucundan ayrılmaktadır. Bu durumun vicdan kavramına yüklenen anlam ve yine kavramla ilişkilendirilen aile ve sosyal çevre etkenleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir.

### **5.1.9. Dua ve İbadet Yaşantısı / Kutsal Varlıkla İlişkiler**

Bu tez çalışmasında araştırmaya katılan imam hatip lisesi meslek dersleri ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin orta öğretimde uygulanan din öğretiminin öğrencilerin dua ve ibadet yaşantısı oluşturma (f=8), kutsal varlıkla/yaratıcıyla doğru

bilgi kaynakları doğrultusunda tanışmasına imkan sağlama (f=8) ve Allah'a yakınlaştırma etkisi (f=10) oluşturduğunu düşündüğü görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin de din derslerinin dua ve ibadet yaşantısı oluşturma (f=13) ve yaratıcıya bağlanma (f=10) üzerinde etkisi olduğunu düşündüğü anlaşılmıştır. Burada dikkat çeken husus şudur; fen lisesi öğretmen (f=3) ve öğrencileri arasında din derslerinin yaratıcıyı tanıma ve bağlanma etkisi olduğunu düşünenler oldukça azdır. Bu durum orta öğretim din dersi program içeriklerinin fen liseleri ile imam hatip liseleri arasında nicelik ve nitelik bakımından farklılaşması ile ilişkilendirilebilir. Din dersleri öğrenme ve etkinlik yaşantılarının nicelik ve nitelik itibarıyla farklılaşması öğrencilerde yaratıcıyı bilme ve bağlanma hususunda farklı sonuçlar ortaya çıkmasına sebebiyet vermiş olabilir. Aynı şekilde din öğretimi ders ve etkinliklerinin kutsal varlıkla ilişki kurma temasına dair olumsuz görüş bildiren fen lisesi öğrencilerinin imam hatip lisesi öğrencilerinden fazla olduğu görülmüştür. Bununla birlikte bireyin manevi boyutta kişisel deneyimler yaşamasında örgün din öğretiminin etkisi ile ilgili katılımcıların değerlendirmeleri dikkat çekicidir. Bu konu ile ilgili olarak öğrenciler (f=10) bireysel manevi deneyimler yaşamanın okuldaki din öğretimi ile gerçekleşmesinin oldukça zor olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar tarafından öğretmenin özel gayreti, bireysel rehberliği ve öğrencinin bireysel çabaları ile bunu elde etmenin mümkün olabileceğinin altı çizilmiştir.

Literatürde yapılan araştırmalarda din öğretiminin genel amaçları sıralanırken insanın maddi ve manevi yönü ile bütün olarak ele alınmasına dikkat çekilmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 2. Maddesinde Türk milli eğitiminin genel amaçlarından açıklanırken “ruh, beden, zihin, duygu ve ahlaki yönleri ile ayrıştırılmadan dengeli bir yaklaşıma vurgu yapılmaktadır. Bu bağlamda din öğretimi bireylerin maddi ve manevi unsurları ile dengeli biçimde hayata hazırlanmasını desteklemektedir (Onat, 1997: 27). Altaş ve Büyük de (2018) gerek din eğitimi gerekse din felsefesinin temel amaçlarından birinin öğrencilere kutsal varlığı doğru biçimde öğretmek ve bireyin yaratıcı ile ilişkisini sağlam ve doğru zeminde konumlandırmasını sağlamak olduğunu ifade etmektedir. Buradan hareketle din öğretimi ders ve etkinliklerinin bireylerin manevi yönelimlerini desteklemek üzere kutsal varlığı tanıması ve Onunla ilişkilerini doğru konumlandırmayı sağlaması beklenmektedir.

Öte yandan Türk Milli Eğitimi Temel Kanunu amaç ve kapsamı çerçevesinde din öğretimi ders ve etkinliklerinin öğrencilerde dua ve ibadet yaşantısı oluşturmada da beklenmektedir. Buna göre din öğretiminin amacı “İslam dininin inanç, ibadet ve

*ahlak esaslarını içselleştiren; Hz. Muhammed'i (s.a.v.) model alan; araştıran, sorgulayan ve edindiği bilgiler ışığında aklını kullanarak problemlere çözüm üretebilen; ibadetlerle ilgili uygulama becerisine sahip olan, dünya ahiret dengesini kurabilen bireyler yetiştirmektir”* (Çolak ve Yiğit 2023: 253-290). Bu araştırmada kutsal varlıkla ilişkiler teması dua ve ibadet yaşantısı kategorileri bulgularına göre liselerdeki din öğretimi ders ve etkinliklerinin öğrencilerin dua ve ibadet yaşantısı ile ilişkilendirdiği görülmüştür. İmam hatip lisesinde görev yapan öğretmenler din derslerinin öğrencilerde sürdürülebilir ibadet yaşantısı ve dua bilinci kazandırdığını düşündüğü görülürken (f=8) araştırmaya katılan fen lisesi öğretmenlerinden hiçbirinin din öğretiminin dua ve ibadet farkındalığı oluşturduğunu düşünmemesi dikkatleri çekmiştir. Öğretmenler ibadet bilgisi konu ve kazanımlarının ders içeriklerinde bulunduğunu ancak bunların öğrenciye ulaşmasında sorun olduğunu ifade etmişlerdir. Kaya, Bilgü ve Kuşakçı 2011’de imam hatip liselerinde yaptıkları araştırmalarında öğrencilerin lisedeki öğrenim hayatları süresince ibadet alışkanlıklarında ve dindarlık düzeylerinde artış olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırmamızın bulguları ile örtüşmektedir.

#### **5.1.10. Canlılar ve Doğa ile İlişkiler**

Araştırmaya katılan öğretmenler (f=7) ve öğrencilerin (f=14) bir kısmı din eğitimi ders ve etkinliklerinin canlılar ve doğa ile sağlıklı ilişki kurma bilinci oluşturduğunu dile getirmektedir. bununla birlikte katılımcıların bir kısmı da çevre bilinci ve evrenle bütünlük konularının arka planda kaldığını, yeterince önemsenmediğini, mevcut ders içerikleri ile öğrenciye bunu aktarmanın imkanının sınırlı olduğunu ve zaman zaman bireysel çaba göstermek durumunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bir kısmı ise Siyer dersi içeriklerini zenginleştirerek Hz. Muhammed'in doğa ve çevreye dair öğreti ve davranışlarını aktarma imkanı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Temelinde çevrebilimin konusu olarak kabul edilen çevre bilinci ve doğa ile ilişkiler zamanla ahlak, din ve hukukun meselesi haline gelerek dini öğretilere ve din öğretimine konu olmuştur (Kutluer, 2006: 50). Süreç içerisinde de tanrı-tabiat ve insan ilişkilerini dini perspektifle inceleyen doğa teolojisi tanımlanmıştır (Köylü, 2008: 24). Ancak çevre bilincine dair meseleler din öğretimi programı içerisinde konu ve kazanım olarak bulunmakla beraber müstakil ders olarak bulunmamaktadır. Bununla birlikte din öğretimi vizyon belgesinde de çevre ile ilgili ifadeye yer verilmemiştir

(Çorbacı, 2023: 91). Araştırmamızın bulgularına göre lise din öğretiminin canlılar ve doğa ile ilişkilere katkısını olumlu değerlendiren öğretmenler oldukça azdır. Bu durum literatürdeki araştırmalarla da örtüşmektedir. Nitekim Özdemir (2007: 238) konu ile ilgili araştırması neticesinde din öğretimi ders kitapları ve içeriklerinde çevre ve insan ilişkisi konusuna yeterince ihtimam gösterilmediği sonucuna ulaşmıştır. Çorbacı (2023: 91)'da örgün öğretim kurumlarında DİKAB derslerinin çevre bilincine katkısını incelediği araştırmasında DİKAB öğretim programlarında çevre bilincine yönelik konu ve kazanımların yetersiz olduğu, bu haliyle öğrencilerin canlılar ve doğa ile sağlıklı ilişki kurlmalarına yeterli düzeyde katkı sağlamayacağı sonucuna ulaşmıştır.

#### **5.1.11. Anlam Arayışı**

Araştırmamıza katılan imam hatip lisesi ve fen lisesi öğretmenlerinin öne çıkan değerlendirmeleri din derslerinin anlam arayışını desteklediği yönündedir. Öğretmenler (f=7) bu hususta öğrencilerin istekli ve almaya hazır oluşlarının anlam arayışı çerçevesindeki sorgulamalarına cevap bulmada önemli bir etken olduğuna dikkat çekmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin (f=12) de anlam arayışı ile din öğretimi ilişkisi konusunda algıları olumlu yöndedir. Ancak fen lisesi öğrencilerinin anlam arayışını destekler kodu frekans değeri (f=3)'tür. İmam hatip öğrencileri tarafından özellikle Akaid, Kelam ve Tefsir derslerinin anlam arayışına katkısının dile getirildiği değerlendirildiğinde fen lisesi öğretim programı anlam arayışına cevap verme açısından gözden geçirilebilir. Akıncı'ya (2002) göre anlam arayışı bireylerin herhangi bir çaba göstermeden keşfedebildikleri bir olgu değildir. Bireyler üzerinde düşünerek ve deneyimleyerek varoluşu anlamlandırabilirler. Bu süreçte bireylerin davranışlarını yönlendiren, bütünsel bir bakış açısıyla hayatı anlamlandırmalarını sağlayan en önemli sistem din eğitimidir. Hayatın anlamının keşfedilmesiyle ilgili olarak DKAB Dersi Öğretim Programı incelendiğinde programın temel amaçları içerisinde “Dinin hayatı anlamlandırmadaki rolünü fark eden; millî, manevi ve ahlaki değerleri benimseyen; farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış bireyler yetiştirmek” şeklinde doğrudan ilişkili ifadelerin yer alması dikkat çekmektedir (MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 2018: 12) Burada din öğretiminin öğrencilerin hayatı anlamlandırma sürecine rehberlik etme misyonu açıkça görülmektedir. Zira din eğitimi ile sorumluluk sahibi, erdemli, hayatını anlamlandırabilen şahsiyetler yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, Din Kültürü ve

Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar, MEB, Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları, 2018: 9).Literatürde konu ile ilgili araştırmalara baktığımızda Çakmak tarafından yapılan “Lise Öğrencilerinde DKAB Eğitimi ile Hayatı Anlamlandırma Arasında Dindarlık ve Sorumluluğun Aracılık Rolünün İncelenmesi” başlıklı araştırmada din öğretiminin hayatı anlamlandırma rolüne dikkat çekilmiştir. Baştan'ın (2023: 91) imam hatip liselerinde yaptığı araştırmada "din öğretimi ders ve etkinliklerinin anlam arayışına cevap bulmada etkisi olumludur" görüşü %41.4, "anlam arayışına etkisi yoktur" görüşü %34.5 olarak bulunmuştur. Buna göre imam hatip lisesi öğrencilerinin çoğunluğu din derslerinin hayatı anlamlandırmaya katkısı olduğunu düşünmektedir. Araştırmamızın din öğretimi anlam arayışını destekler koduna ilişkin bulguları ile literatürdeki bu araştırmanın bulguları örtüşmektedir.

#### **5.1.12. Sanat, Spor ve Kültür Etkinlikleri**

Katılımcıların din öğretimi programları çerçevesinde gerçekleştirilen sanat, spor ve kültür etkinliklerinin manevi yönetime olumlu etki ettiğini düşündüğü görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenler (f=10) ve öğrenciler (f=8) doğada ve doğal ortamda yapılan etkinlikler sayesinde dini öğretilerin nazariyatta kalmayıp pratiğe dönüştüğünü ifade ederek öğrencilerin manevi yaşantı deneyimleme imkanı bulduklarını ifade etmişlerdir. Din öğretiminde dinin bilişsel boyutunun yanı sıra duyuşsal boyutuna da temas edilmesi önem arz etmektedir (Turan, 2013: 125). Pakdemirli' ye göre din dersleri içerikleri gezi, müzik, sinema, tiyatro, bilgisayar oyunu gibi etkinliklerle desteklenerek popüler kültür öğeleri işe koşulabilir. (Pakdemirli, 2016: 89). Literatürdeki ilgili araştırmalarında Altuğ ve Kayan (2023: 204) da gezi, tiyatro, spor gibi etkinliklerden faydalanmanın dini öğretileri ve manevi değerleri aktarmada önemli rolü olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

#### **5.1.13. Akran Öğrenme Etkisi**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin akran öğrenme kodu frekans değeri (f=5)'tir. İmam hatip lisesi öğrencilerinin yarısından fazlası (f=9) manevi yönelimleri ile ilgili akran öğrenmenin önemine işaret etmişlerdir. Fen lisesi öğrencilerinde ise (f=2) akran öğrenmelerin manevi yönelim lehine çalışmadığı görülmüştür. Bu durum imam hatip

lisesi atmosferinde öğrenciler tarafından modellenebilecek dini yaşantıların ve idealize edilecek manevi argümanların yoğunluğunun fen liselerinden görece fazla olmasının neticesi olarak yorumlanabilir. Nitekim imam hatip lisesi öğrencileri okuldaki kulüp faaliyetlerinin, mescitte topluca yapılan ibadet ve buluşmaların maneviyatlarını artırdığını, ibadetlerine bağlılığı ve isteği pekiştirdiğini ifade etmişlerdir.

