

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



YURT DIŞINDAKİ TÜRK OKULLARINDA ÖĞRENİM  
GÖREN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DİNİ TUTUM VE AHLAKİ  
DEĞER DÜZEYLERİ

Doktora Tezi

ALİ GÜL

Danışman

**Doç. Dr. Hasan DAM**

SAMSUN  
2021

## TEZ KABUL VE ONAYI

Ali GÜL tarafından, Doç.Dr. Hasan DAM danışmanlığında hazırlanan “Yurt Dışındaki Türk Okullarında Öğrenim Gören Lise Öğrencilerinin Dini Tutum ve Ahlaki Değer Düzeyleri” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 26.2.2021 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	İmza	Sonuç
<b>Başkan</b>	Prof. Dr. Mevlüt KAYA Ondokuz Mayıs Üniversitesi Din Eğitimi Anabilim Dalı		<input checked="" type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret
<b>Üye</b> (Danışman)	Doç. Dr. Hasan DAM Ondokuz Mayıs Üniversitesi Din Eğitimi Anabilim Dalı		<input checked="" type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret
<b>Üye</b>	Doç. Dr. Doç. Dr. Kenan AYAR Ondokuz Mayıs Üniversitesi İslam Tarihi Anabilim Dalı		<input checked="" type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret
<b>Üye</b>	Doç.Dr. Muhammed Ali YAZIBAŞI Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Din Eğitimi Anabilim Dalı		<input checked="" type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret
<b>Üye</b>	Dr.Öğr.Üyesi Mustafa Fatih AY Akdeniz Üniversitesi Din Eğitimi Anabilim Dalı		<input checked="" type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

ONAY  
... / ... / ...  
Prof. Dr. Ali BOLAT  
Enstitü Müdürü

## **BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI**

Hazırladığım Doktora tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

İmza  
26 /02/ 2021  
Ali GÜL

## **TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI**

**Tez Başlığı : Yurt Dışındaki Türk Okullarında Öğrenim Gören Lise Öğrencilerinin Dini Tutum ve Ahlaki Değer Düzeyleri**

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 18.01.2021 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 16

Tek kaynak oranı : % 1 çıkmıştır.

İmza  
26 /02 / 2021  
Hasan DAM

## ÖZET

### YURT DIŞINDAKİ TÜRK OKULLARINDA ÖĞRENİM GÖREN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DİNİ TUTUM VE AHLAKİ DEĞER DÜZEYLERİ

Ali GÜL

Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü  
Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Doktora, Şubat/2021  
Danışman: Doç Dr. Hasan DAM

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığına bağılı olarak faaliyet yürüten Türk Okullarında öğrenim gören, Türk Vatandaşı, lise düzeyi öğrencilerin dini tutum ve ahlaki değer düzeylerini araştırmak amacıyla düzenlenmiştir. Araştırmanın birinci bölümünde gençlik, dini tutum, ahlaki değerler, yurt dışı yaşantısı ve etkileri, Türkiye'nin yurt dışı eğitim politikası, yurt dışı eğitim faaliyetleri ve Türk okulları incelenmiştir. İkinci bölümde ise araştırmadan elde edilen verilerin analiz sonuçları verilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini Viyana, Brüksel, Kuveyt, Batum, Bişkek, Bakü, Medine, Cidde ve Riyad'da bulunan Türk okullarında öğrenim gören, lise düzeyi 927 öğrenci oluşturmaktadır. 2018 yılında "Seçkisiz Örneklem" yöntemi ile belirlenen öğrencilere "Kişisel Bilgi Formu", "Dini Tutum Ölçeğı" ve "İnsani Değerler Ölçeğı"ni içeren anket uygulanmıştır.

Anket yoluyla elde edilen verilerin istatistiksel analizi, t-test (Independent-Samples T-Test), varyans analizi, Tek Yön Annova (Analysis Of Variance, One-Way- Annova), post-hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Lsd ve Dunnet's C kullanılmıştır.

Araştırmada öncelikle "Kişisel Bilgi Formu"nda belirtilen sosyo-demografik özelliklere ve bilgilere göre örneklem grubunun dağılımı incelenmiştir. Sonraki aşamada bu bilgiler ile öğrencilerin "Dini Tutum Ölçeğı"nden ve "İnsani Değerler Ölçeğı"nden aldıkları puanlar analiz edilerek elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda örneklemin dini tutum düzeyinin öğrencilerin yaşadıkları bölgelere, okul türüne, kardeş sayısına, ailesinin gelir düzeyine, anne babasının birlikte ya da ayrı yaşamasına, anne-baba mesleğine, anne-baba eğitim seviyesine, baba tutumuna, anne vatandaşlık durumuna, babanın yaşadığı ülkede bulunma süresine, anne-babanın başka ülkede bulunma durumuna, anne-babanın dindarlık durumuna, öğrencinin din eğitimi aldığı kaynağı, öğrencinin yaşadığı ülkeden memnuniyet durumuna göre önemli oranda farklılaştığı; diğer taraftan örneklemin insani değer düzeyinin öğrencilerin yaşadıkları bölgelere, cinsiyete, okul türüne, başarı düzeyine, anne-babanın birlikte ya da boşanmış olma durumuna, baba tutumuna, anne-babanın başka ülkede bulunma durumuna, anne-babanın dindarlık durumuna, öğrencinin din eğitimi aldığı kaynağı, öğrencinin yaşadığı ülkeden memnuniyet durumuna göre önemli oranda farklılaştığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** ahlaki değer, dini tutum, değer eğitimi, yurt dışı eğitim, yurt dışı Türk okulları

## ABSTRACT

### LEVEL OF RELIGIOUS ATTITUDE AND MORAL VALUES OF HIGH SCHOOL STUDENTS EDUCATED IN TURKISH SCHOOLS ABROAD

Ali GÜL

Ondokuz Mayıs University

Institute of Graduate Studies

Department of Philosophy and Religious Sciences

Ph.D. February/2021

Supervisor: Associate Professor Hasan DAM

This research, was designed to investigate the level of religious attitude and moral values of Turkish citizen high school students studying in Turkish Schools operating under the Ministry of National Education. In the first part of the research, youth, religious attitude, moral values, life abroad and its effects have been examined and Turkey's overseas education policy, overseas educational activities and Turkish schools were examined. In these cond part the analysis results of the data obtained from there search are given and interpreted.

The sample of there search consists of 927 high school level students studying in Turkish schools in Vienna, Brussels, Kuwait, Batumi, Bishkek, Baku, Medina, Jeddah and Riyadh. In 2018, a questionnaire including "Personal Information Form" and "Human Values Scale" was applied to the students selected with the "Random Sampling" method.

"T-test (Independent-Samples T-Test)", "analysis of variance (Analysis Of Variance)", "One-Way- Annova)", and "Lsd and Dunnet's C" from post-hoc multiple comparison tests were used at statistical analysis of data obtained through surveys.

In the study, first of all, the distribution of the sample group was examined according to the socio-demographic characteristics and information specified in the "Personal Information Form. "In the next step, Personal Information and the results obtained by analyzing the scores obtained by the students from the "Religious Attitude Scale" and the "Human Values Scale" were interpreted.

As a result of there search, the level of religious attitude of the samples significantly differentiated by according to; the regions where students live, the type of school, number of siblings, family income level, parents' living together or apart, parents' profession, education level of parents, to paternal attitude, mother citizenship status, the length of time the father was in the country, the parents' staying situation in another country, the religiousness of the parents, the source where the students receive religious education, satisfaction with the student's country of residence; On the other hand human worth level of the samples significantly differentiated by according to; the regions where students live, gender, the type of school, the level of success, whether parents are together or divorced, to paternal attitude, the parents' staying situation in another country, the religiousness of the parents, the source where the students receive religious education, satisfaction with the students' country of residence.

**Keywords:** moral value, religious attitude, value education, overseas education, overseas Turkish schools

## ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

1960'ların başında ülkemizde yaşanan ekonomik bunalım zorunlu olarak vatandaşlarımızın başka ülkelerde maaşlerini sağlamaya yöneltmiştir. Devletlerarası yapılan anlaşmalarla Avrupa ülkeleriyle başlayan işçi göçü zamanla farklı ülke ve bölgelere yayılmaya başlamıştır. Başlangıçta geçici olarak tasarlanan bu göç dalgası zamanla eş ve çocukların da dâhil olmasıyla kalıcı hale gelmiştir. Bu kalıcılık sunduğu fırsatlar yanında sorunları ve ihtiyaçları beraberinde getirmiştir.

Eğitim ise bu ihtiyaçların en önemlisi ve vazgeçilmez olanıdır. Yurt dışındaki artan Türk nüfusu ile birlikte burada yaşayan çocukların eğitim ihtiyacı gündeme gelmiş, bu ihtiyacın giderilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı ülkelerin ikili diplomatik ilişkileri çerçevesinde çözümler üretmeye çalışmıştır. Türkiye'de görev yapan öğretmenlerden temsil yeteneği sınavı neticesinde yurt dışına Türk Kültürü öğretmeni gönderilmesi bu ihtiyacın karşılanmasına yönelik ilk adım olmuştur. İlerleyen yıllarda ilgili devletlerin izniyle okullar açılmaya başlanmıştır. İlki 1979 yılında Suudi Arabistan'da açılan okulların sayısı günümüzde 66'ya (16 ilkokul, 23 ortaokul, 27 lise) ulaşmıştır.

Burada yaşayan genç kuşak iki kültür arasında kalmış, eğitim özellikleri, dini donanımları, dil yapıları farklı olan, anavatanlarında olduğundan çok farklı ortamlarda yetişmek zorunda kalmaktadırlar. Yüzleştikleri bu değişkenlerin dini tutum ve ahlaki değerleri ile ne düzeyde ilişkili olduğunu bilimsel olarak tespit etmek, sayısı 6.5 milyonu aşan yurt dışında yaşayan vatandaşlarımız ve onların çocuklarının dini ve ahlaki eğitimlerinin daha sistemli yürütülmesi için yol gösterici olacaktır.

Araştırma giriş, iki ana bölüm, sonuç ve önerilerden oluşmaktadır. Araştırmanın girişinde; problem durumu, amaç, önem, alt problemler, hipotezler, sayıltılar, sınırlılıklar, yöntem ve kaynak değerlendirmesi yer almaktadır. Birinci bölümde gençlik ve ergenlik döneminin özellikleri, din ve dini tutum, değerler ve ahlaki değerlerin ne olduğu, etkilendiği faktörler, yurt dışı yaşantısı ve etkileri, Türkiye'nin yurt dışı eğitim politikası, yurt dışı eğitim faaliyetleri ve Türk Okulları incelenmiştir.

Bulgu ve yorumların yer aldığı ikinci bölümde "Kişisel Bilgi Formu"nda örneklemin cevaplarından oluşan demografik özellikler nitelenmiştir. Buradan alınan

cevaplardan yola çıkarak dini tutum ve ahlaki değerlerin demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği istatistiksel olarak analiz edilmiş ve çıkan sonuç yorumlanmıştır.

Yurt dışında yaptığımız araştırmanın izinlerini veren bu konuda gerekli yardımı esirgemeyen Yüksek Öğretim ve Yurt Dışı Eğitim eski Genel Müdürü Bülent ÇİFTÇİ Beyefendiye, Planlama ve Koordinasyon Daire Başkanı Fatih KUZU'ya, gerekli resmi yazışmaların yürütülmesi ve bilgilerin edinilmesi sürecinde yardımını esirgemeyen Şube Müdürleri Naci GILIÇ ve İsmet ÇÖRDÜK'e, yurt dışında yaptığımız araştırmada destek veren okul idarecilerimiz ve öğretmenlerimize, bu uzun soluklu yolda nefesim kesildiğinde telkinleriyle motivasyonumu taze tutan kıymetli kardeşim Mehmet KARKACI'ya, her an yanımda duran kıymetli büyüğüm Ali KURT'a, sıra dışı yorumlarıyla destek olan Serdar Kaya ve eşi Dr. Öğrt. Üyesi Zeynep KAYA Hanımefendiye, özellikle ölçme ve değerlendirme alanında yardımlarını gördüğüm Genel Müdürlüğümüzün kıymetli öğretmeni Gülden ÖZDEMİR Hanımefendiye, desteğini esirgemeyen Seyfettin ÖZKAN ve Oktay ERTUNÇ'a, aynı evi paylaştığımız dönemde akademik temelleri birlikte attığımız kıymetli dostum Dr. Necati İŞLER'e, akademik birikimini seferber etmekten geri durmayan Saygıdeğer Dr. Necdet SUBAŞI hocama, tez jürisindeki katkılarından dolayı Doç.Dr. Muhammed Ali YAZIBAŞI ve Dr.Öğr.Üy. Mustafa Fatih AY'a, tez izleme komitelerinde tezimin ilerleme sürecinde desteklerini esirgemeyen Prof.Dr.Mevlüt KAYA ve Doç.Dr.Kenan AYAR hocalarıma, tez danışmanlığı süresince sabırla süreci takip eden, sorularımı cevapsız bırakmayan, sorunlarımı çözerek önümü açan Saygıdeğer Hocam Doç.Dr.Hasan DAM'a, büyütüp yetiştiren kıymetli annem ve merhum babama, tezimle birlikte büyüttüğüm, kendilerine göre küçük ama bana göre paha biçilmez yardımlarını ve desteklerini gördüğüm sevgili çocuklarım M.Zahid ve Salih'e, bu zorlu sürecin başından beri çocuklarıma karşı eksikliğimi hissettirmeyen, rahat ve huzurlu ev ortamı sunan manevi desteğini her zaman yanımda hissettiğim kıymetli eşim Tuğba Hanıma teşekkürü borç bilirim.

Ali GÜL

## İÇİNDEKİLER

ÖZET .....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR .....	v
İÇİNDEKİLER .....	vii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xii

### GİRİŞ

1. Araştırmanın Problemi.....	1
2. Hipotezler.....	7
3. Araştırmanın Amacı.....	11
4. Araştırmanın Önemi.....	11
5. Sayıtlar .....	13
6. Sınırlılıklar .....	14
7. Araştırmanın Yöntemi .....	14
7.1. Araştırmanın Evren ve Örneklemi .....	14
7.2. Uygulama.....	15
7.3. Veri Toplama Araçları .....	16
7.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	16
7.3.2. Dini Tutum Ölçeği .....	17
7.3.3. İnsani Değerler Ölçeği .....	17
7.4. Araştırmanın Verilerinin Analizi .....	18
8. Kaynak Değerlendirmesi .....	19
8.1. Yurt Dışında Yaşayan Türkler İle İlgili Araştırmalar .....	19
8.2. Ahlaki Değerler İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....	23
8.3. Dini Tutum İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....	29

### BİRİNCİ BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Gençlik ve Ergenlik .....	33
1.2. Din, Dindarlık, Dini Tutum.....	40
1.3. Değerler.....	44
1.3.1. Değerlerin Fonksiyonları .....	44
1.3.2. Ahlak ve Ahlaki Değerler .....	46
1.3.2.1. Ahlaki Değerlerin Felsefi ve Sosyolojik Kaynağı .....	49
1.3.2.2. Ahlaki Değerlerin Dini Kaynağı.....	51
1.3.2.3. Ahlaki Değerlerin Değişimi ve Dönüşümü.....	54
1.3.2.4. Ahlaki Değer İhtiyacı.....	55
1.3.3. Ahlaki Değerler Üzerinde Etkili Olan Bazı Faktörler.....	58
1.3.3.1. Din.....	58
1.3.3.2. Aile.....	61
1.3.3.3. Okul.....	63
1.3.3.4. Eğitim.....	67
1.3.3.5. Sosyal Çevre .....	72
1.3.3.6. Kültür .....	75
1.4. Yurt Dışı Yaşantısı ve Etkileri .....	78
1.4.1. Yurt Dışı Yaşantısının Göçmen Bireyler Üzerindeki Etkileri .....	78
1.4.2. Yurt Dışı Yaşantısının Sosyal ve Kültürel Etkileri .....	86
1.4.3. İkinci ve Üçüncü Kuşak Gençlerin Dini Toplumsallaşması .....	89
1.5. Türkiye'nin Yurt Dışı Eğitim Politikası, Yurt Dışı Eğitim Faaliyetleri ve Türk Okulları .....	90
1.5.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin Yurt Dışı Eğitim Politikası .....	90
1.5.1.1. Yurt Dışındaki Eğitim Faaliyetlerinin Mevcut Durumu .....	96
1.5.1.2. Yurt Dışındaki Din Eğitimi Faaliyetlerinin Mevcut Durumu .....	99

1.5.2. Yurt Dışındaki Kurumsal Eğitim Faaliyetleri .....	101
1.5.2.1. Diyanet İşleri Başkanlığı Yurt Dışı Eğitim Faaliyetleri .....	101
1.5.2.1.1. Camiler ve Kuran Kursları .....	103
2.2.2.1. Maarif Vakfı Yurt Dışı Eğitim Faaliyetleri .....	104
1.5.2.3. Yunus Emre Enstitüsü Yurt Dışı Eğitim Faaliyetleri .....	105
1.5.2.4. Milli Eğitim Bakanlığı Yurt Dışı Eğitim Faaliyetleri .....	105
1.5.2.4.1. Eğitim Müşavirlikleri ve Ataşelikleri .....	105
1.5.2.4.2. Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri (TTK) .....	105
1.5.2.4.3. 1416 Sayılı Kanun İle Yurt Dışına Burslu Öğrenci Gönderimi .....	107
1.5.2.4.4. Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Türk Okulları .....	107
1.5.2.4.4.1. Avusturya’da Faaliyet Gösteren Türk Lisesi .....	109
1.5.2.4.4.2. Belçika’da Faaliyet Gösteren Türk Lisesi .....	111
1.5.2.4.4.3. Kuveyt’te Faaliyet Gösteren Türk Lisesi .....	113
1.5.2.4.4.4. Gürcistan’da Faaliyet Gösteren Türk Lisesi .....	116
1.5.2.4.4.5. Kırgızistan’da Faaliyet Gösteren Türk Lisesi .....	117
1.5.2.4.4.6. Azerbaycan’da Faaliyet Gösteren Türk Lisesi .....	118
1.5.2.4.4.7. Suudi Arabistan’da Faaliyet Gösteren Türk Liseleri .....	119

## İKİNCİ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

2.1.Öğrencilerin Sosyo Demografik Özelliklerine Dair Bulgular .....	126
2.1.1.Öğrencilerin Ülke ve Bölgelere Göre Dağılımı .....	126
2.1.2.Yaş Dağılımı .....	127
2.1.3.Cinsiyet Dağılımı .....	128
2.1.4.Sınıf Düzeyi .....	128
2.1.5.Lise Türü .....	128
2.1.6.Başarı Düzeyi .....	129
2.1.7.Kardeş Sayısı .....	129
2.1.8.Ailenin Aylık Gelir Düzeyi .....	130
2.1.9.Anne ve Babanın Birliktelik Durumu .....	130
2.1.10.Anne ve Babanın Mesleği .....	131
2.1.11.Anne ve Babanın Eğitim Durumu .....	132
2.1.12.Anne ve Babanın Çocuğuna Karşı Genel Tutumu .....	133
2.1.13.Anne ve Babanın Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşı Olup Olmama Durumu .....	133
2.1.14.Anne ve Babanın Uyuşuğu .....	134
2.1.15.Evde Hangi Dilin Konuşulduğu .....	135
2.1.16.Anne ve Babanın Kaç Yıldır Yurt Dışında Bulunduğu .....	135
2.1.17.Anne ve Babanın Bulunduğu Ülkede Yaşamaktan Memnuniyet Durumu .....	136
2.1.18.Anne ve Babanın Gelecekte Türkiye’ye Dönmeyi Düşünmesi Durumu .....	136
2.1.19.Anne ve Babanın Başka Ülkede Bulunma Durumu .....	137
2.1.20.Anne ve Babanın Dindarlık Düzeyi .....	137
2.1.21.Öğrencinin Din Eğitimi Almasında Etkili Olan Faktörler .....	138
2.1.22.Öğrencinin Bulunduğu Ülkede Kaç Yıldır Yaşadığı .....	138
2.1.23.Öğrencinin Yaşadığı Ülkeden Memnuniyet Durumu .....	139
2.1.24.Öğrencinin Gelecekte Nerede Yaşamak İsteddiği .....	139
2.2.Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular .....	140
2.2.1.Ülke ve Bölgelere Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri .....	140
2.2.2.Yaş Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri .....	143
2.2.3.Cinsiyete Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri .....	145
2.2.4.Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri .....	148
2.2.5.Okul Türüne Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri .....	150
2.2.6.Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri .....	152
2.2.7.Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri .....	153
2.2.8.Ailenin Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri .....	155
2.2.9.Anne ve Babanın Sağ/Vefatına Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri .....	157