Literatüre baktığımızda araştırma bulgularının örtüştüğü görülmektedir. Ergenlik evresinin belirgin özelliklerinden biri akran ilişkilerinin önem kazanmasıdır. Bu dönemde gençlerde ebeveynlerle kurulan ilişkiler ve bağlılığa nazaran arkadaşlık ilişkileri ön plandadır. Bu durum psiko- sosyal açıdan gencin kendini rahat ifade edebilmesi, yatay ve eş boyutlu ilişkileri tercih etmesi ile açıklanmaktadır. Bu ilişki yumağı içinde ergen rahatlıkla belirli bir amaç doğrultusunda güdülenebilmektedir (Ersanlı, 2016: 154). Buna göre ergenlik döneminde gencin bir yetişkin veya öğretmenden öğrenmesi ve etkilenmesinin yanında akranlarından öğrenmesi ve güdülenmesi de oldukça önemlidir.

#### **5.1.14. Kendilik Bilinci**

Katılımcılardan bir kısmı (f=15) din derslerinin kendilik bilinci oluşturmaya hizmet etmediğini düşünmektedir. Öğretmenlerden (f=3) bir kısmı din öğretiminin istenilen düzeyde kendilik bilinci oluşturamadığını, öğrencilerin din dersleri ile notunu alıp geçecek kadar ilgilendiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde öğrencilerden (f=12) bir kısmı da akademik kaygılarının bu derslerde kendilik bilinci oluşturmalarının önüne geçtiğini, ders içeriklerinin yüzeysel ve ezbere dayalı olduğunu, sınavdan iyi not almak için çalıştıklarını ifade etmiştir. Din dersleri kendilik bilinci oluşturur kodu frekans değeri ise (f=11)'dir. Manevi yönelimi olumsuz etkileyen faktörler kategorisi başlığında akademik başarı kaygısı ayrıca tartışılmıştır. Literatürde konu ile ilgili araştırmalara baktığımızda, Erikson'a (2014: 245-248) göre, ergenlik döneminde bireyler soyut düşünme becerisinin gelişmesiyle kendilik bilinci ile ilgili sorgulamalara ve kimlik arayışı sürecine girmektedir. Bu dönemde gençler dini konular hakkında derinlemesine düşünmeye başlar, maneviyat alanı ile ilgilenir, kendi varlığını evrende konumlandırmaya çalışır (Hökelekli, 2013: 161-165). Kendilik bilinci sorgulamaları ve kimlik arayışının bir parçası olarak evreni, kutsal varlığı, inanç sistemlerini sorgulayarak mantıklı zemine oturtmaya çalışır (Santrock, 2019: 404-407). Ayhan'a (2014: 88-92) göre bireylerin kendini keşfetmesi, evrende doğru

konumlandırması ve kişiliğini oluşturması ancak dinin bütünleştirici öğelerinin din öğretimi kanalıyla bireylere aktarılması sayesinde mümkün olabilmektedir. Buradan hareketle Altaş'a (2018: 112-115) göre din dersi öğretmenleri öğrencilerinin kendilik bilincine yönelik sorularına tutarlı, rasyonel ve mantıklı açıklamalar getirerek dine ait öğeleri doğru yorumlamasını sağlamalıdır. Ergenin sorgulayıcı zihin yapısını dikkate alarak kimliğini oluşturmada ona rehberlik etmelidir. Böylece öğrenci kararsızlık, şüphe, yalnızlaşma, inkar etme gibi sonuçlara gitmeden varoluş ve kimlik sorularına açıklık getirebilir. Tarhan ve Karateke (2021: 57-62) imam hatip liseleri öğrencileri ile yaptıkları araştırmada öğrencilerin kendilik bilinci ve kimlik arayışı sorgulamalarının din eğitimi ile desteklendiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmamızın kendilik bilinci kategorisindeki bulguları bu araştırmanın sonucu ile örtüşmemektedir. Bu durumun araştırmanın örnekleminin sadece imam hatip lisesi öğrencilerinden oluşması ile ilgili olabileceği değerlendirilebilir. Zira araştırmamızda olumsuz değerlendirme yapan fen lisesi öğrencileri sayısı imam hatip lisesi öğrencilerinden fazladır.

#### **5.1.4. Katı Kuralcı ve Şekilci Eğitim Anlayışı**

Katılımcılar tarafından manevi yönelimi olumsuz etkilediği ifade edilen diğer bir husus katı kuralcı ve şekilci anlayışın din öğretiminde tercih edilmesi durumudur. Araştırmaya katılan öğretmenler (f=2) ve öğrenciler (f=13) sıklıkla din dersi içeriklerinin dogmatik olması sebebiyle sıkıcı ve etkisiz olduğundan rahatsız olduklarını dile getirmişlerdir. İmam hatip lisesi öğretmenleri ders içeriklerinde ezbere öncelik verildiğini bunun yerine anlama ve anlamlandırmaya odaklanılmasının daha verimli olacağını düşünmektedir. Öğretmenler ayrıca din derslerinde zorlanan öğrencinin Allah algısının olumlu yerleşmediğini, şekilsel ve katı din öğretimi ve öğretmenin öğrencileri manevi alandan uzaklaştırdığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde imam hatip lisesi öğrencileri din dersleri müfredatının göz korkutucu olduğunu, bu derslerde zorlanmanın bazı arkadaşlarının Allah ile arasını bozduğunu düşünmektedir. Fen lisesi öğrencilerinin de dini öğretilerin dikte edilmesinin, kalıp cümleler etrafında dönen din dersi içeriklerinin, dogmatik tutumların, baskıcı din dersi öğretmenlerinin öğrencileri manevi alandan uzaklaştırdığını düşündüğü görülmüştür. Öğrencilerden bazıları dogmatik öğretilere kapalı olduğunu, her şeyi sorguladığını ancak din derslerinde böyle bir iknanın olmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerden bazılarının din felsefesi içeriklerinin sorgulamaların başladığı 9. Sınıftan itibaren verilmesine ihtiyaç duyduklarını dile

getirmeleri dikkat çekmiştir. Freire (2005: 239) öğrencilerin öğrenme etkinlikleri sırasında aktif etmesi beklenen yaratıcı ve dönüştürücü yetilerinin göz ardı edilmesinin, kalıp bilgilerin depolanan malzeme formunda aktarılmasının dini bilgiyi etkisizleştirdiğini ifade etmektedir. Köylü (2020: 73) katı kuralcı din eğitimi anlayışının öğretmeni bilgi nakledici özneye öğrenciyi bilgi depolama nesnesine dönüştürerek edilgenleştirdiğini dile getirmektedir. Acar (2021: 156) lise din derslerinde öğrencilere geleneksel İslam'ın dikte edildiğini, sorgusuz kabule zorlandıklarından gençlik arzuları ile dini öğretilerin arasında tercihe zorlandıklarını düşünmektedir. Yapıcı (2020: 218)'ya göre bu durum gençleri maneviyattan uzaklaştırarak bireysel bir dindarlığa yöneltmektedir. Hatta zaman zaman dini hayatın, dindarların ve din öğreticilerinin reddine sebep olmaktadır (Ünverdi, 2020: 64). Ezberciliğin dikte edilmesine değinen Altaş (2018: 97) sorgulayıcı düşünme sürecinin işletilerek öğretilerin ezberlenmesi yerine anlaşılıp içselleştirilmesini sağlamanın dinin rusuh etmesine destek olacağını dile getirmektedir. İbni Haldun (2009: 271) ezbere fazlaca yer verilmesinin ilimde derinliği engellediğini, onun yerine araştırmaya ve tartışmaya diyaloga yer verilmesinin etkili olacağını ifade etmektedir. Topçu'ya (1997: 59) göre dini öğretilerin kalıplaşmış bilgi paketçikleri halinde aktarılması öğrenciyi edilgen hale getirerek manevi donanımlı dünya görüşü oluşturmasının önüne geçmektedir. Literatürde yer alan tüm bu değerlendirmeler araştırmamızın bulguları neticesinde ulaştığımız sonuçla benzerlik arz etmektedir.

#### **5.1.15. Sosyal Medya Etkisi / Güvensiz ve Yanlış Bilgi Kaynakları**

Güvensiz ve yanlış bilgi kaynakları kodu manevi yönelimi olumsuz etkileyen faktörler kategorisinde araştırmaya katılan öğretmen (f=11) ve öğrenciler (f=4) tarafından dikkat çekilen konulardan biridir. Öğretmenler günümüzde gençler için çeldiricilerin bir hayli fazla olduğunu, yanlış bilgilere, safsatalara ulaşmanın bir tık ötede olduğunu özellikle sosyal medyanın yeterince dini donanıma sahip olmayan öğrencileri şüpheye ve yanlış inanışlara meylettirdiğini düşünmektedir. Öğrenciler ise sosyal medya mecraları marifetiyle hemen her gün yeni bir akım/izm çıktığını düşünce dünyalarının karıştığını, doğru ile yanlış ayırmakta zorlandıklarını, okuldaki din derslerine de bu sebeple mesafeli yaklaştıklarını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili literatüre baktığımızda Korkmaz (2014: 162) ve Meydan (2019: 85) araştırmalarında sosyal medyanın etkisinin artması ile okulun ve ailenin din öğretimi ve manevi yönelim alanında etkisinin azaldığının ortaya çıktığını ifade etmiştir. Bahadır (2015: 168) dini şüphe ve

tereddütlerin temelinde yanlış ve eksik dini bilgilendirmeler yattığını dile getirmektedir. Altaş (2018: 94) ise araştırmasında öğrencilere güvenilir ve doğru bilgiye erişme becerisinin verilmesinin önemine işaret etmektedir.

#### **5.1.16. Eğitimcilerle Sağlıklı İletişim**

Araştırmamıza katılan öğretmen (f=4) ve öğrenciler (f=8) din eğitimcileri ile kurulan sağlıklı iletişimin manevi yönelimi desteklediğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Görev yeri ve okul türü değişkeninden bağımsız olarak eşit oranda tekrarlanan bu koda göre kaliteli ve nitelikli iletişim din derslerinin belirleyiciliğine olumlu tesir etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre öğrenciyi soru sormaya cesaretlendiren ikna edici ve sağlıklı bir diyalog öğrencilerle aralarında köprü oluşmasına kapı aralamaktadır. Kandemir (2022: 158) literatürdeki ilgili araştırmasında din dersi öğretmenleri ile iletişimin niteliğinin öğrenciler üzerinde okul din öğretiminin etkinliğini artırdığı özellikle olumsuz faktörlerden uzaklaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Yüksel (2020: 76-85) ve Toprakoğlu (2019: 161-183) da araştırmalarında din dersi öğretmeni ile sağlıklı ilişki kurmanın öğrencilerin maneviyat algısı ve dini duygularına olumlu etki oluşturduğuna işaret etmektedir.

#### **5.1.17. Eğitimcilerin Yeterlik ve Yetkinliğinde Düşüş**

Eğitimcilerin yeterlik ve yetkinliğinde düşüş kodu manevi yönelimi olumsuz etkileyen faktörler kategorisinde araştırmaya katılan öğretmenler (f=7) tarafından sık tekrarlanan kodlardan biridir. Araştırmaya katılan öğretmenler din dersi öğretmenlerinin yeterli donanıma haiz olamaması, öğrencinin ihtiyaçlarına göre güncellenmeyi ihmal etmeleri, yeni nesil öğretim yöntem ve tekniklerini işe koşmamaları gibi nedenlerle din derslerinin maneviyat alanında etkinliğinin azaldığını düşündüklerini dile getirmişlerdir. Literatürde araştırmamızın bulguları ile örtüşen çalışmalara rastlanmıştır. Çınar ve Buyrukçu (2016: 59-82) araştırmalarında din dersi öğretmenlerinin alan bilgisi ve pedagoji açısından eksiklikler olduğunu ifade etmektedirler. Akyürek (2012: 147) de din dersi öğretmenlerinin mesleki yeterliğini incelediği araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Akdemir (2020: 29)

### 5.1.18. Bireysel Manevi Rehberlik

Araştırmamıza katılan öğretmen (f=3) ve öğrencilere (f=4) göre din dersi öğretmenin manevi yönelim açısından bireysel olarak rehberlik etmesi din öğretiminin manevi yönelime etkisini desteklemektedir. İmam hatip lisesi öğretmenleri bireysel manevi yönelimle ilgili olarak din öğretiminde rahle-i tedris modelinin kullanılmasının olumlu geri dönüşleri olduğunu, tek başına müfredat aktarımının yeterli gelmediğini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili literatürdeki araştırmasında Altaş (2018: 135) öğretmenin öğrenciye yaratıcıyla iletişim kurma, aşkın varlığı ve kendini konumlandırma hususunda rehberlik edip yardımcı olmasının önemine işaret etmiştir.

### 5.2. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, ortaöğretim kurumlarında öğrencilerin manevi yönelimlerinin din öğretimi açısından incelenmesi konusunu çok boyutlu bir perspektiften ele alarak, bireyin iç dünyası ile eğitimsel süreçler arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen sonuçlara göre hem öğrenci (f=71) hem öğretmen (f=36) katılımcı gruplarında belirlenen en yüksek frekanslı tema manevi kimlik oluşumu temasıdır (f=107). Bu sonuç, öğrencilerin dini bilgi / deneyimler yoluyla kişisel kimlik inşası ve anlam arayışlarına sağlıklı cevaplar bulmasına, kurumsal din öğretiminin doğrudan katkı sağladığını göstermesi bakımından önemlidir. Lise din öğretimi ders ve etkinliklerinin öğrencilerin manevi yönelimlerinin şekillenmesi açısından etkili bir zemin oluşturduğu görülmüştür.

Kutsal varlıkla ilişkiler teması tüm katılımcılar için (f=84) frekans değerini almıştır. Öğretmen (f=32) ve Öğrencilerin (f=52) özellikle Allah'ı bilme, tanıma, sürdürülebilir dua- ibadet yaşantısı oluşturma ve kutsal varlıkla bağ kurma sürecinde din derslerinin etkileyici bir zemin oluşturduğunu düşündükleri anlaşılmıştır. Bireysel manevi tecrübeler için ise örgün din öğretiminin işlevinin görece sınırlı (tüm katılımcılar için; f=7) kaldığı sonuçlara yansımıştır.

Manevi yönelime etki durumu frekans değeri tüm katılımcılar için (f=77)'dir. Bu tema, öğrencilerin din öğretimi vesilesi ile manevi yaşantılarının hangi şartlarda olumlu/olumsuz etkilendiğini anlamaya yönelik ipuçları barındırmaktadır. Öğretmen (f=16) ve öğrencilerden (f=20) bir kısmına göre din dersi içerikleri teorik kalmakta, manevi yaşantıları destekleme yönünden yetersiz görülmektedir. Tekrarlanan ders içerikleri ve nazari bilgiler nedeniyle din derslerine duyulan öğrenci ilgisinin azaldığı

anlaşlmıştır. Bununla birlikte öğrenci (f=17) ve öğretmenlerin (f=14) merkezi sınav başarısı ve ders geçme notuna ilişkin kaygılarının da yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin akademik kaygı nedeniyle maneviyat alanına ilgilerinin azalmasına sebep olmaktadır. Aynı zamanda araştırma sonuçları manevi yaşantıların öğrenilmesi, tecrübe edilmesi ve kalıcı öğrenmelerin oluşması sürecinde din dersi öğretmenin rol model olmasının (f=22) ve eğitimciyle kurulan sağlıklı iletişimin (f=12) önemine de işaret etmektedir. Bununla ilişkili olarak sonuçlar (f=7) eğitimcilerin yeterlik ve yetkinliğine de dikkatleri çekmektedir.

Öğrencilerin doğa, canlılar ve kainatla kurdukları ilişkiyi manevi perspektiften değerlendirme biçimlerini içeren evrenle ilişkiler teması tüm katılımcılar için (f=53) değerini almıştır. Bu ilişki, öğrencilerin kendilerini evrenin bir parçası olarak konumlandırmaları, çevreye duyarlılık kazanmaları ve varoluşsal bütünlük hissi geliştirmeleri yönünden anlamlıdır. Tema ile ilgili olarak öğretmenlerin (f=17) ve öğrencilerin (f=36) okul türü fark etmeksizin lise din öğretimi ders ve etkinliklerinin evrenle bütünleşme farkındalığı oluşturduğunu düşündüğü anlaşlmıştır. Bu durum, beraberinde manevi başa çıkma becerisini de güçlendirmektedir (f=35).

Araştırmanın sonuçlarına göre din öğretimi ve manevi yönelim ilişkisi din öğretimi lehine (f=24) frekans değerini almıştır. Din öğretimi ile öğrencilerin manevi yönelimleri ilişkili değildir frekans değeri ise (f=22) dir. Bu iki kategori arasında farkın az oluşu dikkat çekicidir. Din öğretiminin bütüncül bir yaklaşımla öğrencilerin manevi dünyalarını desteklediği anlaşlmakla beraber bu katkısının sınırlı olduğu görülmüştür. Özellikle fen liselerinde (f=9) öğrenciler din öğretimi ile manevi yönelimlerinin ilişkisini kuramamaktadır. Bu durum öğrencilerin duyuşsal, ahlaki ve varoluşsal gelişimlerine katkıda bulunan çok katmanlı bir etkileşim süreci olarak öğretim programlarında duyuşsal öğrenmeye daha fazla alan açılmasının faydalı olacağını düşündürmektedir.

Tüm bu sonuçlara göre din öğretimi ders ve etkinliklerinin yaratıcıyı bilme, bağlanma, sürdürülebilir dua ve ibadet yaşantısı oluşturma ve kişisel manevi yaşantılar deneyimlemeye etkisi olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, fen liselerinde din dersi içeriklerinin nicelik ve nitelik bakımından görece az olmasının hem yaratıcıyı bilme ve sağlıklı ilişkiler kurmada hem de dua/ ibadet yaşantısı oluşturmada sonuçlara yansdığı anlaşlmıştır.

Netice olarak, din öğretimi mevcut haliyle öğrencilerin zihinsel dünyalarına erişmekte, ancak kalp dünyalarına görece sınırlı düzeyde nüfuz edebilmektedir. Din öğretimi süreçlerinin; bilgi aktarımından ziyade anlam inşasına, ezberden ziyade içsel keşfe, dogmatik aktarımdan ziyade eleştirel ve duyuşsal derinliğe ağırlık verdiği ölçüde hem bireyin manevi gelişimini hem de dinin eğitimsel değerini farklı bir zemine taşıyacağını düşünmekteyiz.

Ortaöğretimdeki öğrencilerin manevi yönelimlerini din öğretimi açısından incelediğimiz bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak öğretim planlayıcılarına, uygulayıcılarına ve araştırmacılara şunlar önerilebilir:

### **5.2.1. Öğretim Programı Planlayıcıları ve Uygulayıcılar İçin Öneriler**

- Öğrencilerin manevi yönelimlerine ilişkin gelişimsel ihtiyaçları, özellikle ergenlik dönemine özgü bilişsel ve duyuşsal özellikler göz önüne alınarak öğretim sürecinde daha etkili biçimde ele alınabilir. Öğrencilerin kimlik inşası sürecinde karşılaştıkları varoluşsal sorgulamalara karşılık gelebilecek yapılandırılmış öğrenme deneyimlerine ağırlık verilmesi önerilebilir.
- Katılımcıların ifade ettiği üzere, din öğretiminde sorgulamaya dayalı bilişsel süreçlerin öne çıkarılması ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesi yönünde içerik ve uygulamalar artırılabilir.
- Öğrenme ortamlarında yalnızca bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal öğrenme çıktılarının da dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle, öğrencilerin dini deneyimleri içselleştirmesine olanak tanıyan yaşantısal öğrenme ortamlarının artırılabilir.
- Hizmet içi eğitimlerin planlama aşamasında bütüncül öğretmen yeterliklerine hizmet edecek çalışmalara ağırlık verilebilir.
- Din öğretimi programlarının yaşamla bütünleşik, öğrencinin gündelik deneyimlerinden neşet eden bir yaklaşımla revize edilmesi ve öğrenciyle dinî bilgi arasında daha derin bir bağ kurulmasına yönelik çalışmalar yaygınlaştırılabilir.
- Yaratıcı drama, yapılandırılmış tartışma teknikleri, vaka analizi ve hikâye temelli öğrenme gibi etkinlik temelli yöntemlerin ders içeriklerine entegre edilmesi yaygınlaştırılabilir.

### 5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Bu araştırmada ulaşılan bulgular, din öğretimi ve öğrencilerin manevi yönelimlerine dair çok katmanlı ve derinlemesine sonuçlar ortaya koymuştur. Bu alandaki bilimsel birikimi daha da geliştirebilmek için aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- Disiplinlerarası yaklaşımlara ağırlık verilebilir. Din öğretimi ile maneviyat, psikoloji, pedagojik formasyon ve sosyoloji gibi alanlar arasındaki etkileşimi inceleyen disiplinlerarası araştırmalara ihtiyaç olduğu görölmüştür. Öğrencilerin din derslerini nasıl anlamlandırđıđı, sadece teolojik değil aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve sosyoköltürel bağlamalarda da araştırılabilir.
- Bu çalışmada nitel verilere dayalı olarak ulaşılan bulgular, geniş örneklemlili nicel araştırmalarla desteklenerek, özellikle bölge, okul türü ve sosyoekonomik yapı açısından karşılaştırmalı analizler yapılabilir. Böylece genellenebilir eğilimler daha sağlıklı biçimde tespit edilebilir.
- Uzunlamasına araştırmalar planlanabilir. Din öğretiminin öğrencilerin manevi gelişimi üzerindeki etkisi anlık değil, süreçsel olarak değerlendirilebilir. Bu sebeple aynı öğrenci grubunu yıllar içinde takip eden çalışmalar, eğitimin etkilerini zamansal bağlamda analiz etmeye olanak sağlayabilir.

## KAYNAKÇA

- Abalı, İ. (2019). *Koçarlı (Aydın) Halk Kültürü*. İstanbul: Hiperlink Eğitim Yayınları.
- Abay K. C. (2020). Türk Din Psikolojisi Çalışmalarında Ergenlik Dönemi Dinsel Gelişimi Literatürü Üzerine Bir Araştırma. *Türk Din Psikolojisi Dergisi*, 2(1): 161-220.
- Acar, H. (2014). Manevi İyi Oluş ile Dindarlık Arasındaki İlişki Üzerine Bir Değerlendirme. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(2): 391-412.
- Adler, M. ve Görkem B. (2012). İnsan Doğası, Eğitim ve Kültür. *Atılım Sosyal Bilimler Dergisi* (2): 54-66.
- Ağargün, M. Y. (2005). COPE (Basa Çıkma Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği: Psikometrik Özelliklere İlişkin Bir Ön Çalışma/The Psychometric Properties Of The COPE Inventory In Turkish Sample: A Preliminary Research. *Anadolu Psikiyatri Dergisi* 6(4): 221.
- Akagündüz, S. (2017). *Cumhuriyet'in İlk Yıllarından Günümüze Ders Kitaplarında Ahlak Eğitimi*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Akçin, B. (2016). *Ortaokullarda Verilen Karakter Eğitimi ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Akdemir, A. B. (2020). Öğrencilerde İnanç Problemine Neden Olan Faktörlerin Belirlenmesi. *Dergiabant*, 8(1): 318-342.
- Akıncı, A. (2005). Hayata Anlam Vermede Dinî Değerlerin ve Din Öğretiminin Rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(9): 7-24.
- Akseki, A. H. (1974). *İslam'da Birlik ve Fıkıh Mezhepleri*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Akseki, A. H. (2014). *İslam Dini: İtikat, İbadet ve Ahlak*. İstanbul: Yeniakım Yayınları.
- Akyürek, S. (2012). İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersi İle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Alguları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(23): 7-47.