2.2.10. Anne ve Babanın Öz/Üvey Olma Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri.....	158
2.2.11. Anne ve Babanın Ayrı/Birlikte Olma Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri.....	160
2.2.12. Anne ve Babanın Boşanma Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri ...	161
2.2.13. Anne ve Babanın Mesleğine Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri.....	163
2.2.14. Anne ve Babanın Eğitim Seviyesine Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri .....	166
2.2.15. Anne ve Babanın Tutumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri .....	169
2.2.16. Anne ve Babanın Vatandaşlık Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri	175
2.2.17. Anne ve Babanın Yaşadığı Ülkede Bulunma Süresine Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri .....	177
2.2.18. Anne ve Babanın Başka Ülkede Bulunma Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri.....	180
2.2.19. Anne ve Babanın Dindarlık Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri ...	182
2.2.20. Öğrencinin Din Eğitimi Aldığı Kaynağa Göre Öğrencinin Dini Tutum Düzeyleri ...	187
2.2.21. Öğrencinin Yaşadığı Ülkede Bulunma Süresine Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri.....	199
2.2.22. Öğrencinin Gelecekte Türkiye'ye Dönmeyi İsteme Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri .....	201
2.2.23. Öğrencinin Yaşadığı Ülkeden Memnuniyet Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri .....	202
2.3. Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarına İlişkin Bulgular.....	204
2.3.1. Ülke ve Bölgelere Göre Öğrencilerin İnsani Değer İlişkisi .....	205
2.3.2. Yaşa Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri .....	210
2.3.3. Cinsiyete Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri .....	213
2.3.4. Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri .....	216
2.3.5. Okul Türüne Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri.....	218
2.3.6. Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri.....	220
2.3.7. Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri .....	222
2.3.8. Ailenin Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri .....	223
2.3.9. Anne ve Babanın Sağ/Vefatına Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri.....	225
2.3.10. Anne ve Babanın Öz/Üvey Olma Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri.....	227
2.3.11. Anne ve Babanın Ayrı/Birlikte Olma Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri.....	228
2.3.12. Anne ve Babanın Boşanma Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri..	230
2.3.13. Anne ve Babanın Mesleğine Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri .....	232
2.3.14. Anne ve Babanın Eğitim Seviyesine Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri .....	235
2.3.15. Anne ve Babanın Tutumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri .....	239
2.3.16. Anne ve Babanın Vatandaşlık Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri....	244
2.3.17. Anne ve Babanın Yaşadığı Ülkede Bulunma Süresine Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri.....	245
2.3.18. Anne ve Babanın Başka Ülkede Bulunma Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri .....	247
2.3.19. Anne ve Babanın Dindarlık Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri .	248
2.3.20. Öğrencinin Din Eğitimi Aldığı Kaynaklara Göre Öğrencinin İnsani Değer Düzeyleri ...	251
2.3.21. Öğrencinin Yaşadığı Ülkede Bulunma Süresine Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri.....	257
2.3.22. Öğrencinin Gelecekte Türkiye'ye Dönmeyi İsteme Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri .....	258
2.3.23. Öğrencinin Yaşadığı Ülkeden Memnuniyet Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri .....	259
2.4. Dini Tutum Düzeyi İle İnsani Değerler Düzeyi İlişkisi .....	261

## SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sonuçlar .....	265
Öneriler .....	271
KAYNAKÇA.....	273
EKLER.....	295
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu .....	295
Ek 2. Dini Tutum Ölçeği.....	296
Ek 3. İnsani Değerler Ölçeği.....	297
Ek 4. MEB İzin Yazısı .....	298
Ek 5. Etik Kurulu Onayı .....	299
Ek 6. Ölçek Kullanım İzinleri .....	300
Ek 7. Öz Geçmiş .....	301

## KISALTMALAR DİZİNİ

ABDİGM	:Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü
CUTO	:Cidde Uluslararası Türk Okulu
DİB	:Diyanet İşleri Başkanlığı
DKAB	:Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
EBA	:Eğitimde Bilişim Ağı
IOM	:Uluslararası Göç Örgütü
KWD	:Kuveyt Dinarı
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
MEGSB	:Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı
SAR	:Suudi Arabistan Riyali
TTK	:Türkçe ve Türk Kültürü
TTKB	:Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
TÜİK	:Türkiye İstatistik Kurumu
YETEM	:Yunus Emre Türkçe Eğitim ve Öğretim Merkezi
YLSY	:Yurt Dışı Lisanüstü Öğrenci Seçme ve Yerleştirme
YETKM	:Yunus Emre Türk Kültür Merkezi
YYEGM	:Yüksek Öğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 2. 1. Katılımcıların Ülke-Bölge Dağılımı .....	126
Tablo 2. 2. Katılımcıların Yaş Dağılımı.....	127
Tablo 2. 3. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı .....	128
Tablo 2. 4. Katılımcıların Sınıf Düzeyi.....	128
Tablo 2. 5. Katılımcıların Lise Türü .....	128
Tablo 2. 6. Katılımcıların Başarı Düzeyi .....	129
Tablo 2. 7. Katılımcıların Kardeş Sayısı .....	129
Tablo 2. 8. Katılımcıların Gelir Düzeyi .....	130
Tablo 2. 9. Katılımcıların Aile Birlikteliği Durumu .....	130
Tablo 2. 10. Katılımcıların Anne-Baba Mesleği.....	131
Tablo 2. 11. Katılımcıların Anne-Baba Eğitim Düzeyi .....	132
Tablo 2. 12. Katılımcıların Anne ve Babasının Çocuğuna Karşı Genel Tutumu ....	133
Tablo 2. 13. Katılımcıların Anne ve Babasının Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşı Olup Olmama Durumu .....	133
Tablo 2. 14. Katılımcıların Anne ve Babasının Uyuğu .....	134
Tablo 2. 15. Katılımcıların Evinde Hangi Dilin Konuşulduğu .....	135
Tablo 2. 16. Katılımcıların Anne ve Babasının Kaç Yıldır Yurt Dışında Bulunduğu .....	135
Tablo 2. 17. Katılımcıların Anne ve Babasının Bulunduğu Ülkede Yaşamaktan Memnuniyet Durumu.....	136
Tablo 2. 18. Katılımcıların Anne ve Babasının Gelecekte Türkiye'ye Dönmeyi Düşünmesi Durumu .....	136
Tablo 2. 19. Katılımcıların Anne ve Babasının Başka Ülkede Bulunma Durumu ..	137
Tablo 2. 20. Katılımcıların Anne ve Babasının Dindarlık Düzeyi.....	137
Tablo 2. 21. Katılımcıların Din Eğitimi Almasında Etkili Olan Faktörler .....	138
Tablo 2. 22. Katılımcıların Bulunduğu Ülkede Yaşadığı Süre .....	138
Tablo 2. 23. Katılımcıların Yaşadığı Ülkeden Memnuniyeti.....	139
Tablo 2. 24. Katılımcıların Gelecekte Nerede Yaşamak İsteddiği.....	139
Tablo 2. 25. Ülke ve Bölgelere Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	140
Tablo 2. 26. Yaşa Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi .	143
Tablo 2. 27. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	145
Tablo 2. 28. Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi.....	148
Tablo 2. 29. Okul Türüne Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi.....	150
Tablo 2. 30. Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi.....	152
Tablo 2. 31. Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi.....	153
Tablo 2. 32. Ailenin Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	155
Tablo 2. 33. Annesinin Sağ/Vefatına Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	157
Tablo 2. 34. Babasının Sağ/Vefatına Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	158

Tablo 2. 35. Annesinin Öz/Üvey Olma Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi.....	158
Tablo 2. 36. Babasının Öz/Üvey Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi.....	159
Tablo 2. 37. Anne Babasının Ayrı/Birlikte Olma Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	160
Tablo 2. 38. Anne Babasının Boşanma Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi.....	161
Tablo 2. 39. Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi.....	163
Tablo 2. 40. Baba Mesleğine Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi.....	165
Tablo 2. 41. Anne Eğitim Seviyesine Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	166
Tablo 2. 42. Baba Eğitim Seviyesine Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	168
Tablo 2. 43. Anne Tutumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi.....	169
Tablo 2. 44. Baba Tutumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi.....	171
Tablo 2. 45. Anne Vatandaşlık Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	175
Tablo 2. 46. Baba Vatandaşlık Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	176
Tablo 2. 47. Annenin yaşadığı Ülkede Bulunma Süresine Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	177
Tablo 2. 48. Babanın yaşadığı Ülkede Bulunma Süresine Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	178
Tablo 2. 49. Annenin Başka Ülkede Bulunma Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	180
Tablo 2. 50. Babanın Başka Ülkede Bulunma Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	181
Tablo 2. 51. Annenin Dindarlık Düzeyine Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	182
Tablo 2. 52. Babanın Dindarlık Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	185
Tablo 2. 53. Öğrencinin Din Eğitimi Aldığı Kaynağa Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi.....	187
Tablo 2. 54. Öğrencinin Yaşadığı Ülkede Bulunma Süresine Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	199
Tablo 2. 55. Öğrencinin Gelecekte Türkiye'ye Dönmeyi İsteme Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi.....	201
Tablo 2. 56. Öğrencinin Yaşadığı Ülkeden Memnuniyet Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	202
Tablo 2. 57. Ülke ve Bölgelere Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	205
Tablo 2. 58. Yaşa Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi.....	210
Tablo 2. 59. Cinsiyete Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi.....	213

Tablo 2. 60.Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi.....	216
Tablo 2. 61.Okul Türüne Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi.....	218
Tablo 2. 62.Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi.....	220
Tablo 2. 63.Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi.....	222
Tablo 2. 64.Ailenin Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	223
Tablo 2. 65.Anesinin Sağ/Vefatına Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	225
Tablo 2. 66.Babasının Sağ/Vefatına Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	225
Tablo 2. 67.Anesinin Öz/Üvey Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi.....	227
Tablo 2. 68.Babasının Öz/Üvey Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi.....	227
Tablo 2. 69.Anne Babasının Ayrı/Birlikte Olma Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	228
Tablo 2. 70.Anne Babasının Boşanma Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi.....	230
Tablo 2. 71.Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi.....	232
Tablo 2. 72.Baba Mesleğine Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi.....	233
Tablo 2. 73.Anne Eğitim Seviyesine Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	235
Tablo 2. 74.Baba Eğitim Seviyesine Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	237
Tablo 2. 75.Anne Tutumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi.....	239
Tablo 2. 76. Baba Tutumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi.....	241
Tablo 2. 77. Anne Vatandaşlık Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi.....	244
Tablo 2. 78. Baba Vatandaşlık Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi.....	244
Tablo 2. 79. Annenin Yaşadığı Ülkede Bulunma Süresine Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	245
Tablo 2. 80. Babanın Yaşadığı Ülkede Bulunma Süresine Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	246
Tablo 2. 81. Annenin Başka Ülkede Bulunma Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	247
Tablo 2. 82. Babanın Başka Ülkede Bulunma Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	247
Tablo 2. 83. Annenin Dindarlık Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi.....	248
Tablo 2. 84. Babanın Dindarlık Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi.....	249

Tablo 2. 85.Öğrencinin Din Eğitimi Aldığı Kaynaklara Göre Öğrencinin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	251
Tablo 2. 86. Öğrencinin Yaşadığı Ülkede Bulunma Süresine Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	257
Tablo 2. 87. Öğrencinin Gelecekte Türkiye'ye Dönmeyi İsteme Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	258
Tablo 2. 88.Öğrencinin Yaşadığı Ülkeden Memnuniyet Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi .....	259
Tablo 2. 89. Dini Tutum İle İnsani Değerler Arasındaki Korelasyon.....	261
Tablo 2. 90. Dini Tutumun, İnsani Değer Düzeyini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	261

# GİRİŞ

## 1.Araştırmanın Problemi

Dini tutum ve ahlaki değerlerin sosyal yapıdaki yeri vazgeçilmez öneme sahiptir. Genç kuşağa dini inançları, değerleri, duygu ve düşünüceleri aktararak ideal neslin yetiştirilmesi, aile ve çevrede başlayıp okulda devam eden eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerekliliklerini ortaya koymaktadır. En baştaki hedefi “İnsanlara kişilik kazandırmak”<sup>1</sup> olan eğitimin en önemli vazifesi inanç motifleriyle bezenmiş ahlaki değerleri genç kuşaklara aktarmaktır. Daha berrak tanım ile eğitimin en önemli işlevlerinden biri, “Toplumun kültür değerlerinin ve davranış örneklerinin onun genç ve potansiyel üyelere geçmesini”<sup>2</sup> sağlamaktır. Kaliteli ve iyi organize edilmiş eğitimin neticesi kişiliği olgunlaşmış, ahlaki değerleri kazanmış, benimsediği dinin gerekliliklerini öğrenmiş ve hayatına tatbik etmiş bireylerdir.

Ahlaki değerler, gençlik evresinde “kimlik arayışı”na bağlı olarak önemlidir.<sup>3</sup> Bu dönemde gençler bir kimlik kazanır, onu kalıcı hale getirir ve özümser. Gençin içine girdiği bu süreç sosyal, kültürel, ekonomik ve doğal çevresini algılaması, vakaları değerlendirmesi açısından önem arz etmekte; ferdi, sosyal ve kültürel tecrübeleri değerler sistemindeki farklı tezahürlere ve değişimlere neden olabilmektedir.<sup>4</sup> Sosyal bir varlık olan insanın kendisi ve toplumla ahenk içinde yaşayabilmesi, toplumsal varlık olmanın gerekleri konusunda bilinçli olmak, ahlaki kuralların tüm boyutlarını bilmek ve bu çerçevede hayatını düzenlemek en temel sorumluluğudur.<sup>5</sup> Duygusal gelişimin ayrılmaz parçası olan bu dönemde ahlakın toplumsal işlevlerine ilgide artış görülür. Bu döneme “değerlerin insanileştirilmesi” denilebilir.<sup>6</sup>

Makineleşmeyle başlayan ilerlemenin geldiği şu anki nokta baş döndürücü boyutlara ulaşmıştır. Makinenin tahakkümüne esir olan insanoğlu kendi cismiyle

---

<sup>1</sup>Atalay Yörükoğlu, *Gençlik Çağı: Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunları*, Özgür Yayınları, İstanbul 1996, s.169.

<sup>2</sup>Rıza Kardaş, *Eğitimde Standartlaşma*, M.E.B. Basımevi, Ankara 1985, s.25

<sup>3</sup>E.Erikson, *İdentity: Youth and Crisis*, New York 1968; akt.Ali Ulvi Mehmedoğlu, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık-Değer İlişkisi (M. Ü.İlahiyat Fakültesi Örneği)”, *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S.30, 2006, s. 142.

<sup>4</sup>Fatma Başaran, “Üniversite Eğitim Süresi İçinde Öğrencilerin Değer Tercih Sıralamalarında Değişme”, *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, C.7, İstanbul 1993, s. 52.

<sup>5</sup>Mevlüt Kaya, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki Konuların Ahlak Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S.23, 2007, s. 23.

<sup>6</sup>Mustafa Köylü, *Yetişkinlik Dönemi Din Eğitimi*, Dem Yayınları, İstanbul 2004, s. 59.

birlikte ruhi ve manevi varlığını da bu yapıya teslim etmiştir. Ahlaki erozyonlarla geldiğimiz her noktada bilim ve teknik biraz daha yol kat etmiştir. Savaş endüstrisinin biraz daha yaygınlaştığı gerçeğiyle kinin, öfkenin, zulmün ve istilanın büyük kıyım ve göçlerin kısacası insanı öldürmenin tüm dünyayı kuşattığı bir dünyada yaşıyoruz.

Bugünün toplumunda ileri teknolojik gelişmeler sağlanmış, bilim kayda değer şekilde gelişmiş, göreceli şekilde ekonomik refah iyileşmiş ancak insani ve ahlaki sorunlarda artış meydana gelmiştir. Bu noktada hayatın sıkıntıları bitip tükenmek bilmez bir sıkıntı (bunalım) haline gelmektedir.<sup>7</sup>

İçinde yaşadığımız yüzyılda dinler belirginliğini kaybetmekte, hiçbir din veya kültür varlığını devam ettirememektedir. Ekonomik büyüme, sosyo ekonomik eşitlik ve insani gelişim, süreç içinde varoluşsal güven kavramının köklü bir biçimde değişmesine yol açacaktır. Bu da dini pratik ve değerleri erozyona uğratacaktır. Özetle, dinin gelişmiş ülkelerde eninde sonunda kamusal etkisinin yok olacağı öne sürülmekle birlikte<sup>8</sup> Kuru'ya göre bir devletin dini kamusal alandan tamamen dışlama ya da kamusal alanda her tür dini görünüme izin verme gibi mutlaklığı gerçekleştiremeyeceğine örnekle Sovyetler birliği gibi ateizmi savunan bir devletin bile dini kamusal alandan silemeyeceğini kavraması üzerine; hatta onu kullanma amacıyla, İkinci Dünya Savaşı yıllarında müftüler atamak gibi politikalara başvurduğunu belirtmiştir.<sup>9</sup>

Özellikle de göçler vasıtasıyla oluşan kültür değişmesinde etki altında kalan genellikle göç eden zayıf toplum olmaktadır. Önceki devirlerde bölgesel çerçevede kalan ahlaki yozlaşma, küreselleşmeyle beraber tüm dünyada hakim olmuştur.<sup>10</sup> Koca bir köyü andıran günümüz dünyasında yabancı ortamlardan en fazla etkilenen çocuklar ve gençler olmaktadır.<sup>11</sup>

Sosyal, ekonomik, siyasi ve benzeri zorluklar sonucunda kişinin yaşadığı topluluğu değiştirmesi anlamında karşılaşılan göç, bireylerin ayrıldıkları çevre ile

---

<sup>7</sup>Erol Güngör, *İslâm'ın Bugünkü Meseleleri*, Ötüken Neşriyat, İstanbul 1983, s.48.

<sup>8</sup>Ahmet T. Kuru, *Pasif ve Dışlayıcı Laiklik, ABD, Fransa ve Türkiye*, çev. Eylem Çağdaş Babaoğlu, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul 2011, ss. 3-4

<sup>9</sup>Kuru, *Pasif ve Dışlayıcı Laiklik, ABD, Fransa ve Türkiye*, s.234.

<sup>10</sup>Mustafa Köylü, *Küresel Ahlak Eğitimi*, Değerler Eğitimi Merkezi, İstanbul 2013, s.7.

<sup>11</sup>Y.Sinan Zavalı, "Üniversite Öğrencilerinin Değer Algısı", *Değerler Eğitimi*, der. Y.Sinan Zavalı, Ensar Yayınları, İstanbul 2014, s. 189.

göç ettikleri çevre arasında farklılıklara göre zorluk yaşadıkları ancak farklı şartlara uyum sağlaması gereken bir karşılaşmadır.<sup>12</sup>

Her alanda yaşanan hızlı değişimler neticesinde gerçekleşen kırdan kente ve ardından yurt dışına göç hadisesi Türk toplumun geleneksel yapısını derinden etkilemiştir.<sup>13</sup> Bu uzun hikaye 1960'ların ilk yıllarında başlamıştır. Devletlerin karşılıklı anlaşmalarla başlattıkları bu süreç başlangıçta Almanya daha sonra diğer Avrupa ülkeleri ve ilerleyen dünyanın diğer ülkelerine yayılmıştır. İlk zamanlar misafir işçi konumunda olan gurbetçilerin zamanla bulunduğu ülkede kalış sürelerinin uzaması ve belirsiz olan geri dönüş zamanının daha da ötelenmesi, ailesiyle birlikte yerleşik hayata geçmesine sebebiyet vermiştir. Günümüzdeki güncel verilere göre 170 ülkede ortalama 6,5 milyon Türk vatandaşı yaşamaktadır.<sup>14</sup> Avrupa ve diğer ülkelerde doğan, büyüyen ve sosyalitesini orada kazanan Türk çocuklarından bahisle 2. ve 3. kuşak gençler veya nesiller tanımlamasını yapılmaktadır. Yurt dışında Türk genç nüfusun da gittikçe artış gösterdiği görülmektedir.

Göçle birlikte yeni hayat tarzı, değer ve kültürel adaptasyon sorunları yaşayan gurbetçilerin gittikçe pekişen sorunları kronik hal almış; sosyo ekonomik rolleri, toplumsal statüleri, ailevi durumları, dışlanmışlık halleri, toplumun tepkileri ve kültürel aidiyet problemleri, dini hayatları ve pratikleri konusunda yaşadıkları sorunlar farklı tepkilere neden olmuştur.<sup>15</sup> Bundan dolayı Avrupa ve dünyanın diğer ülkelerinde yaşayan Türk nüfusu ve lokomotif etki yapacak olan Türk gençlerinin sorunlarına öncelikle yer vermek gerekmektedir. Göçün etkisiyle birlikte çok kültürlü toplumlarda yaşamak zorunda olan Türk gençleri daha birçok problemle karşı karşıya kalmaktadır. Yurt dışı, yeri geldiğinde gurbet, yeri geldiğinde göç edilen ülke bazen de yeni bir vatan olmakta, statü değiştiren Türk gençliği bu git gel arasında gerçek kimliğini gerçekleştirirken zorluk yaşamaktadır. Avusturya, Belçika, Suudi Arabistan ve Türk Cumhuriyetlerinde yaşayan ve Türk okullarında öğrenim gören okullarda yaptığımız incelemelerde karma kültür ortamlarında yetişen

---

<sup>12</sup>Nesrin Hisli, *Yurda Dönen İşçi Çocuklarının Uyum Sorunları*, Yayınlanmamış Araştırma Raporu, Ege Üniversitesi, İzmir 1986, s. 82

<sup>13</sup>Ünver Günay, "Göç, Din ve Değişme: Batı Avrupa'daki Türk İşçileri Örneği", *Bilimname: Düşünce Platformu*, 2003/3, s. 63.

<sup>14</sup><http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler .tr.mfa> (01/09/2019)

<sup>15</sup>Günay, "Göç, Din ve Değişme: Batı Avrupa'daki Türk İşçileri Örneği", s. 63.

Türk çocuklarının ve gençlerinin temel problem alanlarını ve alt başlıklarını belirlemek gerekmektedir.