- Akyüz, H. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Kalitesi ve Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(2): 253-262.
- Alaz, A. ve Yarar, S. (2009). Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Tercihleri ve Sebepleri. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale: Eğitim Araştırmaları Birliği.
- Alexis, C. (2019). *İnsan Denen Meçhul*. (Muammer Tuncer, Çev.). İstanbul: Anten Yayınları.
- Ali U. M. (2006). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık-Değer İlişkisi-M.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği. *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30: 276-281.
- Alpaydın, M. A. (2018). Hulâsatü'l-Mukarrirîn: Huzur Dersi'nde Fâtiha Tefsirinden Süzülenler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 27(1): 193-210.
- Altaş, N. ve Celal B. (t.y.). Öğretmen Yetiştiren Bir Kurum Olarak İlahiyat Eğitiminin Genel Hedefleri Altında Din Eğitimi ve Din Felsefesi Eğitimi İlişkisi (Din Eğitimi ve Din Felsefesi İlişkisi Özel Amaçlara Nasıl Yansımali?). *Din ve Felsefe Araştırmaları* 1(2): 115-133.
- Altınlı, M. M. (2011). "I'm Spiritual but not Religious" *Movement in Turkey with University Students Sample* (Unpublished Master Thesis). London: Heythrop College at University of London.
- Altuğ, S. ve Mehmet, F. K. (t.y.). Lise Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersindeki Değerler Eğitimine Bakışı (Şanlıurfa Örneği). *Mecmua* 6: 54-66.
- Antel, S. C. (1926). Maarif Teşkilatı Hakkında Bir Layiha. *Maarif Vekâleti Mecmuası* 1(7): 135-246.
- Argyle, M. & Hallahmi, B-Bb. (1975). *The Social Psychology of Religion*, London and Boston, p. 58-70.
- Arıcan, S. ve Arıcı, H. Y. (2022). Okullarda Manevi Danışmanlık Eğitimi. *İbn Haldun Çalışmaları Dergisi*, 7(2): 217-233.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2): 209-220.

- Arıcı, H. Y. (t.y). *Kur'an'ın Dilinden Mutluluğun Alfabeti (Diyanet Vakfı Yayınları)*.  
Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Arslan, T. (1999). *Edebiyatımızda İsimler ve Terimler*, İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Aslan, M. ve İshak K. (2015). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagojiye İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1): 1-14.
- Aşlamacı, İ. (2017). İHL Öğrencilerinin Meslek Dersleri ve Meslek Dersi Öğretmenlerine Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 17(1): 197-212.
- Atak, M. (2016). *Maneviyat Psikolojisi*. İstanbul: Elit Yayınları.
- Atay, H. (1996). Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi ve İslam’da Eğitim. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 12(35): 493-502.
- Aybey, S. (2015). Karakterin Değişmesinde Din Eğitiminin Rolü. *Turkish Studies*, 10.11.
- Aydın, M. Ş. (2009). Açık Toplumda Din Eğitimi, “Din Eğitimi İçin Yeni Paradigma İhtiyacı”, Ankara: *IV. Din Şurası*, s. 554-557.
- Aydın, M. Ş. (2018). *Din Eğitimi Bilimi*, Kayseri: Kimlik Yayınları.
- Az, M. S. ve Acar, M. C. (2020). Dindarlık ile Özgecilik Arasındaki İlişki: Üniversite Öğrencileri ile Yapılan Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7(1): 742-773.
- Baatz, U. & Hugo M. (1998). *Enomiya-Lassalle: Ein Leben Zwischen Den Welten*. Benziger: Biographie.
- Bağcı, H. F. (2022). Din ve Ahlak Eğitimine Deweyci Bir Yaklaşım. *Hitit İlahiyat Dergisi*, 21(1): 429-450.
- Bağcı, H. F. (2022). Dönüşümün İmkânı Olarak Tecrübe: Dewey ve Gadamer’in Bakış Açılılarıyla. *Kaygı*, 21(2): 644-669.
- Bahadır, A. (1999). *Hayatın Anlam Kazanmasında Psikososyal Faktörler ve Din* (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Bahadır, A. (2018). *İnsanın Anlam Arayışı ve Din*. İstanbul: İnsan Yayınları.

- Bahçekapılı, M. (2011). Din Eğitiminde Pedagojik Yaklaşımlar: Din Hakkında ve Dinden Öğrenme. *Islamic University of Europe Journal of Islamic Research*, 8: 170-204.
- Bahçekapılı, M. (2013). *Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri*. İstanbul: İlke Yayınları.
- Bailin, S. & Harvey, S. (2003). "Critical Thinking", *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, (Nigel Blake, Paul Smeyers, Richard Smith, ve Paul Standish, Ed.), USA: Blackwell Publishing.
- Baltacı, A. (2010). *Din Eğitimcisinin Etki Gücünün Dayandığı Temel Faktörler* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Baltacı, A. ve Coşkun, M. K. (2019). Manevi Sağlık ve Hayata Yönelim Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 23(1): 415-439.
- Başaran, M., Mustafa E. ve Derya Y. (2020). Öğrencilerinin Psikolojik Sağlımlıkları ile Duygusal ve Psikolojik İyi Oluşlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 290-303.
- Başdan, S. (2023). *İmam Hatip Liselerinde Verilen Mesleki Dersler Bağlamında Öğrencilerin Din Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi: İstanbul Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Başgil, A. F. (1960). *İlmin Işığında Günün Meseleleri*, (Der.) Hatiboğlu, Ali ve Dayı, İsmail, İstanbul: Yağmur Yayınları.
- Batar, Y. (2016). Kur'an Kıssalarının Bazı Eğitsel Özellikleri. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(1): 81-103.
- Bayraklı, B. (1986). Eğitim Felsefesinde İdealizm. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4.
- Bayraktutar, M. (2019). *İmam Hatip Lisesi Öğrencileri Örneğinde Dini Başa Çıkma ve Tanrı Tasavvuru İlişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Bayramalı, N. (2016). Din ile Devlet Arasında Simbiyotik Bir İlişki: Türkiye'de Zorunlu Din Derslerinde Siyasal Toplumsallaşma. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1): 76.

- Baytemur, K. (2020). *Lise Gençliğinde Allah İnancının Gelişimi ve Eğitiminde Etkili Olan Faktörler* (Yüksek Lisans Tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Bellous, J. E. & David M. C. (2009). Spiritual Styles: Creating an Environment to Nurture Spiritual Wholeness. *International Journal of Children's Spirituality*, 14(3): 213-224.
- Benner, D. G. (1989). Toward a psychology of spirituality: Implications for personality and psychotherapy. *Journal of Psychology and Christianity*.
- Berg, C. A. & Renn, U. (2007). A Developmental-Contextual Model Of Couples Coping With Chronic İllness Across The Adult Life Span. *Psychological Bulletin* 133(6): 920.
- Berger, P. L. (2005). *Kutsal Şemsiye*. "Dinin Sosyolojik Teorisinin Ana Unsurları". (Ali Coşkun, Çev.). İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Beyza, B. (1999). Örgün Din Eğitiminde Yeni İhtiyaçlar ve Yönelişler. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6: 200.
- Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (1987). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3): 229-242.
- Bilgin, B. (1983). Din Dersi Öğretmenliği ve Güçlükleri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 26(1-4): 258-264.
- Bilhan, S. (1981). *Din Eğitiminin Amacı*, Ankara: İlahiyat Vakfı Yayınları.
- Bolsoy, N. ve Ümrân, S. (2006). Sağlık-Hastalık ve Kültür Etkileşimi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(3): 78-87.
- Bostancı, D. N ve Buzlu, S. (2010). Meme Kanseri Hastalarında Maneviyatın Etkileri ve Manevi Bakım. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 3(1): 159-173.
- Bower, Peter, et al. (2013). Influence Of İntial Severity of Depression on Effectiveness of Low İntensity İnterventions: Meta-Analysis Of İndividual Patient Data. *Bmj*, 346.
- Brück, J. Material metaphors: (2004). The Relational Construction of İdentity in Early Bronze Age Burials in Ireland and Britain. *Journal of Social Archaeology*, 4(3): 307-333.

- Bulut, R. (2011). Okulda Din Öğretiminin Toplumsal Temeli ve İşlevleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1): 20-37.
- Büssing, A. & Harold, G. K. (2010). Spiritual Needs of Patients With Chronic Diseases. *Religions*, 1(1): 18-27.
- Büyükdüvenci, S. (1987). Pragmatizm ve Eğitim. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* 20(1): 323-339.
- Carrel, A. (2019). *İnsan Denen Meçhul*, (Muammer Tuncer, Çev.). İstanbul: Anten Yayınları..
- Cebeci, A. (2005). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Ahlâkî Değerlerin Eğitimi ve Öğretimi* (Yüksek Lisans Tezi). Bursa: Uludağ Üniversite.
- Celal, T. (2009). İmkânlar Alanı Olarak Din: Dewey'in Din Felsefesi, *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 7: 174-175.
- Cerrahoğlu, H. (1993). *Kur'an-ı Kerim de Akıl ve Kalp Kavramları ve Bunların Birbirleriyle Münasebetleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Cevizci, A. (2002). *Aydınlanma Felsefesi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Cevizci, A. (2018). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları, 2011.
- Ceyhun, O. (2019). Batı Düşünürlerinin Eğitim Düşünceleri ve Eleştirel Pedagoji. *Eğitim Felsefesi*, (Remzi Y. Kıncal, Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ceylan, Y. (2018). Eğitimin Doğası ve Din Eğitimi: Günümüzde Din Alanında Eğitimli Olmanın Anlamı. *DEÜİFD*, C. 47, s. 35-54.
- Charmaz, K. (2008). Reconstructing Grounded Theory. *The SAGE Handbook of Social Research Methods*, s. 461-478.
- Cicirelli, V. G. (2011). Religious and Nonreligious Spirituality in Relation to Death Acceptance or Rejection. *Death Studies*, 35(2): 124-146.
- Crawford, M. & Rossiter, G. (1996). Gençliğin Laiklik Maneviyatı. *Din Eğitime Etkileri, İngiliz Din Eğitimi Dergisi*, 18(3): 133-143.
- Cressy, M. (1986). *Müsbet İlimler Yönünden İnsan, Kâinat ve Ötesi*, (Bekir Topaloğlu, Çev.). İstanbul: Nesil Yayınları.

- Curren, R. and Others, *The Analytical Movement, A Companion to the Philosophy of Education*, Edt. Randall Curren, Oxford: Blackwell, 2003. Grimmitt, Micheal. (1987). *Religious Education and Human Development*, Essex: McCrimmon Publishing.
- Çamdibi, M. (2003). *Din Eğitiminde İnsan ve Hayat*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Çankırlı, A. (2018). *Çocuğun Manevi Eğitimi*. İstanbul: Zafer Yayınları.
- Çapar, B. (2008). *Farklı Ortaöğretim Öğrencilerinde Dindarlık ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çetin, M. ve Nazıroğlu, B. (2021). Bankacı Eğitim Kavramı Bağlamında Türkiye’de Din Eğitiminin Eleştirel Analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (51): 201-226.
- Çıtır, İ. ve Tanış, A. (2019). John Dewey’in Natüralistik Din Anlayışı. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(36): 337-362.
- Çilingir, L. (2020). Ahlak ve Din Eğitiminin Yapısı ve Yöntemi Üzerine. *Felsefe Dünyası*, 72: 58-75.
- Çilingir, L. (2023). Düşünce Deneylerinin Doğası ve İşlevi. *Felsefe Dünyası*, 78: 5-29.
- Çolak, V. ve Yasin Y. (2023). Ortaöğretim Öğrencilerinin Hayatın Anlamına Yönelik Tutumları: Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Diğer Lise Öğrencileri Arasında Bir Karşılaştırma (Erzurum İli Örneği). *Marifetname* 10(1): 253-290.
- Çorbacı, O. K. (2023). DKAB Öğretim Programı Ekseninde Çevre Bilinci. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10(1): 168-191.
- D’Angelo, G. ve Erbil, T. (2012). *Didaktikten E-Didaktiğe, E-Öğrenim Paradigmaları, Modelleri ve Teknikleri*. LLP-LDV/TOI/08/IT/500 Numaralı Proje Ürünü Türkçe Basımı, Türkiye.
- De Hall, Am Catanzaro, vd. (2004), Din Maneviyat ve Mistisizm. *American Journal of Psychiatry*, 161(9): 1720-1721.
- De Souza, M. (2009). Spirituality and well-being. *International Journal of Children's Spirituality*, 14(3): 181-184.