Yurt dışındaki Türk gençlerinin kişiliğinin şekillenmesinde çok büyük öneme sahip olan 0-6 yaş aralığında okulların paralı olması, Türkçe konuşan öğretmen bulunmaması, bazı bölgelerde ekseriyetinin kiliseye bağlı faaliyet sürdürmesi nedeniyle okul öncesi eğitiminden mahrum kalması, göç amacının da para kazanmak eksenli olmasından dolayı ebeveynin çalışma mecburiyeti bulunduğundan çocukla ilgilenememeleri nedeniyle şahsiyetin şekillenmesindeki en bereketli dönem ihmal edilmektedir. Diğer öğrenim kademelerinde de benzer sorunlar yaşanmakta dolayısıyla özellikle genç birey, ahlaki eğitim konusunda yoksunluk yaşamaktadır.

Eğitim tekamülen olgunlaşan bir süreç olduğundan birey, dini ve ahlaki eğitimini ergenlik öncesi dönemde yeterli bir şekilde aldığı takdirde, dini duygu ve düşüncelerde fazla bir sarsıntı olmayacak, ortaya çıkacak bir takım problemlerde yetişkinlerin yardımıyla çözüme kavuşturulabilecektir.<sup>16</sup>

Yurt dışındaki gençler eğitim başta olmak üzere dini, sosyal ve kültürel sorunlarını çözümlenebilmek için iyi organize olamamışlar dolayısıyla çok kültürlü ve çok dinli ortamda adaptasyon sorunu ile karşı karşıya kalmışlardır. Tüm bunlara ek olarak yabancı düşmanlığı neticesinde yaşadığı toplumun dışına itilme, genç ve ailesi arasındaki iletişimin kopması, son dönemde artış gösteren işsizlik Türk gençlerini ahlaki buhrana, suç ve zararlı alışkanlıklara sevk etmektedir.

Şu ana kadar araştırmalardaki ölçütler hep Türkiye'deki kültür, dindarlık, eğitim, değerler (vb.) olmuştur. Meselelere ve olaylara bakış bu yönde cereyan etmiş çözüm önerileri de bu yönde ileri sürülmüştür. Kültürün, dinin ve değerlerin dinamik bir yönü de bulunmaktadır. Farklı kültürlerle etkileşim içindeki Türk gençleri "iki kültür arasında sıkışmış kurbanlar"<sup>17</sup> olarak yorumlamaktadırlar. Kurmaca vatanda<sup>18</sup> diasporik özne<sup>19</sup> olan bu gençler, "Tireli Kimlik"<sup>20</sup> sarmalında kalmakta,

<sup>16</sup>Hasan Dam, *Yetişkinlerin Din Eğitimi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Samsun 2002, s. 37.

<sup>17</sup>Ayhan Kaya, "Euro-Türkler, Kuşaklararası Farklılıklar, İslam ve Entegrasyon Tartışmaları", *Göç Araştırmaları Dergisi*, 5/1, 2015, ss. 42-43.

<sup>18</sup>Necdet Subaşı, "Fransa'da Türkler: Din Eksenli Kimlik ve Bütünleşme Sorunları", *Entegrasyonun Ötesinde Türkiye'den Fransa'ya Göç ve Göçmenlik Halleri*, der. Didem Danış, Verda İrtiş, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul 2008, s. 136.

<sup>19</sup>Kaya, "Euro-Türkler, Kuşaklararası Farklılıklar, İslam ve Entegrasyon Tartışmaları", ss. 42-43.

<sup>20</sup>Nermin Abadan Unat, *Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa* İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul 2017, s. 322.

Abdelmalek'in ifadesiyle "çifte yokluk" yaşamaktadırlar.<sup>21</sup> Türk göçmenlerin aşmaları gereken en mühim sorun; Karpat'ın ifadesiyle, "kendi dinî ve kültürel kimliklerini yitirmeden muhafaza edebilmeleridir."<sup>22</sup> Böyle bir arada kalmışlık hali yaşayan gençlerin dini tutum ve ahlaki değerlerini bu yönüyle incelemek gerekmektedir. Yurt dışında yaşayan gençlerin dini ve ahlaki değerlerden yoksun büyümesi ve yaşaması problem teşkil etmektedir. Bu problemin niteliğini tespit etmek için yapılmış çalışmaların sınırlı olması problemin çözümüne dair adımların atılmasını geciktirmiştir. Bunun da ötesinde yurt dışında çok önemli eğitim, öğretim ve temsil vazifesi gören Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Türk okullarının varlığı çoğu kimse tarafından dahi bilinmemektedir. Daha da ilginç yapılan binlerce araştırmanın içerisinde bu konuya hiç değinilmemiş olması alanyazında bir eksiklik olarak kalmıştır. Bu problemler eşliğinde birçok ülkeye göç etmiş gençlerimizi ve bu gençlere eğitim vermek üzere tesis edilmiş yapı olan Türk okullarını konu alan bir araştırma yapma mecburiyeti, Türk alanyazını açısından problemin çözümüne dair adımlar atılması, yeni bakış açıları geliştirmesi ve bu alanda yapılacak çalışmalara esin kaynağı olmasının yanında bir anlamda okulların çıktılarını görmeye imkan verecek bir anlamda da ihtiyaçların belirlenmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın problem cümlesi şöyledir: Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum ve ahlaki değer düzeyleri nedir? Dini tutum ve ahlaki değer düzeyleri çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

### **1.1. Alt Problemler**

Araştırmanın temel problemi çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- 1) Yurt dışındaki Türk Okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin;
  - a) Yaşadıkları ülke ve bölgelere
  - b) Yaşına
  - c) Cinsiyetine
  - d) Sınıf seviyesine
  - e) Okul türüne

---

<sup>21</sup>Abdulmalek Sayad, "Çifte Yokluk: Göç Ederken Kurulan Hayallerden Göçmen Olmanın Acılarına", çev. Bediz Yılmaz, *Toplumbilim*, 17, 2003, s. 26.

<sup>22</sup>Kemal Karpat, "The Ottoman Immigration to America, 1860-1914", *International Journal of Middle East Studies*, 17/2, 1985, s. 82.

- f) Başarı düzeyine
  - g) Kardeş sayısına
  - h) Aile gelir durumuna
  - i) Anne-babasının sağ ya da vefat etmiş olma durumuna
  - j) Anne-babasının öz ya da üvey olma durumuna
  - k) Anne-babasının birlikte ya da ayrı yaşama durumuna
  - l) Anne-babanın birlikte ya da boşanmış olma durumuna
  - m) Anne-babanın mesleğine
  - n) Anne-babanın eğitim seviyesine
  - o) Anne-babanın çocuğuna karşı tutumuna
  - p) Anne ya da babasının başka ülke vatandaşı olma durumuna
  - r) Anne babasının yurt dışında bulunma süresine
  - s) Anne-babanın başka ülkede bulunma durumuna
  - t) Anne babasının dindarlık düzeyine
  - u) Öğrencinin din eğitimi aldığı kaynağa
  - v) Öğrencinin yurt dışında bulunma süresine
  - y) Öğrencinin yaşadığı ülkeden memnuniyet durumuna
  - z) Öğrencinin gelecekte Türkiye'ye dönmeyi isteme durumuna
- göre dini tutum düzeyleri anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

2) Yurt dışındaki Türk Okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin;

- a) Yaşadıkları bölgelere
- b) Yaşına
- c) Cinsiyetine
- d) Sınıf seviyesine
- e) Okul türüne
- f) Başarı düzeyine
- g) Kardeş sayısına
- h) Aile gelir durumuna
- i) Anne-babasının sağ ya da vefat etmiş olma durumuna
- j) Anne-babasının öz ya da üvey olma durumuna
- k) Anne-babasının birlikte ya da ayrı yaşama durumuna
- l) Anne-babanın birlikte ya da boşanmış olma durumuna
- m) Anne-babanın mesleğine

- n) Anne-babasının eğitim seviyesine
- o) Anne-babanın çocuğuna karşı tutumuna
- p) Anne ya da babasının başka ülke vatandaşı olma durumuna
- r) Anne babasının yurt dışında bulunma süresine
- s) Anne-babanın başka ülkede bulunma durumuna
- t) Anne babasının dindarlık düzeyine
- u) Öğrencinin din eğitimi aldığı kaynağa
- v) Öğrencinin yurt dışında bulunma süresine
- y) Öğrencinin yaşadığı ülkeden memnuniyet durumuna
- z) Öğrencinin gelecekte Türkiye'ye dönmeyi isteme durumuna

göre insani değer düzeyleri anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

3) Yurt dışındaki Türk Okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum puanları ile insani değer puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

## **2. Hipotezler**

### **2.1. Dini Tutum Düzeyine Göre Hipotezler**

H.a.1. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin yaşadıkları bölgelere göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.a.2. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin yaş seviyesine göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.a.3. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin cinsiyetine göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.a.4. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin sınıf seviyesine göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.a.5. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin okul türüne göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.a.6. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin başarı düzeyine göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.a.7. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin kardeş sayısına göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.a.8. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin aile gelir durumuna göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.a.9. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne-babasının sağ ya da vefat etmiş olma durumuna göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.a.10. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne-babasının öz ya da üvey olma durumuna göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.a.11. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne-babasının birlikte ya da ayrı yaşama durumuna göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.a.12. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne-babasının birlikte ya da boşanmış olma durumuna göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.a.13. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne-baba mesleğine göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.a.14. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne-babasının eğitim durumuna göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.a.15. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne-baba tutumuna göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.a.16. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne ya da babasının başka ülke vatandaşı olma durumuna göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.a.17. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne babasının yurt dışında bulunma süresine göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.a.18. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne-babasının başka ülkede bulunma durumuna göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.a.19. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne babasının dindarlık düzeyine göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.a.20. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin din eğitimi aldığı kaynağa göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.a.21. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin yurt dışında bulunma süresine göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.a.22. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin yaşadığı ülkeden memnuniyet durumuna göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.a.23. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin gelecekte Türkiye'ye dönmeyi isteme durumuna göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

## **2.2. Ahlaki Değer Düzeyine Göre Hipotezler**

H.b.1. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin yaşadıkları bölgelere göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.b.2. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin yaş seviyesine göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.b.3. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin cinsiyetine göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.b.4. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin sınıf seviyesine göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.b.5. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin okul türüne göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.b.6. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin başarı düzeyine göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.b.7. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin kardeş sayısına göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.b.8. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin aile gelir durumuna göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.b.9. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne-babasının sağ ya da vefat etmiş olma durumuna göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.b.10. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne-babasının öz ya da üvey olma durumuna göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.b.11. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne-babasının birlikte ya da ayrı yaşama durumuna göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.b.12. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne-babasının birlikte ya da boşanmış olma durumuna göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.b.13. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne-baba mesleğine göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.b.14. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne-babasının eğitim durumuna göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.b.15. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne-baba tutumuna göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.b.16. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne ya da babasının başka ülke vatandaşı olma durumuna göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.b.17. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne babasının yurt dışında bulunma süresine göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.b.18. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne-babasının başka ülkede bulunma durumuna göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.b.19. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne babasının dindarlık düzeyine göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.b.20. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin din eğitimi aldığı kaynağa göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.b.21. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin yurt dışında bulunma süresine göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.b.22. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin yaşadığı ülkeden memnuniyet durumuna göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.b.23. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin gelecekte Türkiye'ye dönmeyi isteme durumuna göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.

H.c. Yurt Dışındaki Türk Okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum puanları ile insani değer puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

### **3. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma, çeşitli nedenlerle yurt dışında yaşayan ve orada öğrenim gören Türk okullarındaki lise öğrencilerinden öğrenimlerine devam eden öğrencilerin bazı değişkenlere göre dini tutum ve ahlaki değerler bakımından bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmayla, farklı toplum ve ortamlarda dinen, örfen değişiklik arz eden bir kültürde dini tutum ve ahlaki değerlerin değişip değişmediğini, değişikliğe uğradıysa bunda hangi değişkenlerin etkili olduğunu saptayıp bu alandaki çalışmalara yön verilecek bulguları sunmak, önerileri göstermek ve ileride yapılacak bilimsel çalışmalara kaynaklık etmek hedeflenmiştir.

### **4. Araştırmanın Önemi**

Avrupa ve dünyanın diğer ülkelerinde yaşayan Türk nüfusunun en önemli unsuru olan Türk gençlerinin sorunlarına öncelikle yer vermek gerekmektedir. Göçün etkisiyle birlikte çok kültürlü toplumlarda yaşamak zorunda olan Türk gençleri birçok problemle karşı karşıya kalmaktadır. Avusturya, Belçika, Gürcistan, Suudi Arabistan, Kuveyt, Azerbaycan, Kırgızistan ülkelerinde yaşayan ve Türk okullarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde karma kültür ortamlarında yetişen Türk çocuklarının ve gençlerinin temel problem alanlarını ve alt başlıklarını belirlemek gerekliliklerimizdir.

Dış göç yaşamış ve sosyal çevresini değiştiren gençler, kültürel, sosyal ve psikolojik nedenlere bağlı olarak yaşadıkları bölgelerde eğitim başta olmak üzere

kişilerarası iletişim, dil, uyum, kültür ve değer içerikli sorunlar yaşamaktadırlar. Bu öğrencilerin yaşadıkları sorunların bilinmesi ve onlara yardımcı olunabilmesi için onları çok yakından tanımak gerekmektedir. Bu gençleri tanımının yoluysa onlar hakkında betimleyici araştırmalar yapmaktır. Bu öğrencilerin dini tutum ve değer düzeylerinin tespiti, bu alanla ilgili eksikliklerin bilinmesi, tespit edilen eksiklerin giderilmesi için uygulanacak yöntemlerin etkin hale getirilmesi için yol gösterici olacaktır. Ayrıca bu çalışma neticesinde çıkan sonuçların, yurt içinde yapılan benzer çalışmalarda çıkan sonuçlar ile kıyaslanması neticesinde yurt dışında yaşayan Türk gençlerinin eğitimi için atılacak adımlara ışık tutacaktır.

İnsanın bedensel, ruhsal, zihinsel (vs.) bütün ihtiyaç ve yetenekleri; bütünlüğü bozulmadan, dengeli bir biçimde doyurulmalı ve geliştirilmelidir.<sup>23</sup> Bu nedenle yurt dışına giden ve bulunduğu bölgede çeşitli nedenlerle yerleşen Türk vatandaşların öğrenim gören çocuklarının din ve değer eğitiminin temel esası; din, ahlak, örf, gibi değerleri kazanmaları hususunda gençleri eğitmek, bu değerleri yaşatmak ve buldukları farklı bölgelerde değer çatışmalarına maruz kalmalarına mahal vermemek olmalıdır. Belirtilen çerçevede araştırma yapmak, sorunlarını tespit etmek ve sorunlara çözüm önerileri sunmak din eğitimi bilimiyle uğraşanların temel görevleri arasındadır.

Bunun yolu da, küresel ahlak sorunlarını ilköğretimden yüksek öğretimin sonuna kadar eğitim konusu yapmaktır. Ekonomiden psikolojiye, felsefeden dine, siyaset biliminden hukuka ve tıp bilimine kadar, her disiplinin bu konuya katkıları olacaktır. Ancak, öyle inanıyoruz ki bu alanda dini öğretilerin önemli bir yeri vardır. Dolayısıyla din bilimleriyle uğraşanların, sadece teorik düzey konularıyla değil, küresel nitelikli sorunlarla da yakından ilgilenmeleri ve bu konuları eğitim ortamına aktarmaya gayret sarf etmeleri gerekir.<sup>24</sup>

Değerlerle ilgili çalışmalar son dönemde birçok araştırmacının ilgisini çeken bir alan olmuştur. Özellikle konusu din temelli olan ahlaki değer araştırmaları da yapılmış ancak bu konuyla alakalı yurt dışında az sayıda araştırma yapıldığı görülmüştür. Türk okullarında öğrenim gören öğrenci sathında bir araştırmaya rastlanmaması bu çalışmaya ilham kaynağı olmuştur.

---

<sup>23</sup>Bilgin, "Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri", s. 497.

<sup>24</sup>Köylü, *Küresel Ahlak Eğitimi*, s. 214.

Din eğitimi ve değerler eğitiminin çocukluğun ilk anından itibaren ailede, okul ortamıyla birlikte ilkokul, ortaokul ve lise seviyesinde verildiği dikkate alınarak bu hususta daha iyi eğitim vermenin Türk uyruklu gurbetçilerin evlatlarının bu konuda istenen seviyede yetişmesine katkı sunacağı, istendik davranışların kazanılması için yöntem belirleyeceği, yurt dışında ülkemizin bir temsilcisi olan gençlerimizin sosyalleşmesi açısından topluma da fayda sağlayacağı göz ardı edilmemelidir.

Dini ve ahlaki eğitimin yaşanılan ortamın değişmesine, gençlerin aile ve sosyal çevresine, akademik başarı düzeyi gibi diğer değişkenlere göre farklılık arz etmesi beklenmektedir. O halde din ve ahlaki değerlerin eğitimi kişilerin içinde bulunduğu çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterdiği gibi ülke ve bölge şartlarına bağlı olarak farklılık göstermesi beklenmektedir. Bundan dolayı öğrencilerin eğitim ve öğretimini üstlenmiş kurumlar, muhatapları olan öğrencilerin bireysel özellikleri, amaçları ve ihtiyaçları çerçevesinde her bölge için ayrı ayrı program ve teknik geliştirilmek durumunda kalabilirler. Bu eğitimin verildiği kitle özellikle dış göç ile farklı ortamlarda yaşama zorluklarına katlanan gençler olunca daha da hayati önem arz etmektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulguların özellikle dış göç ile farklı ülkelerde yaşayan gençlerimize verilecek dini ve ahlaki değer eğitimlerinin yapılandırılmasına ve özellikle programlar hazırlanmasına kaynaklık etmesi beklenmektedir. Ayrıca elde edilen sonuçlar yurt dışında bulunan Türk okullarında görev yapan yönetici, öğretmenlere ve velilere, gençlere bu eğitimin verilmesi ve bu niteliklerin kazanılmasında uygun yaklaşımın belirlenmesi konusunda birçok fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

## **5. Sayıtlar**

1- Öğrencilerin kişisel bilgi formu, dini tutum ölçeği ve insani değerler ölçeğini içtenlikle ve yansız bir şekilde cevaplandıkları varsayılmıştır.

2- Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin okulda gördükleri eğitim dili Türkçedir. Bundan dolayı her ne kadar dili yabancı coğrafyada ikamet etseler de Türkçe'ye vakıf oldukları bilinmektedir. Böylece öğrencilerin kişisel bilgi formu, dini tutum ölçeği ve insani değerler ölçeğini okuyup anlayacak kadar Türkçe bildikleri varsayılmıştır.

## 6. Sınırlılıklar

1- Araştırma verileri farklı ülke ve bölgelerden toplandığından araştırmacının gidemediği bölgelerde anket formları okullardaki Rehber Öğretmenleri ya da DKAB Öğretmenleri aracılığı ile uygulanmıştır.

2- Araştırmanın örneklemini Viyana, Brüksel, Batum, Kuveyt, Bişkek, Bakü, Medine, Cidde, Riyad'da bulunan, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında yurt dışındaki Türk Okullarında öğrenim gören, Türk vatandaşı olan lise öğrencileri oluşturmaktadır.

3- Araştırmanın bağımlı değişkeni "Dini Tutum Ölçeği" ve "İnsani Değerler Ölçeğinin" ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

4- Araştırmanın "bağımsız değişkenleri" kullanılan "Kişisel Bilgi Formu"nda bulunan değişkenlerle sınırlı tutulmuştur.

## 7. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada betimsel tarama modeli ve ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan tarama (survey) araştırması yapılmaktadır.<sup>25</sup> Geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan tarama araştırması, araştırmacının herhangi bir şekilde birey ya da nesnelerin ait olduğu koşulları değiştirmedeği ve etkilemediği bir araştırma modelidir.<sup>26</sup>

### 7.1. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmamızın evrenini, araştırma alanımız lise öğrencileri olarak sınırlandırdığımızdan, 2018-2019 eğitim öğretim döneminde yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören 2588 kız ve 1953 erkek olmak üzere 4541 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle 520 erkek, 407 kız olmak üzere 927 Türk uyruklu lise öğrencisi araştırmanın örneklemi olarak seçilmiştir. Örnekleme evrenin yaklaşık %20'sini oluşturmuştur. Krejcie ve Daryle'in "Small Sample Techniques" en küçük örnekleme tespit etme tekniklerini belirlemek

<sup>25</sup>Şener Büyüköztürk, vd., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem, Ankara 2017, s. 14.

<sup>26</sup>Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 18.bs., Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2008, s. 98

üzerinde yaptıkları çalışma neticesinde ortaya konulan veriler çalışmamızdaki örneklemin evreni mükemmel düzeyde temsil ettiğini belirlemiştir.<sup>27</sup>

Araştırmada çok daha az insan kaynağının ve maddi kaynakların kullanımı, verilerin kısa sürede toplanabilmesi gibi avantaj sağlaması<sup>28</sup> ve aynı koşullarda sayım ile elde edilecek bilgilerin doğruluk derecesinin, örnekleme hatası nedeniyle örneklemden elde edilecek bilgilerden daha yüksek olması<sup>29</sup> nedeniyle “basit seçkisiz örnekleme (simple random sampling)” yöntemi kullanılmıştır.

“Her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı vererek (seçilen birim yerine konularak) seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntem basit seçkisiz örnekleme (simple random sampling) adı verilir.”<sup>30</sup> Bu yöntemde evrene ait tüm birimler, seçilmek için örnekte eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. “Seçkisiz örnekleme yöntemi”nin temsili sağlamada diğerlerinden güçlü olduğu ifade edilebilir.<sup>31</sup>

Bu veriler ışığında araştırmamızda belirlediğimiz sınırlılıklar dâhilinde belirlenen okullardaki öğrencilerden herhangi bir seçkileme yapılmadan örneklem içerisine alınması hem kısıtlı imkânlarla yürüttüğümüz çalışmayı pratik hale getirmiş hem de örnekleme uygulanacak seçkilemenin öngörülemez bir hataya sebep olması ihtimali bertaraf edilmiştir.

## 7.2. Uygulama

Araştırmamızda kullandığımız kişisel bilgi formu ve anketlerin uygulama süresi yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Soruların yanıtlanma ve geri dönüş oranı ortalama %90 olmuş, Cohen’in<sup>32</sup> belirttiği limitlere göre bu oran araştırmamızın uygulama aşamasının başarısına işaret etmektedir.

Verilerin toplanması için Milli Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış (Ek-4) ve alınan onay yurt dışındaki Türk okullarının yanı sıra yurt dışı temsilciliklerine (Büyükelçilik, Eğitim Müşavirlikleri ve Eğitim Ateşelikleri) ilgili birim tarafından resmi yollarla gönderilmiş, uygulayıcılara anketin uygulanması ile ilgili gerekli bilgiler verilmiştir.

---

<sup>27</sup>Robert V. Krejci, and W. Morgan Daryle, "Determining Sample Size For Research Activities", *Educational and Psychological Measurement*, 30/3, 1970, s. 608.

<sup>28</sup>Büyükoztürk, vd., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, s. 81.

<sup>29</sup>Necati İşcil, *Örnekleme Yöntemleri*, İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi, Ankara 1977, s. 47

<sup>30</sup>Büyükoztürk, vd., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, s. 85.

<sup>31</sup>Büyükoztürk, vd., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, s. 85.

<sup>32</sup>Louis Cohen, etc., *Research Methods in Education*, London 1998, s. 117

Anketler 2018-2019 eğitim öğretim yılı ikinci dönemi içerisinde uygulanmıştır. Anketler gönüllülük esasına göre yapılmış, okul idarecileri, rehber öğretmenler ve DKAB öğretmenlerinden yardım alınarak uygulanmıştır.

Anketler öğrencilere dağıtıldıktan sonra ön bilgilendirme yapılmış, ihtiyaç duyulan yerde uygulayıcılar gerekli açıklamaları yapmıştır. Ankete verilen cevapların akademik çalışma için kullanılacağı ve gizliliğe riayet edileceği bilgisi verilmiştir. Araştırma gönüllülük esasına göre uygulanmıştır.

Bu kapsamda içinde bulunduğumuz dönemde Viyana, Brüksel, Kuveyt, Batum, Bişkek, Bakü, Riyad, Cidde ve Medine’de öğrenim gören 1071 lise öğrencisine hazırlanan anket formu uygulanmış, anketleri eksik dolduran ya da uygun görülmeyen öğrencilerin belgeleri ayıklandıktan sonra 927 öğrencinin anketi işleme alınmış ve SPSS 22.0 (Statistical Package For The Social Sciences) paket programında analiz edilmiştir.

### **7.3. Veri Toplama Araçları**

#### **7.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum ve ahlaki değer düzeyleri arasında ilişkili olabileceği düşünülen bağımsız değişkenler soru şeklinde forma adapte edilerek oluşturulmuştur. Lise öğrencilerinin dini tutum ve ahlaki değerleri üzerinde etkili olabileceği düşünülen bu değişkenler; “Yaş, cinsiyet, sınıf seviyesi, okul türü, başarı durumu, kardeş sayısı, gelir durumu, anne babanın sağ olup olmama durumu, anne ya da babanın öz/üvey olup olmama durumu, anne babanın birliktelik durumu, anne baba meslekleri, anne baba eğitim seviyesi, anne baba tutumu, anne ya da babanın başka ülke vatandaşı olma durumu, anne babanın yurt dışında bulunma süresi, anne babanın yaşadığı ülkeden memnuniyet durumu, anne babanın gelecekte Türkiye’ye dönmeyi isteme durumu, evde konuşulan dil, anne babanın dindarlık düzeyi, öğrencinin nerelerde din eğitimi aldığı, kaç yıldır bulunduğu ülkede yaşadığı, yaşadığı ülkeden memnuniyet durumu, gelecekte Türkiye’ye dönmeyi isteyip istemediği” hususlarıdır. Form hazırlanırken konu ile ilgili olabileceği düşünülen yayın ve araştırmalar incelenmiş, son hali verilmeden önce bu alandaki uzmanların görüşüne başvurulmuştur.

### 7.3.2. Dini Tutum Ölçeği

Literatürde geçerli ve güvenilir aynı zamanda güncel bir ölçek olduğu için yeni bir ölçek geliştirme çalışmasına ihtiyaç duyulmadığından Üzeyir OK<sup>33</sup> tarafından geliştirilen sekiz maddelik “Ok-Dini Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Ölçekteki maddelerin her biri 5’li Likert tipi derecelendirme ölçeğiyle cevaplanmıştır.<sup>34</sup> Cevap ifadeleri “Hiçbir zaman, Nadiren, Arasına, Sık sık, Her zaman” şeklindedir. Ölçekteki her bir maddenin toplam puanı en düşük 1 en yüksek 5 olmaktadır. Bu nedenle sekiz madde olan ölçeğin puanı en küçük 8, en büyük 40 olmaktadır. Ölçekten alınacak puanın yükselmesi, dini tutuma sahip olma düzeyinin artması anlamına gelirken; alınan puanın düşüklüğü ise dini tutuma sahip olma düzeyinin düşmesi olarak yorumlanmaktadır. Puanlara ait artma ve azalma örneklem dinî tutum düzeyinin düşük ya da yüksek olduğunu göstermektedir.<sup>35</sup> Ölçeğin temel bileşenler faktör analizi sonucu (döndürülmemiş) madde 1. Faktör yükleri 0,42 ile 0,60 arasında değer almıştır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 78 olarak bulunmuştur.<sup>36</sup>

“Ok Dini Tutum Ölçeği”nin güvenilirlik çalışması için iç tutarlılık katsayıları Cronbach Alpha ile hesaplanmıştır. Sekiz maddelik ölçek için Ok, tarafından geliştirilen iç tutarlılık katsayısı 0,90 bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin tümü için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,81 olarak bulunmuştur. Bu değer “iyi” düzeyde olduğu görülmüştür.<sup>37</sup> Bu sonuçlara göre, "Dini Tutum Ölçeği"nin güvenilirliğinin yeterli olduğu söylenebilir.

### 7.3.3. İnsani Değerler Ölçeği

Dilmaç<sup>38</sup> tarafından geliştirilen “İnsani Değerler Ölçeği”, toplam 42 madde ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin her biri 5’li Likert tipi derecelendirme ölçeğiyle cevaplanmıştır. Cevap ifadeleri “Hiçbir zaman, Nadiren, Arasına, Sık sık, Her zaman” şeklindedir. Ölçekteki her bir maddenin toplam puanı

<sup>33</sup>Üzeyir Ok, “Dini Tutum Ölçeği: Ölçek Geliştirme ve Geçerlik Çalışması”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8/2, 2011.

<sup>34</sup>Ok, “Dini Tutum Ölçeği: Ölçek Geliştirme ve Geçerlik Çalışması”, s. 535.

<sup>35</sup>Ok, “Dini Tutum Ölçeği: Ölçek Geliştirme ve Geçerlik Çalışması”, s. 547.

<sup>36</sup>Ok, “Dini Tutum Ölçeği: Ölçek Geliştirme ve Geçerlik”, s. 537.

<sup>37</sup>Cronbach, "Coefficient Alpha and The internal Structure Of Tests", s. 301.

<sup>38</sup>Bülent Dilmaç, *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2007, s. 68.

en düşük 1 en yüksek 5 olmaktadır. Ölçeğin tümünden alınabilecek en düşük puan 42, en yüksek puan 210 olmaktadır. Ölçekten alınacak puanın yükselmesi, insani değerler düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelirken; alınan puanın düşüklüğü ise insani değerler düzeyinin düşmüş olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin temel bileşenler (döndürülmemiş) faktör analizi sonucu bulunan maddelerin 1. faktör yük değerleri 0,36 ile 0,83 arasında değer almıştır. Ölçeğin açıkladığı varyans %34,48 olarak bulunmuştur.<sup>39</sup>

Verilerin analizine geçilmeden önce İDÖ'nün tümü için güvenilirlik çalışması için Cronbach Alpha'nın iç tutarlılık katsayısı 0,92, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı 0,87 olarak bulunmuştur.<sup>40</sup> Bu çalışmada ise ölçeğin tümü için Cronbach Alpha'nın iç tutarlılık katsayısı 0,84 olarak bulunmuştur. Bu değer "iyi" düzeyde olduğu görülmüştür.<sup>41</sup> Bu sonuçlara göre, "İnsani Değerler Ölçeği"nin güvenilir olduğu söylenebilir.

#### **7.4. Araştırmanın Verilerinin Analizi**

Örneklemden elde edilen formlar SPSS 22.0 (Statistical Package For The Social Sciences) paket programına işlenmiştir. Programa işleme sürecinde formu özensiz dolduran katılımcıların bilgileri veri setinden çıkarılmıştır. Verilerin girişleri sonucunda 927 öğrencinin formlarından oluşan bir veri seti elde edilmiştir.

Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyanslarının eşit olduğunun belirlenmesinden sonra verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Puanların analizinde parametrik testlerden t-testi, ANOVA ve korelasyon kullanılmıştır.

Öğrencilerin dini tutum puanları ile insani değer puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi için Pearson Korelasyon Katsayısı Tekniğinden yararlanılmıştır. Dini Tutum Ölçeğinden alınan toplam puanların İnsani Değer Ölçeğinden aldıkları puanları yordayıp yordamadığını belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Hipotezlerin test edilmesinde en çok hata payı 0,05 olarak kabul edilmiştir.

---

<sup>39</sup>Dilmaç, *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*, s.71.

<sup>40</sup>Dilmaç, *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*, s. 68.

<sup>41</sup>Lee J.Cronbach, "Coefficient Alpha And The Internal Structure Of Tests", *Psychometrika*, 16/3, 1951, s. 301.

Öncelikle kişisel bilgi formunda yer alan öğrencilerin yaşadıkları bölge, yaşı, cinsiyeti, sınıf seviyesi, okul türü, başarı düzeyi, kardeş sayısı, ailesinin gelir düzeyi, anne-babasının sağ ya da vefat durumu, anne-babanın öz ya da üvey olma durumu, anne babasının birlikte ya da ayrı yaşaması, anne-babanın birlikte ya da boşanmış olma durumu, anne-baba mesleği, anne-baba eğitim seviyesi, anne-baba tutumu, anne-baba vatandaşlık durumu, annenin yaşadığı ülkede bulunma süresi, anne-babanın yaşadığı ülkeden memnuniyet durumu, anne-babanın gelecekte Türkiye'ye dönmeyi isteme durumu, anne-babanın başka ülkede bulunma durumu, anne-babanın dindarlık durumu, öğrencinin din eğitimi aldığı yer/kaynağı, öğrencinin yaşadığı ülkede bulunma süresi, öğrencinin yaşadığı ülkeden memnuniyet durumu, öğrencinin gelecekte Türkiye'ye dönmeyi isteme durumu değişkenlerine göre frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır. Bu şekilde demografik özelliklerin örneklem grubunun dağılımı incelenmiştir.

## **8. Kaynak Değerlendirmesi**

### **8.1. Yurt Dışında Yaşayan Türkler İle İlgili Araştırmalar**

Ülkemizde doğrudan yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin dini tutum ve ahlaki değerlerini konu alan bilimsel bir araştırma yok denecek kadar azdır. Konuyla yakından ilgili olabilecek sınırlı çalışmanın yanında, kısmen ilgili olabilecek çalışmalardan söz etmek mümkündür.

T.C. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (1984) “Yurt Dışındaki İşçi Çocuklarının Din Eğitimi ve Yurda Dönüşlerinde Karşılaşabilecekleri Sıkıntılar ve Hal Çareleri” adlı çalışma raporu, yurt dışındaki işçi çocuklarının din eğitimi problemlerini çözmek, şartlarını iyileştirmek ve yurda dönüşlerinde karşılaşabilecekleri sorunları çözümlenmek amacıyla yapılmış bir araştırmadır. Rapor sekiz bölüm ve 160 sayfadan oluşmuştur. Çalışma raporunda Türk vatandaşı bulunan ülkelerdeki mevcut eğitim sistemi, Türk işçi çocuklarının eğitim ve öğretim durumu ile karşılaştıkları sıkıntılar, Türk işçi çocuklarının yurda dönüşlerinde karşılaşabilecekleri sıkıntılar ve tespit edilen problemlere sunulan teklifleri içermektedir.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup>Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, *Yurt Dışındaki İşçi Çocuklarının Din Eğitimi ve Yurda Dönüşlerinde Karşılaşabilecekleri Sıkıntılar ve Hal Çareleri*, Yayınlanmamış Çalışma Raporu, Ankara, 5 Temmuz 1984

Doğan (1988) “Yurtdışı Yaşantısı Geçiren ve Geçirmeyen Lise Öğrencilerinin Problemleri”, adlı doktora çalışmasında 1986-1987 öğretim yılında Ankara il merkezindeki Anadolu liselerine devam eden 377 yurt dışı yaşantısı geçirmiş öğrenci ile karşılaştırma grubu olarak seçilen 390 yurt dışı yaşantısı geçirmemiş genel resmi lise öğrencisi olmak üzere toplam 767 öğrenci üzerinde anket çalışması yürütmüştür. Öğrencilerin PDR hizmetlerini gerektirip gerektirmediği çeşitli değişkenlerle incelenmiştir. Araştırma sonucunda yurt dışı yaşantısı geçiren öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini gerektiren çok sayıda problemlerinin olduğu ve bu problemlerin öğrencinin bireysel, sosyal, ailevi durumla sıkı sıkıya bağlı olduğu sonucuna varılmıştır<sup>43</sup>

Kılıçkaya (1988) “Yurtdışı Deneyimi Geçiren ve Geçirmeyen Lise Öğrencilerinin Kendini Gerçekleştirme Düzeyleri” adlı yüksek lisans çalışmasında 1987-1988 Ankara il merkezinde Anadolu Liselerine devam eden 200 yurt dışı yaşantısı geçirmiş öğrenci ile karşılaştırma grubu olarak seçilen 200 Yurt dışı yaşantısı geçirmemiş genel resmi lise öğrencisi olmak üzere toplam 400 öğrenci üzerinde anket çalışması gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada dış göç ve geri dönüş yaşantısının öğrencilerin kendini gerçekleştirme düzeylerini etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Araştırma sonucunda; dış göç ve geri dönüş yaşantısının öğrencilerin kendini gerçekleştirme düzeylerini etkilediği tespit edilmiştir. Buna göre yurt dışı yaşantısı geçiren öğrencilerin kendini gerçekleştirme düzeylerinin yurt dışı yaşantısı geçiren öğrencilere göre düşük çıktığı görülmüştür.<sup>44</sup>

T.C. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (1988) tarafından 12. Milli Eğitim Şurası “Yurt Dışındaki Gençliğin Sorunları” konu başlığı altından toplanmıştır. Bu toplantıda yurt dışında yaşayan gençlerin eğitim başta olmak üzere sorunları çözümlenmek üzere tartışılmış ve çözüm önerileri sunulmuştur.<sup>45</sup>

Tosun (1992) “Federal Almanya’da Yaşayan Türklerin Din Eğitimlerinde Caminin Yeri ve Din Görevlilerinin Yeterlilikleri” konulu doktora çalışmasında, Almanya’da yaşayan Türklerin sosyal hayatlarında camilerin yeri ve önemini, camilerde yetişkinlerin din eğitimini ve camilerde çocukların din eğitimini ele

<sup>43</sup>Süleyman Doğan, *Yurt Dışı Yaşantısı Geçiren ve Geçirmeyen Lise Öğrencilerinin Problemleri*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 1988.

<sup>44</sup>Nilgün Kılıçkaya, *Yurt Dışı Deneyimi Geçiren ve Geçirmeyen Lise Öğrencilerinin Kendini Gerçekleştirme Düzeyleri*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 1988.

<sup>45</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, *Yurt Dışındaki Gençliğin Sorunları*, Ankara, 24-28 Ekim 1988, ss. 423-465.

almıştır.<sup>46</sup> Ayrıca, (1996) *Din ve Kimlik (Almanya'da Bir Alan Araştırması)* adlı araştırmasında dinin Almanya'da yaşayan Türklerin dini tutum ve davranışlarının yanında onların entegrasyon sürecinde kimlik oluşumuna etkisini araştırmıştır.<sup>47</sup>

Ültanır (1992) “Yurtdışı Yaşantısı Geçiren Lise Öğrencilerinin Değerlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı doktora çalışmasında, 1990-1991 Öğretim yılında Ankara'da Anadolu Liselerine kayıtlı 317 yurt dışı yaşantısı geçiren öğrenciyle, genel resmi liselerde kayıtlı yurt dışı yaşantısı geçirmemiş 333 öğrenci olmak üzere toplam 650 öğrencidir. Bu araştırmada, Yurt dışı yaşantısı geçiren ve geçirmeyen öğrencilerin değer düzeyleri anket çalışması yöntemiyle araştırılmıştır. Araştırma sonucunda belirlenen bağımsız değişkenlere göre daha önce yurt dışı yaşantısı geçiren ve geçirmeyen öğrencilerin değerlerinin anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre daha önce yurt dışında yaşamış olan öğrencilerin değerleri daha önce yurt dışına çıkmamış olanlara göre düşük bulunmuştur.<sup>48</sup>

Aşıkoğlu (1993) “Almanya'da Temel Eğitimdeki Türk Çocuklarının Din Eğitimi” adlı çalışması “F.Almanya'daki Türk Çocuklarının Temel Eğitiminde Din Eğitiminin Yeri ve Bavyera İle Baden-Württemberg Eyaletlerinde Mukayeseli Bir Alan Araştırması” adlı doktora tezinin basılmış halidir. Almanya'daki Türk Çocuklarının Din Eğitimi Problemlerini ele almaktadır. Din eğitiminin temel eğitimde öğrenim gören öğrencilerde ne düzeyde alındığı ve nasıl etkide bulunduğu araştırılmıştır. Din dersinin alanında uzman öğretmenlerin vermesinin olumlu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bundan dolayı Din dersi branş öğretmenlerinin yetiştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.<sup>49</sup>

Köse (1997) “Yurtdışındaki İşçi Çocuklarının Eğitimine Yönelik Milli Eğitim Bakanlığı Yurt Dışı Eğitim ve Öğretimi Genel Müdürlüğünün Faaliyetleri Üzerine Bir Araştırma (Almanya ve Hollanda Örneği)” adlı Yüksek Lisans çalışmasında

---

<sup>46</sup> Cemal Tosun, Almanya'da Türk İslam Kültür Merkezleri: Camiler, *İslami Araştırmalar Dergisi*, 6/3, 1992.

<sup>47</sup> Cemal Tosun, *Din ve Kimlik: Almanya'da Bir Alan Araştırması*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 1996.

<sup>48</sup> Emel Ültanır, *Yurtdışı Yaşantısı Geçiren Lise Öğrencilerinin Değerlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1992.

<sup>49</sup> Nevzat Yaşar Aşıkoğlu, *Almanya'da Temel Eğitimdeki Türk Çocuklarının Din Eğitimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Türkiye Diyanet Vakfı, Ankara 1993.

1996 yılında Almanya ve Hollanda’da işçi çocuklarının eğitimi ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığının teşkilatlanmasını ele almıştır.<sup>50</sup>

Doğan (2000) “Batı Avrupa’da Türk Gençlerinin Din Algılaması ve Dini Davranışları (Almanya, Hollanda ve Belçika Örnekleri)”<sup>51</sup> adlı Yayınlanmamış çalışmasında Almanya, Hollanda ve Belçika’da bulunan gençlerin dini tutum ve davranışlarını incelemiştir.

Tavukçuoğlu (2000) “Belçika’da Türk Ailesi ve Din Eğitimi” adlı çalışmasında din eğitimi yönüyle Belçika’da yaşayan Türk ailelerinin yapısını ve din eğitimsel yönünü incelemiştir. Belçikada yaşayan Türk Ailelerinin din eğitimi konusunda alanında yetişmiş öğretmenlerin bulunmaması, İslam dersinin verildiği ders materyallerin yeterli olmaması, müfredatın etkili olmaması ve görevlilerin İslam dersinin daha verimli işlenmesi için işbirliğine yakın durmaması gibi sonuç ve buna bağlı öneriler sunulmuştur.<sup>52</sup> Bunun yanında yazarın, (2000) “Avrupalı Türk Gençlerinin Kültürel Kimlik Problemlerinden Din Olgusu Üzerine”<sup>53</sup> adlı; (1988) “Avusturya Okullarında İslâm Din Dersleri”<sup>54</sup> ve (1996) “Belçika’da İslâm Din Eğitimine Genel Bir Bakış”<sup>55</sup> adlı makale çalışmaları da mevcuttur.