- Dell, A. (2014). Tabitha, Gregory Seaton, Nathaniel Smith. "Critical Theory in Education", Educating About Social Issues in the 20 th and 21st Centuries: Critical Pedagogues and Their Pedagogical Theories (Ed. Samuel Totten ve Jon E. Pedersen), C. 4, Information Age Publishing.
- Demir, H. G. (2023). *Ortaokullarda Görev Yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Din Dili Hakkındaki Görüşleri: İstanbul-Ataşehir Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Develioğlu, F. (1997). Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Sözlük.
- Dewey, J. (2007). *Deneyim ve Eğitim*. (Sinan Akıllı, Çev.). Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık.
- Dinçer, S. (2020). *Dünyada ve Türkiye'de Çalışma Hayatında Maneviyat Ekseninde Dikkat(lilik) Temelli Eğitim Modelleri* (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Doğan, R. (2017). *Din, Eğitim ve Öğretiminde Birey ve Bireyselleşme*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Dökmen, Ü. (2000). Yarına kim kalacak. *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak Gelişmek Uzlaşmak*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Durakoğlu, A. (2018). Eleştirel Pedagoji ve Temsilcileri, *Eğitim Felsefesi*, (Ed. Faruk Manav, Ed.), Ankara.
- Durkheim, E. (2005). *Dini Hayatın İlkel Biçimleri*. (F. Aydın, Çev.). İstanbul: Ataç Yayınları.
- Düzgüner, S. (2013). *Maneviyat Algısı ve Diğerkâmlıkla İlişkisi: Kan Bağışı Örneğinde Türkiye ve Amerika Karşılaştırması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Konya.
- Düzgüner, S. (2022). *Complementary Views of Western and Islamic Psychology of Religion*.
- Ebu G. A. (1998). *Bir Eğitimci Olarak Hz. Muhammed ve Öğretim Metodları*. 24. bs. (Enbiya Yıldırım, Çev.). İstanbul: Takdim Yayınları.
- el-Cürçânî, Ali b. ve Muhammed b. Ali, (2007). *Kitâbü't-Ta'rifât*, İstanbul: Maarif Yayınları.

- Elkins, D. N. (1988). Toward a humanistic-phenomenological spirituality: Definition, description, and measurement. *Journal of Humanistic Psychology*, 28(4): 5-18.
- Emmons, R. A. (2005). Emotion and religion. *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*, 24: 235-52.
- Emmons, R. A. (2003). *The Psychology Of Ultimate Concerns: Motivation And Spirituality In Personality*. Guilford Press.
- Er, Hamit. (2003). Osmanlı Devletinde Eğitim ve Çağdaşlaşma Çabaları. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 3(1): 211-215.
- Ericson, D. P. (2000). In Plato's Cave: Philosophical Counseling and Philosophers of Education, *Philosophy of Education Yearbook*, Ed. Lynda Stone, A.B.D.
- Eryücel, S. (2013). *Yaşam Olayları ve Dinî Başaçıkma. Diss.* Ankara Üniversitesi (Turkey).
- Feinberg, W. (2018). *Dewey and Education*. London: Routledge.
- Fernando, M. & Michael, G. (2006). Workplace spirituality and organizational hypocrisy: The holy Water-Gate case.
- Fisher, J. & David Ng. (2017). Presenting a 4-item spiritual well-being index (4-ISWBI). *Religions*, 8(9): 179.
- Fragar, R. & James, F. (1975). Personal growth in yoga and Sufism. *The Journal of Transpersonal Psychology*, 7(1): 66-80.
- Fragar, R. (2009). *Manevi Rehberlik ve Ben Ötesi Psikolojisi Üzerine Paylaşımlar*, İstanbul: Kaknüs.
- Fraser, D. & Grootenboer, P. (2004). Laik Sınıflarda Maneviyatı Beslemek. *Uluslararası Çocuk Maneviyatı Dergisi*, 9(3): 307–320.
- Fraser, D. (2007). Devlet Eğitimi, Maneviyat ve Kültür: Öğretmenlerin Nexus'u Müzakere Etme Konusundaki Kişisel ve Profesyonel Hikayeleri. *Uluslararası Çocuk Maneviyatı Dergisi*, 12(3): 289–305.
- Freire, P. (2005). "Education as the Practice of Freedom" in P. Freire, *Education For Critical Consciousness*. London: Continuum Pub, New York.
- Freire, P. (2005). Education as the Practice of Freedom. in P. Freire, *Education For Critical Consciousness*. London: Continuum Pub, New York.

- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*, 30. bs., (Myra Bergman Ramos, Çev). The Continuum International Publishing, New York.
- G. Koenig, H. & David B. Larson. (2001). Religion and mental health: Evidence for an association. *International Review of Psychiatry*, 13(2): 67-78.
- Gadamer, H. G. (2001). Education is self-education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(4): 529-538.
- Gadamer, Hans-Georg. (1986). "The Idea Of The University--Yesterday, Today, Tomorrow." *D. Misgeld & G. Nicholson (Eds. & Trans.), Hans-Georg Gadamer On Education, Poetry and History: Applied Hermeneutics: 47-62.*
- Gilad, G. (2017). Manevi Eğitim, Din ve Eğitim Olarak Waldorf Eğitimi. *Din ve Eğitim Dergisi*, 44(3): 346-363.
- Glenys, W.; Maggie, O'Neill & Philips A. Woods (1997). Eğitimde Manevi Değerler. *International Journal of Children's Spirituality*, 2(2): 25-40.
- Göcen, G. (2020). *Kavram Atlası- Din Psikolojisi I.*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Gökalp, Z. (2020). *Hars ve Medeniyet*. İstanbul: Bilgeoğuz Yayınları.
- Gökmen, R. ve Nurullah, A. (2022). Lise Öğrencilerinin Dini Tutum ve Davranışlarını Etkileyen Faktörler. *Talim*, 6(1): 7-21.
- Görgün, T. (1988). Kur'an Kıssalarının Neliği Üzerine, Kur'an Kıssalarının Anlamı ve Değeri, 4. *Kur'an Sempozyumu*, Ankara: Fecr Yayınları.
- Gözütok, Ş. (2023). Din Eğitiminde Bilimsellik ya da Apatetik Yanılgı. *Turkish Academic Research Review*, 8(2): 861-879.
- Güler, T. (2010). Ekoloji Temelli Bir Çevre Eğitiminin Öğretmenlerin Çevre Eğitimine Karşı Görüşlerine Etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34, s. 151.
- Gümüş, A. (2018). "Türk Eğitim Sisteminin Sınavlarla İmtihani", İlke Politika Notu, <https://ilke.org.tr/images/yayin/pdf> [Erişim Tarihi]
- Gündüz, Ş. (1998). *Din ve İnanç Sözlüğü*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Gündüz, T. (1998). Pedagojik Açısından Kur'an'da "İnzar" Kavramı ve İlgili Diğer Bazı Kavramların İncelenmesi.
- Gündüz, T. (2012). Ergenlik Dönemi Din Eğitimi. *Etkili Din Öğretimi* 3: 73-101.
- Gür, B. (2017). *Eğitimle İmtihan (2004-2013)*. Ankara: SETA Yayınları.

- Halis, A. (1997). *Din Eğitimi ve Öğretimi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Hall, J. (2006). Spirituality at the beginning of life. *Journal of Clinical Nursing*, 15(7): 804-810.
- Hand, M. (2006). *Is Religious Education Possible: A Philosophical Investigation*, London: Continuum Publishing.
- Harrison, R. L.; Timothy M. Reilly & John W. C. (2020). Methodological Rigor in Mixed Methods: An Application in Management Studies. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(4): 473-495.
- HAY, D. & Nye, R. (1996). Investigating Children's Spirituality: the Need For a Fruitful Hypothesis. *International Journal of Children's Spirituality*, 1(1): 6-16.
- Heck, R. H. & Philip, H. (2014). Okul Liderliğinin Öğretim ve Öğrenme Üzerindeki Uzunlamasına Etkilerinin Modellenmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 52: 653-681.
- Hill, Peter C. & Kenneth, I. P. (2017). Measurement tools and issues in the psychology of religion and spirituality. *Faithful measures: New methods in the measurement of religion*, 48-77.
- Hills, P. & Argyle, M. (1998). Positive Moods Derived From Leisure and Their Relationship to Happiness and Personality. *Personality and Individual Differences*, 25(3): 523-535.
- Hinterkopf, E. (1994). Integrating Spiritual Experiences in Counseling. *Counseling and Values*, 38(3): 165-175.
- Hirst, P. H. (1972). Christian Education: A Contradiction in Terms. *Learning for Living*, Vol. 11, No: 4, s. 6-11.
- Hirst, Paul H. (1976). Religious Beliefs and Educational Principles. *Learning for Living*, Vol. 15, No: 4, s. 155-157.
- Hökelekli, H. (2020). *Din Psikolojisi*. 15. bs., Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Hull, J. (2001). Çoğulcu Demokratik Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirmeler. *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar*.

- Hull, J. (2002). "The Contribution of Religious Education to Religious Freedom: a Global Perspective", (Hans Spinder, Jeremy Taylor and Wim Westerman (eds)), Committed to Europe's Future: Contributions from Education and religious Education: A Reader, Coordinating Group for Religious Education in Europe (Cogree) and the Comenius Institut, Münster, s.107-110.
- Hussien, S. (2006). Towards the Islamisation of Critical Pedagogy: A Malaysian Case Study. Vol. II. United Kingdom: University of Sheffield Department of Educational-Studies. İbn Haldun. *Mukaddime*. (Süleyman Uludağ, Çev.). C. 2, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2009.
- Iba, H;Hugo deGaris&Taisuke, S.(1995). Anumericalapproachtogeneticprogramming forsystemidentification. *EvolutionaryComputation*, 3(4):417-452.
- İnam, Ö. ve Koç T. S. (2017). Türkiye’de Sağlık Alanında Toplam Kalite Yönetimi Konusunda Yapılmış Tez Profillerinin İncelenmesi (2012-2016).
- Jackson, R. & Steele, K. (2004). Problems and Possibilities for Relating Citizenship Education and Religious Education in Europe, Papers and Resource Materials for the Global Meeting on Teaching For Tolerance, Respect and Recognition in Relation with Religion or Belief, 2-5 September 2004, The Oslo Coalition on Freedom of Religion or Belief, Oslo.
- Kamuran, G. (2008). Kierkegaard’ın İnsan Görüşü. *The Journal of International Social Research*, 1(5): 364-367.
- Kandemir, S. (2022). *Lise Öğrencilerinde Ateizm ve Deizm Eğilimi Üzerine Bir Araştırma (Konya Örneği)* (Doktora Tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Karabulut, Y. (2007). *Yeni Kişilik Enneagram ve Din Psikolojisi Açısından Kullanım Alanları*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Karaca, F. (2007). *Dini Gelişim Kuramları*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Karagöz, N. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Eleştirel Düşünebilmelerine Katkı Sağlayacak Yöntemler ve Uygulanışları. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 11(1): 155-189.

- Karagöz, N. ve Ahmet, D. (2016). Eleştirel Düşünme Bağlamında DKAB Dersi Programlarının Temel Eğitim Yaklaşımı Yapılandırıcılığın Uygulanmasının Değerlendirilmesi. *Dinî Araştırmalar*, 19.48: 77-102.
- Kararımk, Ö. (2004). Tinsel Anlayışın Psikolojik Danışmadaki Rolü. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(22): 45-55.
- Karaman, H. (2016). *Tevhîd-i Tedrîsat Kanunu ve Din Eğitimi*.
- Karaman, K. (2010). Ritüellerin Toplumsal Etkileri, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Isparta, S. 21, s. 229- 233.
- Karateke, T. (2021). 2012 Sonrası MEB İstatistiklerinde İmam Hatip Okulları/ Liseleri Üzerine Bir Değerlendirme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(4): 3868-3883.
- Karslı, N. (2019). Psikolojik İyi Oluş ve Dindarlık İlişkisi: Trabzon İlahiyat Örneği. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15:173-205.
- Kasapoğlu, F. (2017). *Psikoterapi ve Psikolojik Çalışmalarda Maneviyat*. (ed. Halil Ekşi), İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Kaya, G. ve Serkan, Y. (2016). Açık Sorgulamaya Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Başarısına ve Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2): 300-318.
- Kaya, U. (2018). Din Derslerine Giren Öğretmenlerin Yeterliklerine Dair Bir İnceleme. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 55.55: 78-110.
- Kayıklık, H. (2011). *Din Psikolojisi: Bireysel Dindarlık Üzerine*. İstanbul: Karahan Kitabevi.
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2016). *Ahlak ve Değerler Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Kayretli, R. ve Ertuğrul, O. (2014). Eğitimde Ezber Yönteminin Yeri Konusunda Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi/IZU Journal Of Social Science*.
- Kesgin, S. (2011). Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlak Eğitimi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 52(1): 209-238.