Altıntaş (2008) “Dış Göç ve Din” adlı çalışması, araştırmacının 2003 yılında hazırladığı “Dış Göç Sosyo-Kültürel Değişme ve Din: Almanya’da Köln Bölgesinde Dini Yetkililerce Verilen Fetvalar Bağlamında Türk İşçilerinin Dini Yaşayışları Üzerine Bir Din Sosyolojisi Araştırması” konulu doktora tezinin basılmış şeklidir. Araştırmacı, Almanya Köln’de bulunan Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı Türk İslam Birliğine (DİTİB) 1989-2003 yılları arasında sorulan fetvalar derleyerek incelemiş ve aynı bölgede yapılan anket çalışmasının sonuçlarını Din Sosyolojisi alanında akademik olarak incelemiştir. Göç eden vatandaşların Türkiye’den getirdiği etnik köken, siyasal ve ideolojik anlayışlar ve bunlara bağlı olarak oluşturulan tutum ve

---

<sup>50</sup>Haluk Köse, *Yurtdışındaki İşçi Çocuklarının Eğitimine Yönelik Milli Eğitim Bakanlığı Yurtdışı Eğitim ve Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün Faaliyetleri Üzerine Bir Araştırma: Almanya ve Hollanda Örneği*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van 1997.

<sup>51</sup>Mehmet S. Doğan, *Batı Avrupa’da Türk Gençlerinin Din Algılaması ve Dini Davranışları (Almanya, Hollanda ve Belçika Örnekleri)*, Değişim Yayınları, İstanbul 2001.

<sup>52</sup>Mustafa Tavukçuoğlu, *Belçika’da Türk Ailesi ve Din Eğitimi*, Mehir Vakfı, Konya 2000.

<sup>53</sup>Mustafa Tavukçuoğlu, “Avrupalı Türk Gençlerinin Kültürel Kimlik Problemlerinden Din Olgusu Üzerine”, *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9, 2000.

<sup>54</sup>Mustafa Tavukçuoğlu, “Avusturya Okullarında İslâm Din Dersleri”, *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8, 1998.

<sup>55</sup>Mustafa Tavukçuoğlu, “Belçika’da İslâm Din Eğitimine Genel Bir Bakış”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, S. 3, 1996, ss. 207-224.

davranışların dini inanç ve uygulama alanında farklılaşma ile sürdürüldüğü, Türk işçilerinin oluşturduğu bu yapının, Türkiye'nin bir prototipi olduğu sonucuna ulaşmıştır.<sup>56</sup>

Bağlı ve Özensel (2013) “Çok Kültürlü Vatandaşlık” adlı çalışmasında “Kanadalı Türklerin Aidiyet Çabaları ve Değer Yapıları” konusu üzerinde durmuştur. Kanada’da ikamet eden 360 Türk ile derinlemesine mülakat tekniği kullanarak görüşme gerçekleştirmiştir. Araştırmada uyum ve bireysellik; başarı ve hayatı anlamlandırma; dindarlık; erdemlilik ve çevrecilik; güç ve rahatlık değerleri ele alınmıştır. Yazar, Kanadalı Türklerin aidiyet konusunda başarılı oldukları, değerlerin adaptasyonu konusunda iyi düzeyde oldukları ancak dindarlık değerinde Kanada’ya uyum konusunda zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır.<sup>57</sup>

Yukarıda sözü edilen çalışmalar incelendiğinde, çoğunun uzun süre yurt dışı yaşam tecrübesi olan ve yurda dönen yurt içindeki öğrencilerin adaptasyon durumlarını ele almaktadır. Yurt dışında yapılan kısıtlı araştırmalar ise Türklerin çoğunlukla yaşadıkları Almanya, Belçika gibi ülkeler konu edilmektedir. Ayrıca sınırlı sayıda yapılan araştırmalar ise cami ve din görevlileri ekseninde yapılmıştır. Din eğitimi ve öğretimiyle ilgili çok az çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan hiçbiri yurt dışındaki gençlerin ahlaki değer düzeylerini doğrudan konu alan çalışmalar değildir. Bu bakımdan yurt dışında yaşayan ve Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin ahlaki değerler düzeylerini ortaya koyacak, kıyaslayacak ve çeşitli değişkenler açısından inceleyip tespit edecek bu araştırma literatüre önemli bir katkı sağlayacaktır.

## **8.2. Ahlaki Değerler İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Şirin (1983) “Gençlerin Değerler Sıralaması Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans çalışmasında, Türkiye’de değerler eğitimi üzerine yapılan ilk araştırmalardan birini ortaya koymuştur. Nicel yöntemle yapılan araştırmanın amacı; Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenimlerine devam eden öğrenciler arasındaki değerler hakkındaki anlayış farklılığını bulmaya çalışmaktır.<sup>58</sup>

<sup>56</sup>İsmail Altıntaş, *Dış-Göç ve Din*, Dem Yayınları, İstanbul 2008.

<sup>57</sup>Mazhar Bağlı ve Ertan Özensel, *Çokkültürlü Vatandaşlık*, Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya 2013.

<sup>58</sup>Ahmet Şirin, *Gençlerin Değerler Sıralaması Üzerine Bir Araştırma*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 1983.

Akbaş (2004) “Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi” adlı doktora tezi olarak hazırlanan çalışmada, değer eğitimi üzerinde öğrenci ve öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir. Değer öğretiminde çoğunlukla öğretmenin merkezde olduğu ve sözel iletişime dayalı etkinlikler kullanıldığını ve okulda verilen değerlerin aile ve çevrede yeterince pekiştirilmediği, okul ve aile arasında işbirliği olmadığı ve okul ile ailede verilen değerleri çatışabildiği sonucuna ulaşmıştır.<sup>59</sup>

Acuner (2004) “14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Ahlak Eğitimi” adlı doktora çalışmasında 14-18 yaş arası gençlerin ahlâkî yargı gelişimlerini incelemek ve ahlâk eğitimi konusunda öneriler sunmak üzere liseye devam eden 437 öğrenci ile anket çalışması uygulamıştır. İncelenen öğrenciler genel itibarıyla geleneksel ahlaki yargı düzeyinde olduğu bulunmuştur. Okul türü, sınıf düzeyi, anne dindarlık düzeyinin algılanış biçimine göre bazı ahlaki gelişim evrelerine ait ahlaki yargı puan ortalamaları arasında önemli bir istatistiksel fark bulunduğu sonucuna varılmıştır.<sup>60</sup>

Kaya (2007) “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki Konuların Ahlak Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, adlı çalışmasında (DKAB) dersinin ahlaki konularının, öğrencilerin ahlaki davranışları üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla Samsun ilinde öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerinden 443 öğrenciye ahlaki yargı envanteri uygulamıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin derslerdeki ve DKAB dersindeki başarı durumu, DKAB dersini ve öğretmenlerini sevmeye durumu, dersin işleniş yöntemlerinden memnuniyet durumu, derste kullanılan öğretim araçları bakımından DKAB dersinin öğrencilerin ahlaki davranışları üzerindeki etkisinin önemli olduğunu tespit etmiştir.<sup>61</sup>

Dilmaç (2007) “Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması” adlı çalışmasında insani değerler

---

<sup>59</sup>Oktay Akbaş, *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 2004.

<sup>60</sup>Hacı Yusuf Acuner, *14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Ahlak Eğitimi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Samsun 2004.

<sup>61</sup>Mevlüt KAYA, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki Konuların Ahlak Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S.23, 2007, ss. 23-50

ölçeğini Fen Lisesi öğrencilerine uygulamıştır. İnsani değerler eğitimi programının öğrencilerin sahip olduğu değerleri arttırmada etkili olduğu, sorumluluk alma düzeylerini arttırdığı, dostluk ve arkadaşlık bakımından ilişki kurabilme düzeylerini yükselttiği, kendisine ve çevresindekilere ilişkileri süresince saygı düzeylerini yükselttiği, kendisine ve çevresiyle olan ilişkilerinde dürüst davranma düzeylerini arttırdığı, hoşgörü düzeylerini arttırdığı sonuçlarına ulaşmıştır.<sup>62</sup>

İşcan (2007) “İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi ve Programının Etkililiği” adlı doktora çalışmasında ilköğretim düzeyinde, “evrensellik” ve “iyilikseverlik” değerlerini kazandırmaya yönelik programın etkisini araştırmıştır. Değerler eğitimi programına katılan öğrencilerin değer düzeyleri yüksek çıkmış ve daha olumlu davranış gösterdikleri bulunmuştur. Kız öğrencilerin değer düzeyleri erkek öğrencilere göre yüksek olduğu; Öğrencilerin Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji derslerindeki başarıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.<sup>63</sup>

Şengün (2008) “Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı doktora çalışmasında lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerini etkileyen faktörleri teorik olarak incelemek ve bu faktörler ile ahlaki olgunluk arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymak amacıyla 830 lise öğrencisi üzerinde anket çalışması yapmış ve sonuçlarını yorumlamıştır. Araştırmayla; cinsiyet, lise türü, akademik başarı, yerleşim yeri, anne-baba tutumu, anne öğrenim düzeyi, anne mesleği, ailenin ekonomik düzeyi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerini etkileyen önemli faktörler oldukları sonucuna varılmıştır.<sup>64</sup>

Aladağ (2009) “İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi” adlı doktora çalışmasında karma yöntem kullanarak değer eğitimleri yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerlerini kazanma düzeyini ne derece etkilediğini

---

<sup>62</sup>Dilmaç, *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*.

<sup>63</sup>Canan Demirhan İşcan, *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 2007.

<sup>64</sup>Mustafa Şengün, *Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Samsun 2008.

araştırmıştır. Araştırmada, uygulanan programın öğrenciler üzerinde olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşmıştır.<sup>65</sup>

Demirtaş (2009) “Çocuk Yuvasında Kalan Korunmaya Muhtaç Çocukların Değer Eğitiminde Yaratıcı Dramanın Etkililiği” adlı doktora çalışmasında çocuk esirgeme kurumunda kalan 16 çocuk ile ön test/son test kontrol grupsuz deneysel yöntem ile araştırma yapmıştır. Araştırmacı, çalışmanın sonucunda yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin belirlenen değerlerle ilgili farkındalıklarının değiştiğini gösteren davranış ve söylemlerle karşılaşmıştır.<sup>66</sup>

Baydar (2009) “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Belirlenen Değerlerin Kazanım Düzeyleri ve Bu Süreçte Yaşanılan Sorunların Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında İlköğretim öğrencilerinin değerleri ne derece kazandıklarını ve bu süreçte karşılaşılan sorunların neler olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin değer kazanımının Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre genel olarak olması gereken düzeyde olduğu, ancak yüksek öğrenimi tamamlamış ailelerin çocuklarının değer kazanımında öğrenim düzeyi düşük velileri olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.<sup>67</sup>

Kuş (2009) “İlköğretim Programlarının, Örtük Programın ve Okul Dışı Etmenlerin Değerleri Kazandırma Etkililiğinin 8. Sınıf İlköğretim Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi” adlı doktora araştırmasında, betimsel tarama yöntemiyle ilköğretim programlarının, örtük programın ve okul dışı etmenlerin (aile, medya, okul dışı sosyal çevre) değerleri kazandırma etkililiğini öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelemesini amaçlanmıştır. Araştırmayla, okul dışı etmenlerin (aile, medya-sosyal çevre) değerlerin kazanılmasında en etkili faktör olduğu, örtük programın özellikle kişisel-evrensel değerlerin kazanılmasında resmi

---

<sup>65</sup>Soner Aladağ, *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 2009.

<sup>66</sup>Sıddıka Demirtaş, *Çocuk Yuvasında Kalan Korunmaya Muhtaç Çocukların Değer Eğitiminde Yaratıcı Dramanın Etkililiği*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi 2009.

<sup>67</sup>Pelin Baydar, *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Belirlenen Değerlerin Kazanım Düzeyleri ve Bu Süreçte Yaşanılan Sorunların Değerlendirilmesi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana 2009.

programın önüne geçtiği, değerlerin kazanılmasında öğrencilere göre örtük programın resmi programdan daha etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.<sup>68</sup>

Beldağ (2012) “İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerlerin Kazanılma Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Erzurum İli Örneği” adlı doktora çalışmasında değerlerin kazanılma düzeyini belirlemek amacıyla nicel ve nitel yöntemlerin bir arada olduğu karma yöntem kullanmıştır. Araştırmacı 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Erzurum il merkezindeki 29 ilköğretim okulunda öğrenim gören 1884 yedinci sınıf öğrencisi ile anket çalışması, ilköğretim okullarının ikinci kademesinde görev yapan, yedinci sınıflara derse giren branş öğretmenleri ve yedinci sınıfta öğrencisi bulunan veliler ile de derinlemesine mülakat çalışması gerçekleştirmiştir. Değerlerin kazanılmasında ailenin rolünün çok büyük olduğu, öğretmenlerin ve ailenin öğrencilere model olması gerektiği, kitle iletişim araçlarının kontrolsüz kullanılmasının değer kazanımına olumsuz etki ettiği, değer kazanımında Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerinin öne çıktığı sonuçlarına ulaşılmıştır.<sup>69</sup>

Meydan (2012) “İlköğretim Okullarında Değerler ve Karakter Eğitimi” adlı doktora çalışmasında literatür taraması ağırlıkta olup İstanbul ilinde uygulanan değerler ve karakter eğitimin etkinliğini betimlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu esas alınarak, öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirmiş, elde edilen bulguları yorumlamıştır. Araştırmayla, değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilerde değerleri fark etme ve değerlere uygun davranmaya istek duyma düzeyinde gelişme sağladığı ancak bunun karşısında okullarda yürütülen değerler eğitimi etkinliklerinin verimliliğini destekleme açısından okulların imkânlarının yetersiz kaldığı, etkinliklerin yürütülmesinde okul içi ve dışı faktörlerin destek ve katılımı sağlanamadığı, ders dışı uygulamaların değerler eğitimi çalışmalarını desteklemede yetersiz kaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.<sup>70</sup>

---

<sup>68</sup>Derya Kuş, *İlköğretim Programlarının, Örtük Programın ve Okul Dışı Etmenlerin Değerleri Kazandırma Etkililiğinin 8. Sınıf İlköğretim Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi*, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2009.

<sup>69</sup>Adem Beldağ, *İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerlerin Kazanılma Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)*, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum 2012.

<sup>70</sup>Hasan Meydan, *İlköğretim Okullarında Değerler ve Karakter Eğitimi*, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya 2012.

Özdaş (2013) “Ortaokullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı doktora çalışmasında betimsel araştırma modellerinden karma araştırma modelinde yürütmüş, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Batman ili merkez ilçede yer alan 34 (30 resmi ve 4 özel okul) okulda görev yapan 590 öğretmenle (545 resmi okul ve 45 özel okul) anket ve derinlemesine mülakat yöntemlerini uygulayarak, değerler eğitiminin istenmeyen öğrenci davranışlarını azaltma yönünde etkisinin olup olmadığını araştırmıştır.<sup>71</sup>

Şafak (2015) “Lise öğrencileri ve öğretmenlerinin evrensel değerlere ilişkin tutumlarının incelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında lise öğrencilerinde olması beklenen evrensel değerleri nicel verilerle betimlemek amacıyla Hatay ilinde 1365 öğrenciye anket uygulamıştır. Araştırmada sınıflardaki öğrenci sayısı daha fazla olan öğretmenlerin tutum düzeyleri sınıf mevcudu daha az olan öğretmenlerden; akademik başarı düzeyini orta ve yüksek algılayan öğrencilerin tutum düzeyi de başarı algısı düşük ve çok düşük olarak öğrencilerden daha olumlu olduğu; öğretmenlerin evrensel değerlere ilişkin tutum düzeylerinin öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.<sup>72</sup>

Güneş (2015) “Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Değer Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Rize İli Örneği)” adlı doktora çalışmasında değer eğilimleriyle şiddet davranışı arasındaki korelasyonu tespit etmek üzere Rize sınırları içinde bulunan 6 ayrı lise türünün 1, 2, 3 ve 4.sınıflarında öğrenim gören 680 öğrenci üzerinde “Manevi İnsani Değerler Ölçeği” uygulamıştır. Araştırmada; şiddet ile değerler arasında negatif bir korelasyon bulunmuş, şiddet eğilimi arttıkça değer eğiliminin azaldığı, değer eğilimi arttıkça şiddet eğiliminin azaldığı görülmüştür. Aile ve okulun manevi-insani değerlerin eğitimi verilmesi ve şiddetin azaltılmasında önemli etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.<sup>73</sup>

---

<sup>71</sup>Faysal Özdaş, *Ortaokullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Elazığ 2013.

<sup>72</sup>İbrahim Şafak, *Lise Öğrencileri ve Öğretmenlerinin Evrensel Değerlere İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana 2015.

<sup>73</sup>Adem Güneş, *Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Değer Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Rize İli Örneği)*, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sivas 2015 .

Ay (2018) “Lise Öğrencilerinde DKAB Eğitimi İle Saldırganlık Arasında Dindarlık ve Ahlaki Olgunluğun Aracılık Rolünün İncelenmesi” adlı araştırmasında lise öğrencilerinde DKAB eğitimi ile saldırganlık arasında dindarlık ve ahlaki olgunluğun aracılık rolünün olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Erzurum ilinde lise düzeyinde öğrenim gören 787 öğrenci üzerinde araştırma yürütmüştür. Araştırma sonucunda DKAB dersinin öğrencilerin dindarlık ve ahlaki olgunluk düzeylerini pozitif yönde etkilediği ve bu etkinin öğrencilerin saldırganlık düzeylerini düşürdüğünü tespit etmiştir.<sup>74</sup>

Dam (2020) “Değerler Eğitiminde İzciliğin Önemi ve Eğitsel Değeri Üzerine Nitel Bir Araştırma” adlı 43 izci lideri üzerinde yürüttüğü çalışmada izciliğin okul başarısı yanında fiziksel, duygusal gelişimine katkı sağladığını tespit etmiştir. İzcilik faaliyetinin çocuğun ahlaki gelişimine katkı sunduğunu, değerler eğitiminde etkili ve faydalı katkıları olduğunu tespit etmiştir.<sup>75</sup>

### **8.3. Dini Tutum İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Bayyığıt (1989) “Üniversite Gençliğinin Dini İnanç Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma” adlı araştırmasında gençliğin dini inanç, tutum ve davranışlarını tespit etmek, dini tutumla sosyal değişkenler arasında ilişkileri açıklayabilmek amacıyla Selçuk Üniversitesi’nde farklı fakültelerin son sınıfında öğrenim gören 1566 üniversite öğrencisi üzerinde inceleme yapmıştır. Araştırma sonucunda ailenin ve çevrenin gençliğin inanç ve tutumlarının oluşmasında önemli yere sahip olduğunu tespit etmiştir. Üniversite öğrencilerinin dini tutumunun İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin diğer fakültedekilere göre; küçük yerleşim yerlerinden gelenlerin büyük yerleşim yerlerinden gelenlere göre, üniversite öncesinde din eğitimi alanların almayanlara göre, fakir öğrencilerin zengin öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bilgisine ulaşmıştır.<sup>76</sup>

Kaya (1998) “Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum” adlı çalışmasında bireylerin dini tutumunu olumlu veya olumsuz yönde etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla farklı fakültelerdeki 566 üniversite öğrencisi üzerinde araştırma

<sup>74</sup> Mustafa Fatih Ay, *Lise Öğrencilerinde Dkab Eğitimi İle Saldırganlık Arasında Dindarlık ve Ahlaki Olgunluğun Aracılık Rolünün İncelenmesi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum 2018

<sup>75</sup> Hasan Dam, “Değerler Eğitiminde İzciliğin Önemi ve Eğitsel Değeri Üzerine Nitel Bir Araştırma”, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, S.2, 2020, ss. 727-754

<sup>76</sup> Mehmet Bayyığıt, *Üniversite Gençliğinin Dini İnanç Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa 1989.

yürütmüştür. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin dini tutumunun; cinsiyet, mezun olunan lise, okunan fakülte, ailede anne-babanın öğrenim durumu, ailede anne-babanın dindarlık düzeyi, evde yapılan dini faaliyetler ve okunan dini yayınlar, okul arkadaşları, yakın akrabalar, komşular, din görevlileri, dinlenen vaaz ve hutbeler, Kuran kursları, kitle iletişim araçları ve doğal olaylar gibi değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini bulgularına ulaşmıştır.<sup>77</sup>

Atalay (2002) “İlköğretim ve Liselerde Dindarlık Üzerine Bir Araştırma (Diyarbakır Örneği)” adlı araştırmasında öğrencilerin dindarlık düzeyinde etkili olan faktörler ele alınmıştır. Diyarbakır ilinde 666 İlköğretim ve 528 Lise öğrencisinin örneklem olarak seçilen araştırmada “Dini Hayat Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin dindarlık seviyesinde bazı değişkenlerin ölçek puanlarında anlamlı farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür. Dindarlık puanlarının erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre; gelir seviyesi yüksek olanların düşük olanlara göre; köy ve kasabada ikamet edenlerin şehir merkezlerinde ikamet edenlere göre; anne baba dindarlık düzeyi yüksek olanların düşük olanlara göre; dışarıdan din eğitimi alan öğrencilerin almayanlara göre; Kur’an kursunda eğitim alanların almayanlara göre daha yüksek dindarlık seviyesine ulaştığını belirlemiştir.<sup>78</sup>

Apaydın (2001) “Kişilik Özelliklerinin Dini Tutum ve Davranışlara Etkisi” adlı araştırmasında üniversite öğrencilerinin dışadönük-içedönük kişilik özelliği ile dini tutum ve davranış arasındaki ilişki ve etkileşimin yanı sıra, bazı bağımsız değişkenlerin dini tutum ve davranışı ve kişilik özelliklerine etkisini de incelemiştir. Çalışmada farklı fakültelerde öğrenim gören 315 üniversite öğrencisine “Dini Tutum Envanteri”, “Dışadönük-İçedönük Kişilik Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin dini tutum düzeyinin diğer fakültelerde öğrenim görenlere göre; erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre; köyde yetişen öğrencilerin şehirde yetişenlere göre; İmam Hatip Lisesi mezunu olanların diğer liselerden mezun olanlara göre; anne-babası dindar olanların dindar olmayanlara göre; anne babası ilgili tutuma sahip olanların, ilgisiz olanlara göre anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür.<sup>79</sup>

---

<sup>77</sup> Mevlüt Kaya, *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum*, Etüt Yayınları, Samsun 1998.

<sup>78</sup> Talip Atalay, *İlköğretim ve Liselerde Dindarlık Üzerine Bir Araştırma (Diyarbakır Örneği)*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya, 2002

<sup>79</sup> Halil Apaydın, *Kişilik Özelliklerinin Dini Tutum ve Davranışlara Etkisi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun 2001.

İsmail Güllü (2003) “Almanya’daki III. Kuşak Türk Gençlerinin Dini Tutum ve Davranışları-Köln Örneği-” adlı araştırmasında farklı kültür ortamında yaşayan gençlerin dini tutum ve davranışlarını tespit etmek, dini tutumun çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Almanya-Köln bölgesinde 16-24 yaş arası 200 Türk genci üzerinde araştırma yürütmüştür. Araştırma sonucunda III. Kuşak gençlerin %46’sının kendini orta düzeyde dindar hissettiğini, anne babalarını ise kendilerinden daha dindar gördüklerini, gençlerin dini yaşantısında ise cemaat yapılarının yoğun etkisinin olduğunu belirlemiştir.<sup>80</sup>

Kanık (2016) “Almanya Doğumlu Türkiye Gençliğinde Dini Tutum ve Davranışlar” adlı araştırmasında Almanya doğumlu Türkiye vatandaşlarının dini tutum ve davranışlarını etkileyen değişkenleri ortaya koymak amacıyla 15-29 yaş aralığında 510 genç üzerinde inceleme yapmıştır. Araştırma sonucunda Almanya doğumlu gençliğin dini tutum ve davranış haritası çıkarılmış, kadınların erkeklere göre; evli olanların bekâr olanlara göre; eğitim düzeyi yüksek olanların düşük olanlara göre; yaşı ileri olanların daha genç olanlara göre daha dindar oldukları, ayrıca dinin gündelik pratikleri belirlemede zayıf olduğu görülmüştür.<sup>81</sup>

Karimov (2020) “Üniversite Öğrencilerinde Dini Tutum ve Yaşam Doyumunun Mutluluk Üzerindeki Rolü (Azerbaycan Örneği)” adlı araştırmasında Azerbaycan’da öğrenim gören üniversite öğrencilerinde dini tutum ve yaşam doyumunun mutluluk üzerindeki rolünü saptamak amacıyla, Azerbaycan’da bulunan üniversitelerin farklı fakültelerinde öğrenim gören 18-33 yaş aralığındaki 516 öğrenciye “Dini Tutum Ölçeği” ve “Yaşam Doyum Ölçeği” anketi uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin dini tutum düzeyleri ile yaşam doyumunu, dini tutum düzeyleri ile mutluluk düzeyleri ve yaşam doyumunu düzeyleri ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif bir ilişki bulmuş, öğrencilerin dini tutum düzeyleri yükseldikçe onların yaşam doyumları ve mutluluklarının da yükseldiğini tespit etmiştir.<sup>82</sup>

Bulut (2020) “Allah İnancı-Ahlak İlişkisi: Din Eğitimi Bağlamında Bir İnceleme” adlı araştırmasında, İslam düşüncesi çerçevesinde inanç ile ahlak

---

<sup>80</sup>Güllü, İsmail, *Almanya’daki III. Kuşak Türk Gençlerinin Dini Tutum ve Davranışları -Köln Örneği-*, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, Kayseri 2003.

<sup>81</sup>Cengiz Kanık, *Almanya Doğumlu Türkiye Gençliğinde Dini Tutum ve Davranışlar*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul 2016.

<sup>82</sup>Karimov Eldar, *Üniversite Öğrencilerinde Dini Tutum ve Yaşam Doyumunun Mutluluk Üzerindeki Rolü (Azerbaycan Örneği)*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Samsun 2020

arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, İstanbul ilinde 25-35 yaş aralığı 42 yetişkin ile mülakat tekniği kullanarak nitel araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda inanç ile ahlak arasındaki ilişkiyi günümüz insanının yeterince kuramadığını ve din eğitiminin ise bu hususta olumlu etki oluşturamadığını belirtmiştir. İnanç ile ahlak arasında “paralel ahlak ilişkisi” ortaya çıktığını gözlemlemiştir. Yani inanç ile eylem her zaman ahlaka yansımazken kişi bazen durumsal olarak ahlaki duruşu askıya alabilmektedir. Yazar, İslami bakış açısından tevarüs ederek gelen gelenekten beslenerek inşa edilen din eğitimi, aradaki bağın güçlenmesine katkı sağlayacağını ifade etmiştir.<sup>83</sup>

Yukarıda sözü edilen çalışmalar incelendiğinde, çoğunun yurt içindeki temel eğitim ve ortaöğretim seviyesinde yapıldıkları, bazılarının programlara yönelik çalışmalar oldukları, bazısının da eğitim materyali olarak kullanılan ve kültürel değeri olan kitapların değerler eğitimine etkileri bağlamında araştırmalar oldukları görülmektedir. Ancak bu çalışmaların hiçbiri yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarımızı ve onların değer düzeylerini kapsayan çalışmalar değildir. Özellikle yurt dışında öğrenim gören lise öğrencilerini ahlaki değer düzeyleri açısından ülkelere göre kıyaslayan bir çalışmaya yapılan araştırmalarda rastlanmamaktadır. Bu bakımdan yurt dışında yaşayan ve Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin ahlaki değer düzeylerini ortaya koyacak, kıyaslayacak ve çeşitli değişkenler açısından inceleyip tespit edecek bu araştırma literatüre önemli bir katkı sağlayacaktır.

---

<sup>83</sup>Nurgül Bulut, *Allah İnancı-Ahlak İlişkisi: Din Eğitimi Bağlamında Bir İnceleme*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul 2020.

# BİRİNCİ BÖLÜM

## KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Yurt dışında yaşayan Türk gençlerinin ahlaki tutum ve dini değer düzeylerini, onları etkileyen unsurları incelemekten önce genç, gençlik çağı ve ergenlik; din dindarlık dini tutum; ahlaki değerler ve ahlaki değerlerin üzerinde etkili olan faktörler; yurt dışında yaşayan gençliğin özellikle ahlaki ve dini etkilenmelerini; Türkiye'nin yurt dışı eğitim politikası, yurt dışı eğitim faaliyetleri ve Türk okullarını tanımlamakta, kavramların ne anlama geldiğini ve özelliklerini tasvir etmekte fayda bulunmaktadır. Çünkü ele alınacak konunun etraflıca tanımlanması hem konunun daha net anlaşılmasını kolaylaştıracak hem de konuyla ilgili belirsizliklerin ortadan kalkmasına yardımcı olacaktır.

### 1.1. Gençlik ve Ergenlik

“Gençlik çağı” biyolojik, psikolojik ve sosyolojik yönüyle insan ömrünün en önemli dönemini teşkil eden, insanoğlunun ruh, beden ve sosyal gelişiminin ve kimliğinin oluşumunda kırılğan evreyi içine almaktadır. Dünya nüfusunun üçte birini oluşturan, üretken ve dinamik bir sosyal sınıfı temsil eden gençler, toplumlar açısından ciddi bir potansiyel güç ve önemli gündem maddesi olan evrensel bir olgudur.

Gençlik, psiko-sosyal olarak buluş ile başlamakta ve 25 yaş civarlarına kadar devam etmektedir. Kız çocuklarda adet görülmesi, erkek çocuklarında seminal boşalmanın görülmesi ile başlamaktadır.<sup>84</sup> Hemen hemen tüm bilim adamları gençlik döneminin başlama yaşı konusunda hem fikir iken bitiş yaşı konusunda net bir fikir beyan edememişlerdir. Kız çocuklarında bitiş yaşı evlilik iken; erkek çocuklarında müstakil yaşama, gelir getirici işte çalışma gibi sosyal statüdeki gelişmeler gençliğin bitiş yaşı olarak varsayılmıştır. Erkek ve kızlar için ergenliğe giriş yaşı biyolojik temellere oturtulurken, bitiş yaşı sosyal statülerindeki değişiklik ve başarımlarına göre tasnif edilmektedir.

Gençlik kavramını daha net biçimde anlamlandırabilmek için öncelikle biyolojik ve psikolojik bakımdan gençlik döneminin başlangıcı olan ergenlik dönemini ele almak gereklidir. Ergenlik, “İnsan beyninin en önemli gelişim

---

<sup>84</sup>Tavukçuoğlu, “Avrupalı Türk Gençlerinin Kültürel Kimlik Problemlerinden Din Olgusu Üzerine”, s. 29.

aşamalarından birinin gerçekleştiği 11 ve 14 yaş arasındaki dönemde başlayan, gençlik döneminde tamamlanan ve ortalama 8-10 yıl sürebilen düşünsel ve psikolojik değişim dönemidir.”<sup>85</sup> Ergenlik, büyüme ve olgunluğa erişme anlamına gelmektedir. Çocukluk ile yetişkinlik arasındaki geçiş kademesi olan ergenlik, "adolescence" kelimesi ile eşdeğerdir.<sup>86</sup> Yaşamın kısa tekrarı olan bu dönem Hail'a göre, "İnsan evrimindeki ilkelikten uygarlığa geçişi" simgelemektedir.”<sup>87</sup>

Diğer dönemlerden farklı olan bu evrede genç birey kendine, hayata ve topluma dair sorgulamalar yapar. Çevresini daha net algılayan birey kendisini tanımlama noktasında sıkıntı çeker. Biyolojik açıdan gelişme yaşarken, ruhen davranış kalıpları konusunda oturmamışlıkla karmaşa yaşar, sosyal olarak da aileye olan ilgi çevreye yönelmeye başlar.<sup>88</sup>

Bu dönemde, psikolojik, sosyal ve cinsel gelişmeler gencin tutum ve davranışlarını önemli ölçüde etkilemekte, gençlik döneminin içindeki aşamalarda farklılık göstermektedir. Bu dönem yeniliğe açık olma ve merakın, şüpheli ve tereddüt sahibi olmanın, dünya görüşlerinde çalkantıların, otoriteye karşı olmanın, özgür hareketin doruk noktasıdır. Bu yaşta kişiler daha çok maceraperest, duygularında kararsız, heyecanlarında şiddetlidirler. Taraf tutma, akranları arasında güçlü dayanışma ve bağımsız bir şahsiyet olma arzusundadırlar. İçinde doğup büyüdükleri toplumu tenkit etmek, geliştirmek ve değiştirmek isterler. Sosyal normlar onları sıkır, daha çok idealisttirler. Kendilerine lider ve öncü seçerler ve ona uymaya çalışırlar. Kahraman ve kurtarıcı olma arzusu bu yaşlarda hayli yaygındır.

Diğer yandan gençlik çağı, bağımsızlık ve topluma karışma çağıdır. Bu çağlarda gençler daha çok çevreye yönelirler. Spora ve diğer faaliyetlere ilgileri artar. Gençleri yaşlılarıyla ve arkadaşlarıyla kaynaştırır. Birlikte iş görme anlayışları gelişir. Arkadaşlarının bağımsız olma gayretleri, yerine göre isyanları, problemlerinin birbirine benzemesi, gruplaşmalara neden olur. Bu sebeplerden dolayı da gençlik dünyasında çok yönlü problemler açığa çıkmaktadır. Hele hele gençlik

---

<sup>85</sup><http://www.psikiyatri.org.tr> (08/10/2018)

<sup>86</sup>Betül Aydın, *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*, Nobel Yayınları, Ankara, 2005, s. 173.

<sup>87</sup>Esra Ömeroğlu ve İlkay Ulutaş, *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, Morpa Yayınları, İstanbul 2007, 185

<sup>88</sup>Naci Kula, "Gençlik Döneminde Kimlik ve Din", *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*, ed.Hayati Hökelekli, Dem Yayınları, İstanbul 2015, s. 36.

yabancı kültür ortamlarında yetişiyor ise, problemleri kategorik olarak incelemek gerekecektir.<sup>89</sup>

Bunalım ve çatışmaların, yanılgıların, çelişkilerin ve kararsızlıkların yaşandığı gençlik döneminde; tatlı düşler, tutkular ve idealler baş gösterdiği gibi, kendisini ispat etme ve kişiliğine kavuşma çabası yoğunluklu hissedilir. Toplumda ve çevrede yaşanan olumsuzluklar en fazla gençleri etkilemektedir.<sup>90</sup> “Kargaşa dönemi” olarak adlandırılan bu dönem, ruhsal bunalımın yaşandığı, genç bireyin “değer” karmaşasında bulunduğu bir dönemdir. Bu dönemin en temel belirtileri; “yalnızlık, otoriteyi tanımama, isyan, kötümserlik, bağımsızlık arzusu, kendine aşırı değer verme, kimseyi beğenmeme”dir.<sup>91</sup>

Bu dönem aile ile genç arasındaki tutumu, aradaki bağlılığı, saygı ve sevgiyi etkilemektedir. Gencin çevresindeki akran grubu onu iyi ya da kötü olarak etkileyebilmektedir.<sup>92</sup> Bu zamanla özdeşleşme süreciyle etkileşimini daha da hissettirir.<sup>93</sup> Akran baskısının olumsuz tesirlerinin etkin olduğu bu dönemde gelişmiş kendine güven duygusu ahlaki karakterleri korur ve güçlendirir.<sup>94</sup> Gençlik çağı psikolojide “reform çağı”, “teori kurma çağı” veya “metafizik düşünce çağı” olarak adlandırılır. Çünkü genç her şey gibi toplumda gördüğü ahlaka dair olumsuzlukları düzeltmek ister.<sup>95</sup>

Ergen artık çocuk değildir. Yetişkin de değildir. Belirsizliğin ve arayışın hissedildiği bir dönemdedir. Hayatına yön vereceği, istikbalde edineceği meslek ve aileye ait rolleri üstleneceği, şahsiyetini kazanacağı kendine ait hayatın temellerini attığı hazırlık evresidir.<sup>96</sup> Kişilik büyük oranda bu dönemde şekillenmektedir. Duygu yerini bu dönemin sonlarına doğru akla bırakmaktadır.<sup>97</sup> Hızlı değişimin yaşandığı

---

<sup>89</sup>Tavukçuoğlu, “Avrupalı Türk Gençlerinin Kültürel Kimlik Problemlerinden Din Olgusu Üzerine”, s. 30.

<sup>90</sup>SEKAM (Sosyal Ekonomik ve Kültürel Araştırmalar Merkezi), *Türkiye Gençlik Raporu*, İstanbul 2014, s. 8

<sup>91</sup>Mehmet Okutan, “Rehberliğin Gençlik Sorunları Açısından Önemi”, *Milli Eğitim Dergisi*, S.87, 1989, s. 10.

<sup>92</sup>Aslı Ünal, *Liseli Gençlerin Suça Eğiliminde Aile, Okul ve Akran Grubu Etkisinin Sosyal Kontrol Teorisi Bağlamında Değerlendirilmesi: Ankara İli Örneği*, Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2007, s. 34

<sup>93</sup>Yörükoğlu, *Gençlik Çağı: Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunları*, s. 30.

<sup>94</sup>Thomas Lickona, *Educating For Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, Bantam 2009, s. 51

<sup>95</sup>Erol Güngör, *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, Ötüken Neşriyat, İstanbul 2010, ss. 51-52.

<sup>96</sup>Münir Koştaş, *Üniversite Öğrencilerinde Dine Bakış*, Türkiye Diyanet Vakfı, 1995, s. 4.

<sup>97</sup>Zeki Arslantürk, *Kutsalın Dönüşü: Yeni Toplum Arayışları, Ayışığı Kitapları*, İstanbul 1998, s. 68.

bu sancılı dönemde kişilik ve kimliğin oluşması, çevreyi gözlemleme ve sorunların çözümünde değerler ciddi öneme sahiptir.<sup>98</sup>

İlk gençlik yıllarında birey hayattaki yerini, amaç ve hedeflerini belirlemek için bir anlam arayışı içine girer. Bu anlam arayışını başarılı bir kimlik ile sonlandıramayan gençler inanç ve değerlerini kaybetme, kuralsızlık, ahlaki hor görme ve duyarsızlıkla sonuçlanan bir yabancılaşma sürecine girerler. Bu özellikler zamanla bireyin karakterinde bencillik, hazcılık, özdenetim yoksunluğu, moda ve reklamlara bağımlılık, gösteriş merakı ve boşluk gibi niteliklerin yerleşmesine neden olur. Gençlerde bu sonucu doğuracak yabancılaşmanın önlenmesi için çevrelerinde özdeşim kurabilecekleri olumlu rol modelleri ve hayatı anlamlandırmalarına ışık tutacak pozitif bir değerler sistemine ihtiyaç vardır. Bu model ve değerler sistemi gençlerin kimliğini şekillendirmesindeki itici güç olan istek ve arzuları yönlendiren ve dengeleyen kılavuzlar olarak işlev görür.<sup>99</sup>

Bu da göstermektedir ki genç, bir taraftan kimliğini oluşturmaya çalışırken diğer taraftan toplumun bir üyesi olarak rolünü belirleyecek bir takım sorumluluklar yüklenir ve toplumun bir ferdi olmaya yönelir. Genç, yetişkin bireylerin nasihatlerini dikkate almaktan ziyade, onlarla özdeşleşerek bilgi ve tecrübe kazanır. Olumlu örnek gördüğünde hayranlıkla bakar. Böylece genç, özdeşim kurduğu kişilerden müşahade ettiği, duyduğu davranış ve tutumun aynısını yapmaya çalışır. Böylece gruba adaptasyonu, olumlu etkileşimi kolaylaştırır, böylece sosyal adaptasyonu da kolaylaşabilir.<sup>100</sup>

“Bir başka şahsiyetin duygu, düşünce ve davranışlarının örnek alınması” olarak tanımlanan özdeşleşme, gencin yaşadığı topluluğun bir üyesinin duyusu, düşünüş, davranışlarını gözlemlemesi, ona benzemeye çalışması, model alması şeklinde belirginleşmektedir.<sup>101</sup> Ergenlik çağında tarihî şahsiyetlerin özdeşleşme objesi olarak benimsenmesindeki en büyük etken, bu kimselerin savunduğu fikir, görüş ve felsefenin etkisinde kalınmasıdır. Özdeşleşme süreci içinde duyulan hayranlığın ve bağlılığın zamanla ortaya koyulan fikir ve esere yönlendiği görülür.<sup>102</sup> Bu

<sup>98</sup>Mustafa Aydın, “Gençliğin Dini ve Ahlaki Değerleri”, *Gençlik Dönemi ve Eğitimi II*, Ensar Neşriyat, İstanbul 2003, s. 246.

<sup>99</sup>Hayati Hökelekli, *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, Timaş Yayınları, İstanbul 2011, s. 161.

<sup>100</sup>Kula, “Gençlik Döneminde Kimlik ve Din”, s. 55.

<sup>101</sup>Oğuz Polat, *Kriminoloji ve Kriminolistik Üzerine Notlar*, Seçkin Yayıncılık, Ankara 2004, s. 195.

<sup>102</sup>Haluk Yavuzer, *Çocuk ve Suç*, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul 1982, s. 296.

modellerin, gencin gerçek hayatta ilişkisinin olduğu modellerdeki cezalandırma, ilgi göstermeme vb. olumsuz etkilerinin de bulunmaması onların örnek alınmasında avantaj sağlamaktadır.<sup>103</sup>

Gençlik dönemi birey için değerlerin olgunlaştığı ve yerleştiği ayrıca sirayet eden ahlaki değerlerin kimlik ve karakter yapısının istikrarlı ve devamlı şekilde tesis edildiği dönemdir.<sup>104</sup> Dini, ahlaki ve duygusal gelişim açısından gencin değerlere ilgi gösterdiği bu dönem “değerlerin insanileştirilmesi” yönüyle de önemlidir.<sup>105</sup> Kültürün ve geleceğin taşıyıcısı ve toplum için potansiyel güce sahip olan gençliğin toplumsal kıymetine karşılık değerler de gençlik çağı için vazgeçilmez etkiye sahiptir.<sup>106</sup> Bu dönemdeki bireysel, sosyal ve kültürel yaşanmışlıktaki değişim ve farklılıklar değer sistemindeki değişikliklere ve dönüşüme yol açabilmektedir.<sup>107</sup> Öğrenim hayatında, içinde yaşadığı topluluğun olumlu ve geliştirici manevi değerlerini benimsemeden yetişen bir gençlik hem kültür mirasının önemli bir parçasından yoksun kalır, hem de toplumun manevi hayatına katılabilmekte zorluk çeker.<sup>108</sup>

“Ahlak gelişimi, kişilik gelişiminin bir alt sistemi ve onun ayrılmaz bir parçası olup benliğin gelişimi gibi kişiliğin diğer öğeleri ile birlikte ergenlik ve gençlik çağında belirginleşerek hayat boyu gittikçe artan bir açıklıkla ortaya çıkar.”<sup>109</sup> Gençlerdeki “ahlakçı” yön çoğu araştırmacının dikkatini çekmektedir. Bütün davranışlarda bu ahlak idealizminin etkisi görülmektedir. “ahlaklılık” gençlerin nazarında dindarlıktan daha baskın gelmektedir. Toplumsal ahlak değerlere bireyselliğin ötesinde değer atfedilmektedir.<sup>110</sup>

---

<sup>103</sup>Mehmet Akif Kılavuz, “Ergenlerde Özdeşleşme ve Din Eğitimi”, *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*, ed. Hayati Hökelekli, Dem Yayınları, İstanbul 2015, s. 296.