- Keskiner, E. ve Sena, A. (2023). Velilere Göre Proje Anadolu İmam Hatip Liselerindeki Din Eğitimi (İstanbul Örneği). *Talim* 7(2): 154-176.
- Kılıç, A. (2020). Lise Öğrencilerinin Manevi- İnsani Değerler Eğilimi. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, Sivas.
- Kıraç, F. (2013). *Eşcinsellikle İlgili Dini – Psikolojik Algular ve Maneviyat* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kıraç, F. (2013). Üniversite Öğrencilerinde Dindarlık Eğilimi ve Anlam Duygusu. *Mukaddime*, 7: 165-178.
- Kısakürek, M. A. (2007). Çeşitli Ülkelerde Akreditasyon. *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı*, 9-16.
- Kızılabdullah, Y. (2015). “Dini Öğrenme Modelinin” Çok Dinli/Çok Kültürlü Toplumlardaki Tezahürleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5): 721-732.
- Kierkegaard, S. (2013). *Kişiliğin Gelişiminde Etik-Estetik Dengesi*, (İ. Kapaklıkaya, Çev.). İstanbul: Araf Yayınları.
- Koç, A. (1999). Düşünen İnsan Yetiştirmede Din Eğitiminin Rolü. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6: 73-80.
- Koç, M. (2017). Dindarlığın Oluşumuna Din Eğitiminin Psiko-Pedagojik Katkıları: Değer-Yoksun Dindarlık Tipolojisi Bağlamında Teorik Bir Yaklaşım. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15.33: 87-138.
- Korkmaz, M. (2014). *Din Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme*. Kayseri: Kimlik Yayınları.
- Korkmaz, S.; Akyürek, R. ve Karaçalı, M. (2023). Dini Başa Çıkma, Şükür, Takdir Etme, Endişe ve Anksiyete İlişkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2): 738-766.
- Köktürk D. B. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Manevi Yönelimleri ve Sağlık Algıları. *Journal of Contemporary Medicine*, 10(4): 591-595.  
<https://doi.org/10.16899/jcm.630184> [Erişim Tarihi]
- Köylü, M. (2010). Ruh ve Beden Sağlığı Üzerine Yapılan Araştırmaların Bir Değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 28.28: 5-36.

- Kuk, J. N. (2021). An Empirical Analysis Of Constraint Handling On Evolutionary Multi-Objective Algorithms For the Environmental/Economic Load Dispatch Problem. *Expert Systems With Applications*, 165: 113-774.
- Kula, N. (2001). *Kimlik ve Din*, İstanbul: Ayışığı Kitapları.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik Psikolojisi*. 6. bs. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurt, T.; Bekir S. Gür ve Zafer Ç. (2017). Türkiye Yükseköğretim Sisteminde Reform İhtiyacı ve Devlet Üniversitelerinde Mütevelli Heyeti Yönetiminin Uygulanabilirliği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42, s. 189.
- Kuşeyrî, A. (2013). *Kuşeyrî Risâlesi*. İstanbul: Çelik Yayınevi.
- Kutluer, İ. (2006). *Küreselleşme Mahiyeti ve Boyutları, İçinde Küreselleşme Ahlak ve Değerler*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Kutup, M. (1977). *İslam Terbiye Metodu ve Ahlak Sistemi*. (A. Özek, Çev.). İstanbul: Hisar Yayınları.
- Mahmut, Ç. (2003). *Din Eğitiminde İnsan ve Hayat*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Makdisi, G. (2018). *Orta Çağda Yüksek Öğretim İslam Dünyası ve Hıristiyan Batı*. (A. H. Çavuşoğlu – T. Başoğlu, Çev.). İstanbul: Klasik Yayınları.
- Malkoç, M. (2019). Gençliği Dini Değerlerden Uzaklaştıran Sebepler. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(16): 252-268.
- Manav ve Gürdal, Kierkegaard: Birey ve Varoluş Üzerine, 69-80. 25.
- Mardin, Ş. (1991). *Türkiye 'de Din ve Siyaset*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Martin, B. & Martin, H. (1989). *Martin Heidegger und das*. Wissenschaft Buchgesellschaft.
- Mcnabb, D. (2015). *E. Research Methods For Political Science: Quantitative And Qualitative Methods*. Routledge.
- MEB, (2010). İmam Hatip Liseleri ve Anadolu İmam Hatip Liseleri Öğretim Programları, Ankara.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

- MEB. (2018). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- Mehmedoğlu, Y. (2001). *Erişkin Bireyin Kendilik Bilinci ve Din Eğitimi*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Meriç, C. ve Mahmut A. M. (1994). *Bir Dünyanın Eşiğinde*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Merriam, S. (2013). *Nitel Araştırma*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Merriam, S. B. & Elizabeth J. T. (2015). *Qualitative Research: A Guide To Design and Implementation*.
- Mert, A. ve Topal, İ. (2018). Benlik Ayrışmasının Manevi Yönelime Etkisinin Bazı Değişkenlerle İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, Ankara.
- Merter, M. (2007). *Dokuz Yüz Katlı İnsan*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Meter, M. (2014). *Nefs Psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Meydan, H. (2013). Din Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Erzurum.
- Meydan, H. (2015). *Din Eğitiminde Manevi Boyut*, İstanbul: Dem Yayınları.
- Meydan, H. (2018). Bireyin Manevi Potansiyel ve İhtiyaçlarını Dikkate Alan Bir Din Eğitimi Anlayışı Üzerine Değerlendirmeler. *Manevi Danışmanlık ve Rehberlik*, C. 1, İstanbul: Dem Yayınları.
- Meydan, H. (2022). Eğitimin Sosyolojik Temelleri Bağlamında Postmodern İklim ve Din Eğitimi. *Diyanet İlmî Dergi*, 58: 1379-1402.
- Milli Eğitim Bakanlığı, “2023 Eğitim Vizyonu” [14.9.2023]
- Miskeveyh, İbn. (1983). *Ahlâkı Olgunlaştırma*. (A. Şener, İ. Kayaoğlu, C. Tunç, Çev.). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Morse, J. M. (1994). *Designing Funded Qualitative Research*.
- Muhammed E. Er, el-Vesiletü'l-Fâsileti fi't-Turûki'l-Mevsuleti/ Mecmû'atu'r Resâili'd-Dîniyye fi 'ulûmi'l-Muhtelifi, 349.

- Mücahit, M. (2016). *İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretiminde Öğretmenin Rolü. Sivas İli Örneği* (Doktora Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Myers, J. E.; Thomas J. S. & J. Melvin W. (2000). The Wheel of Wellness Counseling for Wellness: A Holistic Model for Treatment Planning. *Journal of Counseling & Development*, 78(3): 251-266.
- Nazıroğlu, B. (2011). *İslam Eğitim Geleneğinde Öğretmenlik*. Ankara: Sarkaç Yayınları.
- Noormann, H. (2000). Almanya’da Hıristiyan din dersinin hukuksal çerçeve koşulları ve İslam Din Dersi için olası modeller. *Türkiye ve Almanya’da İslam Din Dersi Tartışmaları* (pp.24-30). Ankara: Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Konrad Adenauer Vakfı Yayını.
- Okumuşlar, M. (2007). Çok Kültürlü Toplumlarda “Din Hakkında Öğrenme” ve “Dinden Öğrenme” Modeli. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, C. 7, S. 2, s. 255.
- Okumuşlar, M. ve Genç, F. (2012). Din Eğitiminin Bilimselleşmesi/Neliği. *Din Eğitimi El Kitabı*, Edit. Recai Doğan–Remziye Ege, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Okumuş, F. (2013). Umutsuzluk, Tükenmişlik ve İş Memnuniyeti Kavramları Arasındaki İlişkinin Analizi: Eğitim Sektöründe Bir Uygulama. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47): 191-202.
- Okutan, H. (2016). *Zihin Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Yaşam Doyumlarının İyimsellik ve Psikolojik Belirti Düzeyleri Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Oruç, C.; Erhan, T. ve Hilal Ö. (2011). Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Kişilik Gelişiminde Rol Modellik ve Çizgi Filmler. *Ekev Akademi Dergisi*, 15(48): 281-297.
- Öcal, M. (2011). *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*, İstanbul: Düşünce Kitabevi Yayınları.
- Öz, A. (2022). Benlik Bilinci Temelli Din Eğitimi. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 27(2): 35-52.

- Özarslan, S. (2023). Gömülü Teori Yaklaşımı ile Ergenlerde Maneviyatın Kavramsal ve Bağlamsal Analizi. *Türkiye Sosyal Bilimler Sempozyumu* 3: 66-70.
- Özdemir, O. (2007). Yeni Bir Çevre Eğitimi Perspektifi: Sürdürülebilir Gelişme Amaçlı Eğitim.
- Özdemir, Ö. (2019). Ebeveynlere Göre Ailede Çocuğun Din Eğitimi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 47.47: 313-344.
- Özden, M. F. (2019). *Envarül Aşikin ve Muhammediye'de Manevi Eğitim* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özden, M. F. (2019). Kur'an'dan Hareketle Akıl-Vahiy İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme. *Türkiye İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 3(2): 259-286.
- Özdoğan, Ö. (2008). İnsana Manevi-Psikolojik Yaklaşım. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 49(2): 77-102.
- Öztürk, V. (1990). *Cumhuriyet Dönemi Milli Eğitim Şûralarında Din Eğitimi ve Öğretimi ile İlgili Alınan Kararlar ve Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Pakdemirli, M. N. (2023). *Yüksek Din Öğretimine Yönelimi Etkileyen Faktörler*.
- Panksepp, J. (2017). Afektif Nörobilim. İnsan ve Hayvan Duygularının Temeli. İstanbul: Alfa Kitabevi.
- Pargament, K I. & Stephen M. S. (2007). Introduction to the special issue on spirituality and psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology*, 63.10: 903-907.
- Parladır, S. (1996). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. İzmir: Anadolu Yayınları.
- Ragins, B. R. & John L. C. (1999). Mentor Functions and Outcomes: A Comparison of Men and Women in Formal and Informal Mentoring Relationships. *Journal of Applied Psychology*, 84(4): 529.
- Revell, L. (2008). Spiritual Development in Public and Religious Schools: A Case Study. *Religious Education*, 103(1): 102-118.
- Revheim, N. & William, M. G. (2007). Spirituality Matters: Creating a Time and Place For Hope. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 30(4): 307.
- Rumi, M. C. (2013). *Mesnevi: C. 1-2-3*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Sayın, Y. ve Fatma, A. (2021). Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Ebeveyn Çatışması, Öz-Yeterlik ve Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2): 253-270.
- Selçuk, M. (1997). Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri (Zihin Gelişimi Açısından Bir Deneme), *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, S. 4, s. 157-158.
- Selçuk, M. (2005). *Din Öğretiminde Yeni Açılımlar*, Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı, Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları, s. 169- 170.
- Seybold, K. S. & Peter, C. H. (2001). The Role of Religion and Spirituality in Mental and Physical Health. *Current Directions in Psychological Science*, 10(1): 21-24.
- Seyrek, Ö. D. ve Kurtman, E. (2017). Üniversite Öğrencilerinde Yaşamın Anlamı ile Psikolojik Esneklik Arasındaki İlişki. *Electronic Turkish Studies*, 12.4.
- Shapiro, A. (2003). Monte Carlo Sampling Methods. *Handbooks in Operations Research and Management Science*, 10: 353-425.
- Shepherd, J. (1997). İngiltere’de Din Öğretiminin Kişilik Gelişimine Katkısı, *Uluslararası Din Eğitimi Sempozyumu*, Ankara, s. 85.’den akt. Yusuf Ceylan, “Eğitimin Doğası ve Din Eğitimi: Günümüzde Din Alanında Eğitimli Olmanın Anlamı”, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 47, 2018, s. 492.
- Sina, İbni. (2014). *El-Kanun fi't-tıbb*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Smith, T. M. (1996). Complete genomic sequence and analysis of 117 kb of human DNA containing the gene BRCA1. *Genome Research*, 6.11: 1029-1049.
- Snyder, L. H.; Aaron P.; Batista & Richard A. A. (2000). Intention-related activity in the posterior parietal cortex: a review." *Vision Research* 40.10-12: 1433-1441.
- Solin, P. & Bergin, P. (1999). Richardson, M., Kaye, D. M., Walters, E. H., & Naughton, M. T. Influence of pulmonary capillary wedge pressure on central apnea in heart failure. *Circulation*, 99 (12): 1574-1579.
- Stern, J. (2009). *The Spirit of The School*. London.