<sup>104</sup>Mehmedoğlu, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık-Değer İlişkisi (M. Ü.İlahiyat Fakültesi Örneği)”, s. 142.

<sup>105</sup>Köylü, *Yetişkinlik Dönemi Din Eğitimi*, s.59.

<sup>106</sup>Ersan Ersoy, “Değişen Değerler Dünyasında Gençliğin Ahlakla İmtihani”, *Uluslararası Gençler ve Değerler Sempozyumu*, 25 Nisan 2014, s. 274.

<sup>107</sup>Başaran, “Üniversite Eğitim Süresi İçinde Öğrencilerin Değer Tercih Sıralamalarında Değişme”, s. 51.

<sup>108</sup>.MEB, *İlköğretim Program Taslağı*, MEB İlk Öğretim Genel Müdürlüğü Program Geliştirme Bürosu Yayınları, Ankara 1962, s.23

<sup>109</sup>Mevlüt Kaya, “Ailede Anne-Baba Tutumlarının Çocuğun Kişilik ve Benlik Gelişimindeki Rolü.” *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S.9, 1997, s. 193.

<sup>110</sup>Erol Güngör, *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, Ötüken Neşriyat, 2010, ss. 77-78

Atay, 1981’de MGK’ya sunumunu yaptığı raporda şunları belirtmiştir.<sup>111</sup>

İhtiyacımız olan çözüm, fikir düşmanlığından uzak, saf, temiz, gerçek dinin öğretilmesidir. İslam dini, bin küsur yıldır, Türk milletinin kültürünü, tarihini ve medeniyetini oluşturmuş, onları kaynaştırmış ve perçinlemiştir. Böyle bir kültürden habersiz, boşlukta yaşayan gençlik her türlü akıma açık olmakta yabancı inanç ve ideolojilere bağlanarak Türk milletini parçalamaya, yıkmaya kadar gidebilmektedir. Bir milletin, çocuklarına kültürünü bütünüyle okutması bir ihtiyaçtır.

Ericson’un ifadesiyle gençler “kimlik bocalaması” ya da “kimlik bunalımı” yaşamaktadır. Din psikolojisi perspektifinden “ergenlik dönemi”; “hem dini uyanış ve dine dönüş”, “hem de dini şüphe ve kararsızlık” dönemidir.<sup>112</sup>

Ahlaki değerler çocukluk ve gençlik dönemlerinde kazanılsa<sup>113</sup> da özellikle gençlik dönemlerinde ahlaki değerleri değişim gösteren gencin sosyal ortamdan etkilenip bocalaması muhtemeldir.<sup>114</sup> Esasen gençlerin inanç ve değerlerine ilişkin bulguları yorumlarken, gencin dini, manevi ve ahlaki gelişimini, içinde bulunduğu durumun özelliklerini ve çözmeye çalıştığı sorunları kadar, bunun bağlamını oluşturan içinde yetiştiği toplumun tarih ve kültürünü de dikkate alma gereği vardır.<sup>115</sup> Din, başka davranış ve tutumlara benzer şekilde aynı sosyalleşme usulleriyle öğrenilir.

Hayat, kimlik, insana düşen vazife ve sorumlulukların anlamlandırılması gibi toplumsal ve duygusal isteklerin tatmin edilmesi genç bireyin dini anlamdaki güdülenmesinde önemli bir parça olmaktadır. Ancak gençlerin en fazla ihtiyaç duyduğu din, ülkemizde belirsizliği, çelişkinin hala daha yaşadığı alandır.<sup>116</sup>

Ergenlerde dini şüphenin ve bunalımın doğmasında etkili olan faktörler Hökelekli tarafından şu şekilde tanımlanmıştır:<sup>117</sup>

1.Bağımsızlık duygusunun uyanmasıyla her türlü otoriteyi reddeden isyankar eğilim; yetişkinlere olan güvenin sarsılmasının; 2. Hayatın anlamsızlığı duygusunun güçlü etkisi; 3. Dini eğitim yetersizliği sebebiyle, uygunsuz ve başarısız bir dini sosyalleşme durumunun ortaya çıkması; 4. Günlük hayat olayları ve ilmi teoriler ile dini bilgi ve duygular arasında bir anlamsızlık ve çelişki görülmesi; 5.Dindarların ve din görevlilerinin bazı yanlış tutum ve davranışları, 6. Din konusunda rehbersizliğin olması.

<sup>111</sup>Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Yeni Çizgi, Ankara 1995.

<sup>112</sup>Hayati Hökelekli, “Ergenlik Döneminde Dini Şüpheler”, *Din Öğretimi Dergisi*, S.14, Ankara 1988, s. 76.

<sup>113</sup>Mahmut Çamdibi, *Ailede Çocuğun Ahlâki Terbiyesi*, Ensar Neşriyat, İstanbul 1996, s.116.

<sup>114</sup>Hayati Hökelekli, *Gençlik ve Din*, Dem Yayınları, İstanbul 2015, s.13

<sup>115</sup>Hökelekli, *Gençlik ve Din*, ss.13-14

<sup>116</sup>Hökelekli, *Gençlik ve Din*, s. 14.

<sup>117</sup>Hökelekli, “Ergenlik Döneminde Dini Şüpheler”, ss. 272-273.

Din, inanç ve değerler toplumsal kimlik gelişim sürecinin en önemli kısmını oluşturmaktadır.<sup>118</sup> Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda gençliğin dini tutumlarının olumlu olduğu, iman ve manevi düzeylerinin yüksek bulunduğu, dini inancın ve değerlerinin kimlik ve kişilik olgunlaşmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.<sup>119</sup> Gökçe ve arkadaşlarının ortaöğretim gençliği üzerinde yaptıkları bir araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin toplam %86.2 sinin, dini inançları kendileri için önemli buldukları görülür. Bu da gençlerin hemen hemen %90'ının, İslâmî alanda dinî inanca sahip olduğu anlamına gelmektedir.<sup>120</sup>

Soyut düşünme becerisi ergenlik dönemindeki kimlik ve kişilik oluşumun en önemli etkileyenidir. Çocukluktaki gibi kendisine iyi veya kötü denilen şeyleri kabul eden anlayışın yerine, olayların nedenini, aslını araştıran ve öğrenen bir zihni yapıya kavuşmuştur. Bu açıdan genç, soyut düşünme kabiliyetinden destek alarak, anne babasının davranış şeklini farklı yönleriyle kritik etmeye başlar. Anne babalarının daima doğru olmadığını görür. Tutarsızlık karşısında daha hassastır. Hoşlanmadığı ya da akıl süzgecinden geçmeyen hususlarda tartışmaya girer. Sonuçta genç kendine mahsus ahlaki anlayış ve istikrarlı değerler sistemini oluşturma gayreti içerisine girer.<sup>121</sup>

Gençlik, kişiliğin şekillendiği dönem olduğundan sosyal hayatta yaşanan sorunlar, değişiklikler, yaşanan toplumun ve kültürün değişmesi en fazla gençleri etkilemektedir. Günlük hayata dair adaptasyon sürecine alışılmakta ancak din, değerler ve kültüre ait uyum hususunda birçok problem ortaya çıkmaktadır. Bir değer bunalımına doğru sürüklenen gençlik için ahlaki değerlerin verilmesi özelinde yeni yollar aranmalıdır. Gençlik yabancı bir ortamda yetişmek zorunda kalıyorsa problemleri daha detaylı ve sınıflandırarak incelemek gerekmektedir.

Gençlik kavramını farklı bakış açılarıyla görebilmek ve gençliğin sosyal, kültürel, ahlaki ve dini yapılarına farklı açılardan yaklaşabilmenin diğer bir usulü de farklı ülkelerde yaşayan gençliğimizin özelliklerini inceleyip karşılaştırmalar yapabilmektir. Böylece hem gençliğin müşterek ahlaki ve dini değer özellikleri, hem de gençliğin ortak problemleri ve farkları bilinir olacaktır.

<sup>118</sup>Konrad Adenauer, *Türk Gençliği 98:Suskun Kitle Büyüteç Altında*, Konrad Adenauer Vakfı, Ankara 1999, s. 50.

<sup>119</sup>Koştaş, *Üniversite Öğrencilerinde Dine Bakış*, s. 109.

<sup>120</sup>Birsen Gökçe, *Orta Öğretim Gençliğinin Beklenti ve Sorunları*, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, Ankara 1984.

<sup>121</sup>Yörükoğlu, *Gençlik Çağı: Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunları*, s. 47.

## 1.2. Din, Dindarlık, Dini Tutum

“Din”; d-y-n kökünden türemiştir. Terim itibarıyla din; “akıl sahiplerini kendi arzuları ile bizzat hayırlara sevk eden ilahi bir nizam”, “Allah tarafından konulmuş ve insanları ona ulaştıran bir yoldur. İman ve amel konusu olarak akıl ve ihtiyara, iradeye, teklif olunacak hak ve hayır kanunlarının bütününe” denir.<sup>122</sup>

Her ne kadar kavramsal olarak tanımı mümkün olsa da dinin tarifinde güçlükler bulunmaktadır. Din kavramının tanımı, karşımıza bir takım zorluklar çıkarmaktadır. Bunlar “dinînin mahiyeti, tanımı yapılan kişilik özellikleri, dünya görüşü, meşgul olduğu saha, tanımı yapıldığı dönemin sosyal, siyasî, iktisadî, kültürel özellikleri ve dinînin tanımının nasıl yapılacağına dair belirgin bir tarzın olmaması” şeklinde sıralanabilir.<sup>123</sup>

Dindarlık ile ilgili ana yapıyı Stark ve Glock beş kategoride değerlendirmiştir:<sup>124</sup>

1. Dindar bir kişinin inanç ilkelerine inanması (inanç boyutu).
2. Dinsel bir faaliyet gerçekleştirilmede dinî kaynaklı duygusal bir tecrübe geçirmesi (duygu boyutu).
3. Emir ve yasaklara uyması (davranış boyutu).
4. İnanıcının temel öğretileriyle ve kutsal metinleriyle ilgili bilgilere sahip olması (bilgi boyutu).
5. İnanıcını günlük hayatına aksettirmesi (etki boyutu).

Dinde var olan iman esaslarıyla “ferdin, cemiyet ve bütün âlem içindeki yeri, bunlar karşısındaki durumu” açıklanır. İnanç sistemi ve din, bireyin “anlama ve bilme” gereğini, hariçte bir şey bırakmayacak biçimde karşılar ve önünde bulunan girift dünyayı “manalar bütünü”nü fark eder. Gençin dini hayat, mevcudiyet, varoluş vb. konularla ilgili açıklamalar neticesinde şuurlu olmasını temin eder.<sup>125</sup>

Dine ait programlı eğitiminin ve öğretimin, şahsiyeti kapsayıcı, din ekseninde şahsı ulvi ideallere kanalize edici, sağlam vicdani gelişimi temin ederek manevi mesuliyeti güçlendirici etkisi ve işlevi vardır.<sup>126</sup> “Yaşama tarzı” öneren din, bireyi doğumu ile ölümü arasında ihata eder, ona kurallar koyar. Bundan dolayı hayat

<sup>122</sup>İsmail Karagöz, *Dini Kavramlar Sözlüğü*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara, 2010, ss. 122-123.

<sup>123</sup>Recep Yaparel, “Dinin Tanımı Mümkün mü?”, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S.4, 1987, s. 405.

<sup>124</sup>Charles Glock and Rodney Stark, *Religion and Society in Tension*, Rand McNally, Chicago 1965, ss. 20-21,189.

<sup>125</sup>Kula, “Gençlik Döneminde Kimlik ve Din”, s. 81.

<sup>126</sup>Halil Ekşi, “Din Eğitimi Gençlik ve Kişilik”, *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*, ed. Hayati Hökelekli, Dem Yayınları, İstanbul s. 205, s. 191

biçimini geliştirme çabasında bulunan genç, dinin bireye hayat şekliyle alakalı verdiği malumatlardan faydalanarak hayat anlayışı var etmeye çalışır.<sup>127</sup>

Dinler, insanlara insan hayatının anlamı hakkında hiçbir ideolojinin başaramayacağı tarzda bilgi sunarlar. Hatta acı, adaletsizlik, suçluluk ve anlamsızlık anlarında bile insanlara bir destek vazifesi görürler. Yine, hayatın son anlamı, varlığımızın nereden nereye gittiği hakkında bir anlam verirler. Dinler, insanlara en üstün değerleri, en derin motivasyonları ve en yüksek idealleri sunarlar. Dinler içerdiği bir takım semboller, ritüeller, tecrübeler ve hedefler sayesinde, insana bir güven, inanç duygusu, kişinin kendisi için bir emniyet ve ümit, manevi bir bağlılık ve birlik hissi kazandırır. Dinler, adil olmayan uygulamalara ve adaletsizliklere karşı koyma gücü verirler. İnsanları gerçek anlamda mutlu edecek olan ve post-modern dönemde insanlara yeni fırsatlar sunacak olan kurumdur.<sup>128</sup>

İçinde yaşadığımız asrın belki en mühim vasıflarından biri geçmişte olduğu gibi hiçbir dinin ya da kültürün, hakim din ya da kültür olarak mevcudiyetini devam ettirememesidir.<sup>129</sup> Din dışı bir dünyada, geleneksel anlamda dindarlığı sürdürmenin birçok güçlüğü vardır.<sup>130</sup> Yaşamın ayrıntılarını düzenleyen ana saik, ekonomik güdüler olmaya başladığından beri dini referans almayan bir gelenek, dine dayanmayan bir bireysel ahlak anlayışı oluşturulmuştur.<sup>131</sup> Bu bağlamda batıda Budizm'in hızla büyüyen cazip bir din haline gelmesi (daha doğru bir ifadeyle getirilmesi), geleneksel dinlerin takipçilerinin sayısı azalırken, bireysel maneviyatı öne çıkaran değişik esoterik, astrolojik, reenkarnasyon merkezli, telepati vb yeni ruhaniyat hareketlerinin sayıları artmıştır.<sup>132</sup>

Ancak tüm bunların aksine günümüzde yeniden kutsala dönüşün hayret ve şaşkınlığı yaşanmakta, dünyanın geleceğinde dinlerin önemli bir rol oynayacağına dair düşünce ve yorum üretenlerin sayısında giderek artışlar olmaktadır.<sup>133</sup> Küreselleşmenin etkisiyle dinlerin daha özel alana itilmesi öngörülürken, dinlerin

---

<sup>127</sup>İlyas Göz, *Dinin İdeoloji İle Münasebeti*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi 1986, s. 23.

<sup>128</sup>Hans Kung, *Global Responsibility: In Search of A New World Ethic*, Wipf and Stock Publishers, 2004, s. 54.

<sup>129</sup>Köylü, *Küresel Ahlak Eğitimi*, s. 41.

<sup>130</sup>Hökelekli, *Gençlik ve Din*, s. 19.

<sup>131</sup>İsmail Aydoğan, *Türkiye'de Eğitim ve Paradigma*, Harf Yayınları, Ankara 2017, s. 20.

<sup>132</sup>Pehr Granqvist, etc., "Examining Relations Among Attachment, Religiosity, and New Age Spirituality Using The Adult Attachment Interview", *Developmental Psychology*, 43/3, 2007, s. 590.

<sup>133</sup>Hökelekli, *Gençlik ve Din*, s. 12.

toplumsal boyutu önemini kaybetmemiş, hatta belli bir ivme kazanmıştır.<sup>134</sup> İnanılan din, dini inanç ve değerler her şeyin ölçüsü, hayatın her alanına hâkim kılınan değerler olarak görülmüştür.

Kuran ve sünnet çizgisinde büyüyen, icma ile çağları aşan sağlam bir ruhaniyatla kişi ve toplum, modern hayatın fırtınalarına karşı durabilir ve din dışı akımlara direnebilir. Modern ortamların kaygan zemininden bireyleri ancak tahkiki iman kurtarıcı olabilmektedir. Dindarlığın söylemsel planda ivme kazandığı ve din ile irtibatının zayıfladığı bir ortamda gençlere ve okulda öğrenim gören çocuklara sıhhatli bir din, değerler ve ruhaniyat eğitimi verilmesi ve kişiliklerine entegre edilmesi konusu her zamankinden fazla önem arz etmektedir. Sekülerleşen dünyada bunun güçlüğü ortadadır. Ancak bu çıkmaz bütüncül bir eğitim sistemiyle aşılabılır.

İslâm, vicdan ya da fitrattaki maneviyatı dünyevî ve uhrevî müeyyidelerle sürekli desteklemektedir. Özellikle bugün tartışma konusu yapılan dinden arındırılmış bir maneviyat arayışı ya da maneviyatın yanında sığıntı olarak dinin imkânını savunan görüşlerin İslâm açısından çok anlamlı olmadığına altını çizmekte fayda vardır. A. İzzet Begoviç'in de belirttiği gibi “Din olmasaydı, biyolojik hayatı insanî hayatın seviyesine çıkaran değerler, meçhul ve anlaşılmaz kalırdı. Çünkü din, daha ulvî bir başka âlemin mahiyeti hakkında 'bilgi', ahlak ise manası hakkında 'bilgi'dir.”<sup>135</sup>

Dini düşünce ve davranışın şekillenmesinde en etkili güç tutumdur. Bireyin dini inancı gereği dinin emirlerini yerine getirme ve yasaklarından kaçınma bilinci bir tutum geliştirebilmektedir. Tutum davranıştan önce var olmaktadır. Kaya(1998)'nın tanımlamasıyla “Tutumlar davranışları doğurur; objeleri, durumları, fikirleri, kişileri ve kurumları belli bir şekilde değerlendirmeye neden olurlar. Kişinin bir objeyi kabul ya da reddetmesi, olumlu ya da olumsuz değerlendirmesi onun tutumuna bağlıdır.”<sup>136</sup>

“Tutumlar, organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleri”<sup>137</sup>, “bir durum, olay, nesne ya da kişi karşısında belli bir tavır ortaya koyma, ‘davranış

---

<sup>134</sup>Köylü, *Küresel Ahlak Eğitimi*, s. 47.

<sup>135</sup>Mevlüt Uyanık, “Bireysel Ahlâk”, *Teorik ve Pratik Yönleriyle Ahlâk*, ed. Recep Kaymakcan ve Mevlüt Uyanık, Dem Yayınları, İstanbul 2007, s. 557.

<sup>136</sup>Mevlüt Kaya, *Din Eğitimi İletişim ve Dini Tutum*, s.44

<sup>137</sup>Doğan Cüceloğlu, *İnsan ve Davranışı*, Evrim Matbaacılık, İstanbul 1991, s. 521.

göstermeye hazır olma durumu”<sup>138</sup>, “bir bireyin bir başka birey, grup, nesne, davranış, kurum, olay ya da düşünceye ve aynı zamanda kendisine ilişkin genel değerlendirmesi”<sup>139</sup> olarak tanımlanabilir.

Tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeleri bulunmaktadır. Bilişsel öge, tutumu sergileyecek bireyin tutumdan önceki fikirsel işleyişi; duyuşsal öge, tutum nesnesine karşı olumlu ya da olumsuz değerlendirmeyi; davranışsal öge ise tutum nesnesine karşı söz veya hareketi ifade eder.<sup>140</sup>

Dini tutumlar da tutumlar gibi benzer özellikleri barındırır. Bilişsel unsur dini düşünce, inanç ve bilgi; duyuşsal unsur din ile ilgili kişideki heyecan, korku, sevinç gibi duygular; davranışsal unsur ise dini ibadet ve faaliyetlerdir.<sup>141</sup> Peker(2003)’e göre “Kişinin dinle ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını belirleme tarzı; kişinin dine dair bilgi ve inançları; dinin bütününden ya da herhangi bir esasından hoşlanması veya hoşlanmaması; dinle ilgili davranışları, yani lehte ve aleyhteki bir takım faaliyetleri”<sup>142</sup> bireyin dini tutumunu oluşturmaktadır.

“Bireyin bir dini herhangi bir derecede benimseme ya da benimsememe şeklinde yapmış olduğu değerlendirmenin ifadesi olan psikolojik konumu”<sup>143</sup> dini tutum olarak tanımlanmıştır. Tutumlar bireyin davranışlarını yordadığı düşüncesiyle dini tutum ölçekleri geliştirilmiştir.<sup>144</sup> Bu ölçekler dini tutum uyarının ortaya çıkmasıyla kişinin duygu, düşünce ve davranışlarında tepki olarak ortaya çıkan düşünceyi temele almaktadır.<sup>145</sup> Ülkemizdeki İslami geleneği esas alarak geliştirilen ölçeklerin başlıcaları Onay(1997)’in “Dini Yönelim Ölçeği”<sup>146</sup> ve Ok(2011)’un “Dini Tutum Ölçeği”<sup>147</sup> dir.