- Sünter, E. (2017). Ortaöğretimde Okutulan Seçmeli Din Eğitimi Dersleri Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2): 902-913.
- Şahinoğlu, S. (2021). Çağdaş Bir Eğitim Yaklaşımı Olarak Holizm (Bütünsellik): Tarihsel Gelişim Bağlamında Kavramsal, Kuramsal ve Felsefi Bir Temellendirme. *Kafkas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(15): 418-441.
- Şekur, M. (2023). *Su Üstüne Yazı Yazmak*. İstanbul: Sufi Kitaplığı.
- Taburoğlu, Ö. (2008). *Dünyevi ve Kutsal (Modernlerin Maneviyat Arayışları)*, İstanbul: Metris Yayınları.
- Tanji, J. & Eiji, H. (2008). Role of the Lateral Prefrontal Cortex in Executive Behavioral Control. *Physiological Reviews*, 88.1: 37-57.
- Tanrıverdi, A. ve Mustafa, U. (2018). Lise Öğrencilerinde Hayatın Anlam ve Amacı ile Değer Yönelimleri Arasındaki İlişki. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)* 18.2: 1198-1234.
- Tanyi, R. A. (2002). Towards Clarification of the Meaning of Spirituality. *Journal of Advanced Nursing*, 39.5: 500-509.
- Taplamacioglu, M. (1975). *Din Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi. İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Tarhan, H. ve Tuncay, K. (2021). Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mesned İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 12.2: 481-516.
- Tart, C. (2002). Parapsychology and Transpersonal Psychology: Anomalies to be Explained Away or Spirit to Manifest. *Journal of Parapsychology*, 66.1: 31- 47.
- Taşdemirci, E. (1989). Nuriye Medreselerinin Türk ve İslam Eğitim Tarihindeki Yeri, Kayseri: *E.Ü. Sos. Bil. Dergisi*, S. 2, s. 269-273.
- Tekingür, S. (2024). Eleştirel Düşünme Perspektifi Kazandırmada Bazı Kur'an Kıssaları ve Temel Parametreleri. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23: 124-144.
- Temirak Y. H. ve Göcen, G. (2024). Dindar Bireylerin Bilge Kişi Algısı: Bir Metafor Analizi. *Journal of Values Education* 21.47.

- Temiz, F. K. (t.y.). Türkiye’de Dini Hayat ile İlgili Yapılan Ampirik Araştırmalar Işığında Gençlerin Dini Hayatı.
- Tillich, P. (2000). *İmanın Dinamikleri*, Ankara Okulu.
- Topaloğlu, B. (2004). *Kelâm Araştırmaları Üzerine Düşünceler*. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Toparlı, R. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Topçu, N. (1998). *Türkiye’nin Maarif Davası*, İstanbul: Dergah Yayınları
- Tosun C. ve Çapcıoğlu F. (2015). 4-6 Yaş Kur’an Kursları Öğretim Programının Dini Gelişim Kuramları Çerçevesinde Değerlendirilmesi, *Pegem Eğitim Öğretim Dergisi*, 5/5: 705-720.
- Tosun, C. (2010). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tuncay, T. ve Sunay, İ. (2009). Sosyal Hizmet Uygulamasında Empatiyi Yeniden Düşünmek. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20(2): 39-56.
- Turan, İ. (2013). Din Görevlilerinin Mesleki Yeterlilikleri. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 13(1): 47-73.
- Turan, İ. (2019). Cumhuriyet Türkiye’sinde Din Eğitimi Politikaları. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 19/2: 269-292.
- Tutar, H. (2022). Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenilirlik: Bir Model Önerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22. Özel Sayı 2: 117-140.
- Türer, C. (2009). İmkânlar Alanı Olarak Din: Dewey’in Din Felsefesi. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi* 7: 173-195.
- Türker, Ö. (2006). *Seyyid Şerif Cürcani’nin Tevil Anlayışı: Yorumunun Metafizik, Mantiki ve Dilbilimsel Temelleri*. Marmara Üniversitesi.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24.24: 543-559.
- Ünverdi, M. (2020). Din Karşıtı Yayınlar ve Gençlerde Ateistik Eğilimin Nedenleri. *İlahiyat Akademi* 12: 145-182.

- Üzümcü, M. ve Abanoz, S. (2024). Program Tasarımı Yaklaşımları Bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı. *Mevzu-Sosyal Bilimler Dergisi*, 12: 795-826.
- Vaughan, M. (1991). *Curing their ills: Colonial power and African illness*. Stanford University Press.
- Vural, M. E. ve Ali A. (2021). Dindarlık ve Depresyon İlişkisinde Anlamsızlığın Aracı Rolü. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 55: 379-395.
- Waaajman, K. (2007). Spirituality-A Multifaceted Phenomenon Interdisciplinary Explorations. *Studies In Spirituality*, 17: 1-113.
- Waley, A. (2012). *The analects of Confucius*. Routledge.
- Walker, D. F. (2011). Religious Commitment and Expectations About Psychotherapy Among Christian Clients. *Psychology of Religion and Spirituality*, 3.2: 98.
- Wallach, A. (2017). For a social history of the Hudson River School. *American Art*, 31.2: 43-45.
- Wals, A. EJ. (2009). A mid-DESD review: Key findings and ways forward. *Journal of Education for Sustainable Development*, 3.2: 195-204.
- Wellensiek, S. K. (2011). *Handbuch Resilienz-Training*. Beltz.
- Wilber, K. (2007). *Integral Spirituality: A Startling New Role For Religion in The Modern and Postmodern World*. Shambhala Publications.
- Wood, M. (2015), Dini Yaşamın Biçimlendirici Olmayan Unsurları: Maneviyat Sosyolojisi Paradigmasını Sorgulama, (M. İnan, Çev.). *İslam Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 1: 120-139.
- Yalvaç, A. H. ve Çetin, H. (2022). K-Pop'un Ergenlerde Dini Değerlere Etkileri. *Tasavvur: Tekirdag Theology Journal/Tekirdag İlahiyat Dergisi*, 8.1.
- Yapıcı A. (2007). *Ruh Sağlığı ve Din*, İstanbul: Karahan Yayınları.
- Yapıcı A. (2015). Geleneksellik ve Modernleşme Arasında Sıkışan Gençlerde Din ve Dünyevileşme. *Din ve Hayat Dergisi*, İstanbul, 25: 46-50.
- Yazıcıbaşı, M. A. (2018). Ortaöğretim Öğrencilerinin Gözünden Seçmeli Din Dersleri. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 21(53): 149-168.

- Yıldırım, A. (2013). *Eleştirel Pedagoji: Paulo Freire ve Ivan Illich'in Eğitim Anlayışı Üzerine*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Hasan, S. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 11. bs. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2002). *Ergenlik Çağında Din Eğitimi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Yiğit, Y. (2014). *Maneviyat Eğitimi*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Yinilmez A. S. (2017). Cumhuriyet'in İlk Yıllarından Günümüze Ders Kitaplarında Ahlak Eğitimi, *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, Yıl: 13, Sayı: 26, s. 149-180.
- Yücel, H. A. (1962). *İyi Vatandaş İyi İnsan* 2. bs. Ankara: Şark Matbaası.
- Zengin, M. (2010). *Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi, İlköğretim DKAB Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zinbauer, J. B. ve Pargament I. K. (2013). *Dindarlık ve Maneviyat*. (S. Düzgüner, Çev.). Ankara: Phoenix Yayınları.
- Zinbauer J. B. vd. (1997), Religion and Spirituality: Unfuzzifying the Fuzzy. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 36(4): 549-564.

# EKLER

## EK 1: ETİK KURUL KARAR TEBLİĞİ



T.C.  
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-20292139-050.01.04-2300003714  
Konu : 2-Rahime Kuloğlu Karar Tebliği

05.09.2023

Sayın Rahime KULOĞLU  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Felsefe Ve Din Bilimleri Doktora Programı Öğrencisi

"Ortaöğretim Kurumlarında Din Öğretiminin Öğrencilerin Manevi Yönelimlerine Etkisinin İncelenmesi: İstanbul Örneği" başlıklı araştırmanızla ilgili başvurunuz, kurumumuzun 28.07.2023 tarihli ve 2023/07 sayılı toplantısında değerlendirilerek araştırmanızın etik açıdan uygun bulunduğu katılanların oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Kadir CANATAN  
Kurul Başkanı

Ek: 2-Rahime Kuloğlu EOB

Belge Doğrulama Kodu: 9EFFUA4

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: <https://ubys.izu.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres: Halkalı Caddesi No: 281 Küçükçekmece/İstanbul

Telefon No:  
e-Posta:  
Kep Adresi: [izu@hs01.kep.tr](mailto:izu@hs01.kep.tr)

Faks No:  
İnternet Adresi:

Bilgi için :  
Telefon No:  
Direkt Hat:

Zeyneb Funda Tez Kurtuluş  
Yeminli Katip





T.C.  
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
ETİK KURULU

**ETİK ONAY BELGESİ**

Tarih	28.07.2023
Sayı	2023/07
Araştırmanın Niteliği	Doktora Tezi
Araştırmanın Adı	<i>Ortaöğretim Kurumlarında Din Öğretiminin Öğrencilerin Manevi Yönelimlerine Etkisinin İncelenmesi: İstanbul Örneği</i>
Sorumlu Araştırmacının Adı Soyadı	Rahime KULOĞLU
Danışman Adı Soyadı	Dr. Öğr. Üyesi Faruk KANGER
Karar	UYGUNDUR

(İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'nun kararı tavsiye niteliğinde olup, Üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.)

(Katıldı)

Prof. Dr. Kadir CANATAN  
**Başkan**

(Katıldı)

Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ  
**Başkan V.**

(Katıldı)

Prof. Dr. Mustafa ATEŞ  
**Üye**

(İzinli)

Prof. Dr. Beytullah KAYA  
**Üye**

(Katıldı)

Prof. Dr. Ayşe Nefise BAHÇECİK  
**Üye**

(İzinli)

Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU  
**Üye**

(Katıldı)

Av. Bilal ŞAMAT  
**Üye**

Kurul Yeminli Kâtibi

Zeyneb Funda TEZ KURTULUŞ

1 / 1



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: PDAT9F4 Belge Takip Adresi: <https://ubys.izu.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

## EK 2: ARAŞTIRMA İZİN OLURU



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-44-86958802  
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Rahime KULOĞLU)

12.10.2023

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.  
b) Valilik Makamının 11.10.2023 tarihli ve E-59090411-20-86773622 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Hüseyin AYDIN  
İl Millî Eğitim Müdürü a.  
İl Müdür Yardımcısı

Ek:  
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)  
2- Rapor Örneği  
3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad.No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Telefon : 0212 384 36 32 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK  
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri  
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys> adresinden h7d1-4a24-3e07-a581-1995 kodu ile teyit edilebilir.



### EK 3: BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sizi Rahime KULOĞLU tarafından yürütülen “Ortaöğretim Kurumlarında Din Öğretiminin Öğrencilerin Manevi Yönelimlerine Etkisinin İncelenmesi: İstanbul Örneği” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı ortaöğretim kurumlarında uygulanan din öğretiminin manevi yönelim ile ilişkisini incelemektir. Araştırmada sizden tahminen 30-40 dakika ayırmanız istenmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahiptir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**. Araştırmada Kişisel veri toplanacağından **6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu** ve ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri korumak amacıyla gerekli tüm tedbirler alınacaktır. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilirsiniz.

---

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güvence verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

**Katılımcının:**

Adı-Soyadı:

İmzası:

İletişim Bilgileri: e-posta:

Telefon:

**Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:**

Veli veya Vasisinin

Adı-Soyadı:

İmzası:

**Araştırmacının**

Adı-Soyadı: Rahime KULOĞLU

İmzası:

## EK 4: ARAŞTIRMA İZİN TAAHHÜTNAMESİ

### MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINA BAĞLI OKUL VE KURUMLARDA GERÇEKLEŞTİRİLECEK ARAŞTIRMA UYGULAMALARINA İLİŞKİN

#### ARAŞTIRMA İZİNİ BAŞVURU TAAHHÜTNAMESİ

1. Araştırmam boyunca anayasa/kanun ve yönetmeliklere uygun davranacağımı,
2. Araştırmayı yürüteceğim okulun/kurumun kurallarına uyacağımı,
3. Araştırmam boyunca hiç kimseyi araştırmama/çalışmama katılmaya zorlamayacağımı,
4. Araştırmayı/çalışmayı bana tahsis edilen mekân/sınıf ve zamanda gerçekleştireceğimi,
5. Araştırmanın olası fiziksel/ruhsal zararları konusunda katılımcıları bilgilendireceğimi,
6. Araştırmam/ çalışmam sırasında topladığım kişisel bilgileri koruyacağımı,
7. Araştırmam/çalışmam için gerektiği kadar veri toplayacağımı,
8. Araştırma/çalışma sırasında öğrencilerin derslerinde/çalışmalarında herhangi bir kayıplarının olmayacağını,
9. Araştırmam/çalışmam sırasında herhangi bir ticari faaliyette bulunmayacağımı, katılımcıları herhangi bir ürün/eser/tedaviye yönlendirmeyeceğimi,
10. Araştırma izin evraklarını okul yönetimine teslim edeceğimi,
11. Araştırma/çalışma sırasında izni olan evrakları kullanacağımı,
12. Tıbbi araştırmalarda araştırma/çalışmanın uygulama sırasında etik kurallara uyacağımı,
13. Araştırma/çalışma sırasında topladığım ses ve görüntü kayıtlarını güvenilir ortamlarda saklayacağımı ve araştırma/çalışma sonrasında imha edeceğimi,
14. Genelge hükümlerine aykırı davranmam ve herhangi bir yanlış ifade, beyan ve maddi gerçeği gizleme gibi durumlarda adli ve idari işlemlerin yürütülmesini kabul edeceğimi,
15. İzin alınmış araştırmalarda/projelerde insanlarla ilgili yapılacak anket, görüşme, gözlem, alan araştırması, uygulama ve incelemelerde sağlık, güvenlik, insan hakları, mevcut mevzuat hükümleri, hukukun genel ilkelerini ihlal etmeyeceğimi ve etik ilkelere uyacağımı,
16. Araştırma ile ilgili sonuç raporlarını çalışmanın bitiş tarihinden itibaren 30 gün içinde izin aldığım birime ulaştıracağımı,

Kabul ettiğimi beyan ederim.

Araştırmanın Adı :

Araştırmacı :

Tarih : ..../.../.....

İmza : .....

İsim - Soyisim : .....

## EK 5: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

### ARAŞTIRMA SORULARI

#### Öğrenci Görüşme Soruları

1. Lisedeki din eğitimi ve öğretimi kendinizi keşfetme ve kendilik (farkındalığı) bilinci kazanmanıza nasıl bir katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
2. Lisede aldığımız din eğitimi ve öğretimi hayatımızın anlamını keşfetmede ve belirleme konusunda ne tür bir etki oluşturmaktadır? Anlatır mısınız?
3. Lisede aldığımız din eğitimi ve öğretiminin yaratıcıyla bağımızın oluşmasında ve ona yaklaşmanızdaki rolü sizce nasıldır? Açıklar mısınız?
4. Lisedeki din eğitimi ve öğretiminin, ibadetler, dua ve diğer güzel amelleri yapmanızda olumlu etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Örnek verebilir misiniz?
5. Lisede verilen dinî dersler ve etkinlikler zorluklarla başa çıkmada ne tür bir etki oluşturmaktadır, örnek vererek anlatır mısınız?
6. Lisede aldığımız din eğitimi ve öğretiminin vicdanî hassasiyet ve mutluluğunuza etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
7. Lisede aldığımız din eğitimi ve öğretimi aşkın ve derin manevî deneyimler yaşamamızdaki rolü sizce nasıldır?
8. Lisedeki din eğitimi ve öğretiminin diğerleriyle aramızdaki insanlık bağının ve şartsız saygının oluşmasına, ayırım yapmaksızın insanlıkla bütünlük içerisinde olma bilincine ulaşmanıza katkısı ve etkisi hususunda ne düşünüyorsunuz? Örneklendirir misiniz?
9. Lisedeki din eğitimi ve öğretiminin kendinizle ve çevrenizle barışık olma ve huzur halinize katkısını nasıl yorumlarsınız? Gözlem ve deneyimlerinizi paylaşır mısınız?
10. Lisedeki din eğitimi ve öğretiminin tabiatla (hayvanlar, bitkiler ve doğal varlıklar) bir bütünlük ve uyum içinde olmanız hususunda algıladığımız etki nasıldır, örneklendirir misiniz?

### **Öğretmen Görüşme Soruları**

1. Liselerde verilen din eğitimi ve öğretiminin öğrencilerin varoluşsal bilincinin gelişmesinde ve hayatın anlamını keşfetmelerinde etkisi hakkında gözlem ve düşünceleriniz nelerdir? Anlatır mısınız?
2. Liselerdeki din eğitimi ve öğretiminin öğrencilerin yaratıcıyla ilişkisini güçlendirme ve ibadet ve ritüellere karşı isteğini artırmadaki rolü sizce nasıldır? Gözlemlerinizi örneklendirerek paylaşabilir misiniz?
3. Liselerde verilen din eğitimi ve öğretiminin, öğrencilere karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma becerisi kazanma ve onların maneviyatını güçlendirmedeki rolü hakkında görüşleriniz nelerdir?
4. Lise din eğitimi ve öğretimi etkinliklerinin, öğrencilere vicdani hassasiyet kazandırma ve manevi deneyim yaşatma hususundaki rolü nasıldır? Gözlemlerinizi örnek vererek anlatır mısınız?
5. Liselerdeki din eğitimi ve öğretimi etkinliklerinin, öğrencilerin kendileriyle ve toplumla barışık insanlar olmasına etkisi hakkında düşünceleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?
6. Liselerde yapılan din eğitimi ve öğretimi etkinliklerinin, öğrencilerin tüm evrenin sorumlu, bilinçli ve değerli bir üyesi olmalarına etkisi hususunda gözlem ve deneyimlerinizi örneklendirerek paylaşır mısınız?

Tema	Öğrenci Görüşme Soruları	Tema	Öğretmen Görüşme Soruları
• Kendilik Bilinci	• Lisedeki din eğitimi ve öğretimi kendinizi keşfetme ve kendilik (farkındalığı) bilinci kazanmanızı sağlıyor mu? Nasıl?	• Kendilik Bilinci ve Anlam arayışı	• Okulda verdiğiniz din eğitimi ve öğretiminin öğrencilerinizin varoluşsal bilincinin gelişmesinde ve hayatın anlamını keşfetmelerinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?
• Anlam arayışı	• Lisede aldığımız din eğitimi ve öğretimi hayatınızın anlamını keşfetmede ve belirlemede etkili midir? Niçin?		
• Yaratıcıyla Bağ	• Lisede aldığımız din eğitimi ve öğretimi Yaratıcıyla (Tanrıyla) bağınızın oluşmasında ve ona yaklaşmanızda etkili midir? Nasıl?	• Yaratıcıyla bağ kurma ve güçlendirme	• Okulda verdiğiniz din eğitimi ve öğretiminin öğrencilerinizin Yaratıcıyla ilişkisini güçlendirdiğini ve ibadet ve ritüellere karşı isteğini artırdığını düşünüyor musunuz? Örneklendirebilir misiniz?
• Tanrı-Kul İlişkisi	• Lisedeki din eğitimi ve öğretimi, ibadetler, dua ve diğer güzel amelleri yapmanızda olumlu etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?		
• Manevi başa çıkma	• Lisedeki dinî dersler ve etkinlikler zorluklarla başa çıkmada ne kadar etkilidir? Nasıl?	• Manevi başa çıkma	• Öğrencilerinizin aldığı din eğitimi ve öğretiminin, karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmaları için onların maneviyatını güçlendirdiğini düşünüyor musunuz? Nasıl?
• Vicdan	• Lisede aldığımız din eğitimi ve öğretiminin vicdanî hassasiyet ve mutluluğunuza etkisi var mıdır? Nasıl?	• Manevi deneyim	• Okulda din eğitimi ve öğretimi etkinliklerinizin, öğrencilerinizi vicdanî hassasiyetini ve manevî deneyimlerini artırdığını düşünüyor musunuz? Nasıl?
• Derin manevî deneyimler	• Lisede aldığımız din eğitimi ve öğretimi aşkın ve derin manevî deneyimler yaşamanızda etkili oluyor mu? Nasıl?		
• İnsanlıkla bütünleşmek	• Lisedeki din eğitimi ve öğretimi diğerleriyle aranızdaki insanlık bağının ve şartız saygının oluşmasına ayırım yapmaksızın insanlığın bütünlüğü bilincine ulaşmanızı sağlıyor mu? Örnek verir misiniz?	• İnsanlıkla bütünleşmek ve huzur	• Okulda din eğitimi ve öğretimi etkinliklerinizin, öğrencileri kendileriyle ve toplumla barışık insanlar olmasına katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?
• Barış	• Lisedeki din eğitimi ve öğretimi kendinizle ve çevrenizle barışık olma ve huzur halinize katkı sağlıyor mu? Nasıl?		
• Tabiatla uyum	• Lisedeki din eğitimi ve öğretimi tabiatla (hayvanlar, bitkiler ve doğal varlıklar) bir bütünlük ve uyum içinde olmanıza katkı sağlıyor mu? Nasıl?	• Tabiatla uyum	• Okulda din eğitimi ve öğretimi etkinliklerinizin, öğrencilerinizin dünyadaki varlıkların sorumlu ve bilinçli ve değerli bir üyesi olmalarına katkı sağladığını düşünüyor musunuz?

# ÖZGEÇMİŞ

**Rahime  
KULOĞLU**

## EĞİTİM GEÇMİŞİ

Lisans:

- Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (1994-1999)

Y. Lisans:

- Newport International University Master Of Arts in Psychology (2006-2008)
- İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı (2016-2018)

Doktora:

- İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı (2021-2025)

## İŞ DENEYİMİ

- Yekder Ev Okulu Projesi Eğitimciliği (2004-2010)
- Özel Bilge Anaokulu -Erken Çocukluk Değerler Eğitimi Öğretmenliği (2006-2010)
- Çınar Koleji- DİKAB öğretmenliği (2010-2013)
- MEB, DİKAB öğretmenliği (2013- devam ediyor)
  - MEB, İHO Kurucu Müdürlüğü (2016-2017)
  - MEB, İHO Müdür Vekilliği (2018-2019)
  - MEB, İmam Hatip Ortaokulu Müdür Yardımcılığı (2015-2016)
  - MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Taslak Ders Kitabı İnceleme Panelisti (2019- devam ediyor)

## PROJELER

- Yekder Yerinde Eğitim Projesi: (2004-2010)
- Hayatı Kucakla Yaşam Becerileri Eğitimi Projesi (2016)
- Aracı Dilsiz Arapça Eğitimi Projesi, MEB & Akademiİstanbul:( 2016-2017)
- Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi, MEB: (2016-2018)
- Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (IPA/2018/ 403554)
- Umudum Öğretmenim Projesi, MEB: (2018-2019)
- Çedes Projesi: MEB: (2019-2023)

## YAYINLAR

- Makale: Örgün Eğitimde Hafızlık Projesinin Yönetimsel Açıdan Değerlendirilmesi, Usul İslami Araştırmalar Dergisi, İstanbul, 2022.
- Bildiri/Kitap: İmam Hatip Liselerinde Din Öğretiminin Manevi Yönelim ile İlişkisi 5. Selçuklu Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi, Konya, 2024

## SERTİFİKALAR

- POEM Bilişsel Davranışçı Terapi Eğitimi ; Prof.Dr.Hakan TÜRKCAPAR, 2010
- POEM Çocukluk ve Ergenlik Dönemi Ruh Sağlığı ; Prof.Dr.Mücahit ÖZTÜRK, 2011
- Öğretim Yöntem ve Teknikleri ; MEB,2018
- Kapsayıcı Eğitim Yöneticilerin Eğitimi; MEB,2018
- Mesleki Çalışma - Kapsayıcı Eğitim; MEB, 2021
- Ders Kitabı İnceleme ve Değerlendirme Semineri; MEB,2022
- Eğitimde Web 2.0 Araçları Kullanımı, MEB, 2022
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (5-8) Öğretim Programı, MEB, 2024
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Hazırlanan Taslak Ders Kitabı İnceleme ve Değerlendirme; MEB, 2025
- Ödül Belgesi ; İstanbul Valiliği, 2020