---

<sup>138</sup>Hasan Tutar, *Davranış Bilimleri*, Seçkin Yayınevi, Ankara 2013, s.137.

<sup>139</sup>Hanife Andaç Demirtaş Madran, *Tutum, Tutum Değişimi ve İknâ*, Nobel Yayınevi, Ankara 2012, s.2

<sup>140</sup>Tutar, *Davranış Bilimleri*, s.144.

<sup>141</sup>Naci Kula, “Bedensel Engellilere Yönelik Tutumlar ile Dini Tutumlar Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma”, *İslami Araştırmalar Din Psikolojisi Özel Sayısı*, S:19/3, 2006, s.512.

<sup>142</sup>Hüseyin Peker, *Din Psikolojisi*, Çamlıca Yayınları, İstanbul 2003, s.147

<sup>143</sup>Ahmet Onay, *Dindarlık, Etkileşim ve Değişim: Üniversite Öğrencileri Örnekleme*, Dem Yayınları, İstanbul: 2004.

<sup>144</sup>Ok, Üzeyir, “Dini Tutum Ölçeği: Ölçek Geliştirme ve Geçerlik Çalışması”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8/2, 2011, s. 529.

<sup>145</sup>Ahmet Onay, *Dindarlık, Etkileşim ve Değişim: Üniversite Öğrencileri Örnekleme*, s.26

<sup>146</sup>Ok, Üzeyir, “Dini Tutum Ölçeği: Ölçek Geliştirme ve Geçerlik Çalışması”.

<sup>147</sup>Ahmet Onay, *Dindarlık, Etkileşim ve Değişim: Üniversite Öğrencileri Örnekleme*.

### 1.3. Değerler

İnsanoğlu, etrafındaki varlıklarla ilgili anlam arayışında özgün ölçütler kullanır. Bu ölçütler bazen duyuşal bazen de duygusal vechin mahsülüdür. Duyularla elde edilen özellikleri, varlığı tanımada kullanan insan, o varlığı önemli bulmakta, kıymet vermede, duygusal anlamda sahip olunan izlenimleri kullanmaktadır. Duygusal anlamda sahiplenilen izlenimlere “değer” adı verilmektedir.<sup>148</sup> Bu yönüyle değerler, “Birey ve toplumu, çevresindeki olgu ve olaylara anlam verme, önem atfetme, değer biçme ve kendine konum belirlemeye yönelik ölçütler sunan özellikler”dir.<sup>149</sup>

Değer, insana ait hayat felsefesinin temel yapıtaşdır. Ferdin dünya görüşünde, felsefesinde içselleştirdiği değer sistemini bulmak mümkün olmaktadır. Değerlerin tümü hayatımızı yönlendirme konusunda önümüzü açmaktadır.<sup>150</sup> Bu, ferdi olduğu kadar içtimai özelliklere de sahiptir. İnsanlara ait ilişkileri düzenlemede, topluma ait kültür yapısını şekillendirmede, toplumsallaşma sürecinde ve en önemlisi eğitimin her aşamasında değerler öncü rol oynar.<sup>151</sup>

#### 1.3.1. Değerlerin Fonksiyonları

Ahlak ve ahlaki değerlerin sınırlarını çizmek, fonksiyonlarını belirlemek, ahlaki değerleri diğer disiplinlerle net çizgilerle ayırıp tanımını kesin olarak yapmak oldukça güçtür. Aslında bu güçlük, aynı zamanda ahlâk ile öteki alanların birbiriyle olan yakın ilişkisinden kaynaklanmaktadır. Zira, meselâ hukuk ile ahlâkı birbirinden kesin olarak ayırmak mümkün değildir. Çünkü, özellikle İslâm dini bakımından, aynı sistemin birer parçası olan hukukta yasaklanmış olan birçok tutum ve davranış ahlâkta da yasaklanmıştır. Hırsızlık, zina, yalancı şahitlik, adam öldürme, zulüm ve haksızlık gibi(...). Şu var ki, ahlâkın alanı hukukun alanından daha geniştir; ayrıca hukukla ahlâkın yaptırımları da farklıdır.<sup>152</sup>

Maverdi ve İbn-i Haldun gibi İslam âlimi ve düşünürler, ahlaki sistem oluşturma girişimlerinde Kuran ve Sünneti referans almışlardır. Ancak bu

<sup>148</sup>Rüştü Yeşil ve Davut Aydın, “Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem ve Zamanlama”, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11/2, 2007, s. 68.

<sup>149</sup>Mücahit Arpacı, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Velilerin Tutumları (Diyarbakır Örneği)”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16/29, 2014, s. 157.

<sup>150</sup>Milton Rokeach, *The Nature Of Human Values*, Free Press, 1973, s. 32

<sup>151</sup>Mustafa Arslan ve Esra Tunç, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimindeki Farklılaşmalar”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11/26, 2013, s. 12.

<sup>152</sup>Çağrı, *İslam Düşüncesinde Ahlak*, s. 37.

düşünürler, dini metinlerin yani tekstlerin vücut bulduğu bağlamları da dikkate almanın gerekliliğini vurgulayarak, toplumsal hayattan kopuk bir ahlakiliğin sosyal düzenin inşasında fonksiyonel olamayacağını belirtmektedirler.<sup>153</sup>

Topçu, Ülgener ve Güngör gibi düşünürlerin çalışmalarının özelliği, moraliteyi araçsal olarak kullanma yerine, sosyal hayatın ve ilişkilerin düzenlenişinde nihai düzen fikrini esas alan, dünya görüşü ve anlam dünyasının çerçevelediği ahlakiliği bir amaç olarak içselleştirmesidir.

Topçu ise ahlaki değerleri bir dini vazife olarak görür. Bireylerin değerleri içselleştirmesi gereği ya da değer yönelimli davranışlar geliştirmenin gerekliliği üzerinde durur. İslami değerlerle bütünleşmiş bir atmosferde yetişen Topçu, “Sonsuza bağlanan ve büyük gayeler uğruna yapılan hareket insanı büyük bir iflastan korur, insan ruhunun mutlak ölüm tehlikesine karşı koyar, ahlâki yapımızı şekillendirir. Ahlâklılık, hareketin gerçeğine uymaktan başka bir şey değildir; varlığımızı, kendi gerçek hedefi olan sonsuzluğa doğru götürmesini bilmektir. Bu sebepten, insanın davranışlarındaki değeri ortaya koyacak olan, hareket ahlâkidir.”<sup>154</sup> diyerek insanın davranışındaki tashihi hareket ahlakına bağlamıştır. Bu yönüyle Topçu ve diğer milli düşünürlerimizin ahlaki motifleri, değer prensipleri, insanların tüm hareketlerinde yol gösterici olmalarını anımsatması yönüyle pedagojik bir boyut içermektedir. Böylece ahlaki değerlerin fonksiyonlarını kendi çerçevelerince çizmişlerdir.

MEB, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi programında ahlaki değerlerin özelliklerini şöyle sıralamıştır;<sup>155</sup>

Toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.  
Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.  
Sadece bilinci değil, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.  
Bireyin bilincinde yer alan ve davranışı yönlendiren güdülerdir.  
Değer, normu içerir. Değerlerin normlardan farkı, normlardan daha genel ve soyut bir nitelik taşımasıdır.

Schiller’e göre değerlerin fonksiyonları şu şekilde tanımlanmıştır. (i) Bütün değerler belirli düzeyde bir öznellik taşırlar veya kişiye göredirler. (ii) Değerler, dış

<sup>153</sup>Hüsnü Ezber Bodur, “Modern Türkiye’de Sosyolojik Araştırmalarda Değerlerin Yeri: Yapı ya da Değer Yönelimli Davranışın Önceliği Sorunu”, *Değerler ve Eğitimi 2*, Dem Yayınları, İstanbul 2012, s. 221.

<sup>154</sup>Nurettin Topçu, *Yarınki Türkiye*, Yağmur Yayınevi, İstanbul 1961, s. 19.

<sup>155</sup>MEB, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, MEB. Yayınları, Ankara 2008, s. 570.

dünyadaki uyarıcı nesne karşısında zihnin pratik tutumundan doğarlar; salt teorik düşünceden türemezler. (iii) Değerler; nesnelere diğer nitelikleri üzerine zihnin sonradan ilave ettiği niteliklerdir, bu sebeple nesnelere doğasında içkin olarak kendiliğinden bulunmazlar.<sup>156</sup>

Değerlerin nitelikleri Schwartz ve Bilsky tarafından şu şekilde tanımlanmıştır,<sup>157</sup>

Değer inançtır. Ancak tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış, fikir niteliği taşımazlar.

Soyut ve kişiseldirler, etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler.

Değerler, bireyin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle (hak bilirlilik, yardım severlik) ilişkilidirler.

Değerler, özgül eylem ve durumların üzerindedirler. Örneğin; itaatkârlık değeri, evde, işte, okulda ve tanımadığımız ilişkilerin tümünde geçerlidir.

Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler.

Değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Bu sıralama değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur.

### 1.3.2. Ahlak ve Ahlaki Değerler

Ahlak kavramı sözlükte “Bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları, bir kimsenin içinde yaşadığı toplumsal çevrenin törelerine uyma yetisi, yaradılış/ huy” olarak tanımlanmaktadır.<sup>158</sup> Ahlak Arapça’da ise “hulk” kelimesinin çoğuludur. “Hulk” ve ahlak aynı anlamdadır. Hulk "huy, seciye, tabiat, din ve karakter" anlamına gelmektedir.<sup>159</sup> İnsanın deruni özelliklerini, halk ise insanın zahiri özelliklerini ifade eder. Terim olarak “Ahlak: a. genel bir hayat tarzını b. bir grup davranış kuralını c. davranış kuralları veya hayat tarzları üzerinde yapılan tartışmaları, araştırmaları” belirtmek üzere farklı şekillerde kullanılmaktadır. "İslam ahlakı" birinci anlamda; "meslek ahlakı" ikinci anlamda; "ahlak felsefesi" de üçüncü anlamda kullanılmaktadır.<sup>160</sup>

Ahlak, toplumu güçlendiren, toplumun gelişiminde dengeli ve sağlıklı ilerlemeyi temin eden en birinci unsurdur. Ahlak toplumdaki her bir bireyi kötü, çirkin ve istenmeyen davranışlardan uzaklaştırmakla kalmaz, yaratılışına uygun

<sup>156</sup>F. C. S. Schiller, “Value”, *Encyclopedia of Religion and Ethics*, ed. J. Hastings, New York 1951.

<sup>157</sup>Shalom H. Schwartz. and Wolfgang Bilsky, "Toward A Universal Psychological Structure Of Human Values", *Journal Of Personality and Social Psychology*, 53/3, 1987, s. 550.; Akt; Mücahit Arpacı, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Velilerin Tutumları (Diyarbakır Örneği)” s. 167.; M. Ersin Kuşdil ve Çiğdem Kağıtçıbaşı, “Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı”, *Türk Psikoloji Dergisi*, 15/45, 2000, s. 63.

<sup>158</sup><https://sozluk.gov.tr/>, “Ahlak”, (09.08.2019)

<sup>159</sup>İbn-i Manzûr, *Lisânü 'l-Arab*, 3/ 1410, Beyrut 1990, s. 56.

<sup>160</sup>Kılıç, *Ahlakın Dini Temeli*, Türkiye Diyanet Vakfı, Ankara 1992, s. 2.

güzellikteki davranışları yapmaya sevk ve teşvik eder. Diğer bir ifade ile ahlak, insanı istendik yönde davranmaya ikna eder.

Ahlak, insan kişiliğinde yerleşmiş erdemler ve bu erdemlerden kolaylıkla çıkan davranışları ve dini, felsefi ve kültürel sistemlerin şekillendirdiği doğru/yanlış dair yargılar bütünüdür aynı anda ifade eder.<sup>161</sup> İnsana nasıl olması gerektiğini gösteren ve değerlerle çok yakından ilgili olan ahlak, davranışları belirler; onlara süreklilik kazandırır ve onları kişisel olmaktan çıkartır. Çünkü ahlaki bir seçim, daha iyi bir alternatif yönünde verilen bir karardır.<sup>162</sup> Yaran'a göre ahlak: "İnsanın fitratındaki kötülük yönünün arındırılması ve iyilik yönünün geliştirilmesi ve ilişkilerin barışçıl bir biçimde sürdürülmesi için; toplumun ve vicdanların çoğunluğunun değerini kabul ettiği; duygusal ve düşünsel haller, davranışsal ve eylemsel etkinlikler ve bunların gerçekleşmesine yönelik değerlerdir."<sup>163</sup>

Ahlak tek taraflı ya da tek başına tesis edilecek kazanım değildir. Birbirlerine münasebeti olan insanların hak sahipliği vardır. Davranışın ahlaklı olanı insanların birbirlerinin haklarını çiğnememeleridir.<sup>164</sup> Bundan dolayı ahlaki ödev bilinci her bireyde yerleşmesi gereken meleke olmaktadır. İslam ahlakında ameli ahlak, dinin getirmiş olduğu metafizik, fitri ve vicdani değerlerin dışa yansıtılarak somutlaşan şeklidir.<sup>165</sup> Ahlaken kötü insanlara zararlı olacak davranışlarda bulunmaktır. Ahlaken iyi ise hoşlanılan, güzel geçinilecek ortamların oluşturulması davranışların üretilmesidir.<sup>166</sup>

Ahlaki değerler tüm toplumu ayakta tutan güçtür. Bu kazanım olmazsa toplumsal birlik ortadan kalkar, değer sistemleri yok olur, sanat, ekonomi ve toplumsal hayattan söz edilemez.<sup>167</sup> Bundan dolayı Güngör, "İnsanlara zehirli maddelerle faydalı yiyecekleri ayırt edebilecek bilgiyi verdiğimiz gibi onlara iyi

---

<sup>161</sup> Çağrıncı, *İslam Düşüncesinde Ahlak*, s. 73

<sup>162</sup> Aydoğan, *Kültür Temelli Eğitim*, s. 53.

<sup>163</sup> Yaran, *İslam Ahlak Felsefesine Giriş*.

<sup>164</sup> Güngör, *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, s. 84.

<sup>165</sup> Ahmet Yaman, "Ahlâk İlişkisi İslâm Amelî Ahlâkının İlke ve Uygulamaları Çerçevesinde Bir Giriş", *İslam Araştırmaları*, 9/9, 2016, s. 193.

<sup>166</sup> Erol Güngör, *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar: Ahlâk Psikolojisi, Ahlâki Değerler ve Ahlâki Gelişme*, Ötüken Neşriyat, İstanbul, 1998, s. 105

<sup>167</sup> Oktay Akbaş, Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6/16, 2008, s. 14.

davranışla kötü davranışı ayırt edebilecekleri ahlakî bir sistemi vermemiz gerektiğini” belirtir.<sup>168</sup>

Ahlaki davranışlarda şuur, yaptığımız davranışın değerlendirmelerini bize sunar. Şuur, ahlâkî davranışın temel verileri olan bilgi ve görgüleri temsil eder. İnsana ait ahlaki davranışlarda mühim rol oynayan esas ahlaki bilgilerden ziyade duygulardır.<sup>169</sup> Ahlaki davranış istedik ve kasıtlı bir bütün içerisinde olmak zorundadır. Ahlaka uygun olsa bile benimsemeyen ve istemeyen güzel davranışlarda bulunmak ahlaki davranış değildir.

İyilik ve kötülük problemi insanoğlunun varlığı kadar eskidir. Kötülükten sakınma, iyiliğe ulaşma ahlakın temel problemi olarak karşımıza çıkmaktadır. İslami literatürde bunun karşılığı “emr-i bil-mağruf nehy-i anil münker” kavramı yani iyiliği emretme kötülüğü savmadır. Neticede insanın esas gayesi dünya ve ahiret mutluluğuna ulaşmaktır. Ahlak da insana bu seyrinde rehberlik eden en önemli yoldaş olmaktadır.

Allah Teala insanın ahlaken de mükemmel var edildiğini “Andolsun ki biz insanı ahseni takvim (ahlaken kamil) şekilde yarattık.”<sup>170</sup> ayeti ile zikretmiş ve insanoğluna kendi şerefinden pay vermek için kendine yeryüzünde halife kılmıştır. Örnek olarak gönderilen kutlu nebi ise “Ben ancak güzel ahlakı tamamlamak için gönderildim.”<sup>171</sup> hadisiyle esas başlangıcın ahlak olması gerektiğini ifade etmiştir. Buradan hareketle ahlaksız mütakamiliyetin mühal olduğunu söyleyebiliriz.

İnsanların bütün davranış biçimlerinde ve sosyal faaliyetlerinde belirli değer yargılarına dayanan ahlaki bir bağlılık görülür. Bu bağlılık, günlük hayatımızda ahlakın önemli bir rol oynamasını sağlar. Dolayısıyla, günümüze kadar bütün toplumlarda ve kültürlerde, ahlak üzerinde ısrarla ve önemle durulmuştur.<sup>172</sup>

Gitgide çoğulcu bir toplum haline geldiğimiz 21. yüzyılda evrensel değerlerin dikkat çekici düzeye ulaşması geleceğe dair ümitleri tazelemektedir. Çeşitli ülkelerde; farklı dilde, kültürde, renkte ve inançta insanlar çoğulcu toplum yapısında varlığını sürdürmekte, geçmişten getirdikleri ile o topluma ait olma çabası içerine

---

<sup>168</sup>Güngör, *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar: Ahlak Psikolojisi, Ahlâki Değerler ve Ahlâki Gelişme*, s. 106

<sup>169</sup>Güngör, *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, s. 56.

<sup>170</sup>Tin Suresi 95/4

<sup>171</sup>Muvatta, Hüsnü'l-Hulk, 8; Ahmed b. Hanbel, 2/381

<sup>172</sup>Mustafa Ergün, *İnsan ve Eğitimi*, Ocak Yayınları, Ankara 1993, s. 162.

girmektedirler. Ayrıca gençler, her geçen gün artan şiddet, sosyal problemler ve insanların birbirlerine saygısızlığından etkilenmektedirler.<sup>173</sup> Okul ve eğitim arasındaki uyumsuzluk, bu durumu etkileyen diğer bir faktördür.<sup>174</sup> Bu doğrultuda en başta ailelere, eğitimcilere ve politika üretenlere büyük görevler düşmektedir. Aileler ve eğitimciler, eğitim sisteminde evrensel değerlerin farkındalığını güçlendiren programların uygulanmasının eşitsizlik, şiddet, sevgi ve saygı eksikliği, buna bağlı olarak bireylerin ve grupların birbirini anlayamaması gibi sosyal sorunların çözümünde etkili olacağı kanaatini taşımaktadırlar.<sup>175</sup> Eğitimin kaliteli ve nitelikli oluşu demokratik toplumsal yapının kurumsallaşması, işlevsel hale gelmesi ve ahlâkî yargı yeteneği üzerinde en önemli faktör olarak görülmektedir.<sup>176</sup>

### **1.3.2. Ahlaki Değerlerin Kaynağı**

#### **1.3.2.1. Ahlaki Değerlerin Felsefi ve Sosyolojik Kaynağı**

Ahlak, genellikle insanların kendine göre yaşadıkları bir ilkeler topluluğu manasına gelmektedir. Ahlak felsefesi ve etik ise ahlaktan ahlaki davranışları felsefi açıdan incelemesi, bunları incelemesi ve değerlendirmesi açısından ayrılan felsefi daldır. Değer, kişinin nesne ile ilişkisinden doğan bir insan tavrıdır.<sup>177</sup> Günümüzde değerlerle ilgili felsefi tartışmalar 1890 yıllarında temellendirilmiştir. Nietzsche, Scheler, Duprel, Le Senne, ve Polin vb. düşünürler değeri önemli saymış ve felsefi düşüncelerinde önemli yere sahip olmuştur.<sup>178</sup>

Değer araştırmaları bilimsel alanda çoğunlukla Allport ve arkadaşlarının "Study of Values" adlı çalışmasına atfedilmektedir. Bu çalışma değerleri; "teorik, ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dini değerler" olarak 6 çeşide ayırmıştır. Rokeach'ın geliştirdiği "Rokeach Değer Envanteri"nde 36 değer yer almıştır.<sup>179</sup> Schwartz, "Başarı, iyilikseverlik, uyum, haz, güç, güvenlik, özyönetim, uyarılma,

---

<sup>173</sup>Unesco, *Decade of Education for Sustainable Development: 2005-2014*, Draft International Implementation Scheme, 2005, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148654>, (18.04.2019)

<sup>174</sup>Comandur Seshadri, "An Approach to Value Orientation of Teachers' Education." *Journal of Value education*, 9/17, 2005, s. 12.

<sup>175</sup>El Hassan Karma, and Rula Kahil, "The Effect Of "Living Values: An Educational Program" On Behaviors and Attitudes Of Elementary Students in A Private School in Lebanon", *Early Childhood Education Journal*, 33/2, 2005, s. 83.

<sup>176</sup>Lawrence Kohlberg, *The Psychology Of Moral Development: The Nature and Validity Of Moral Stages*, Essays on Moral Development 2, San Francisco 1984, s. 87

<sup>177</sup>Hilmi Ziya Ülken, *Bilgi ve Değer*, Ülken Yayınları, İstanbul 2001, s. 48

<sup>178</sup>Ertan Özensel, "Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer", *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1/3, 2003, s. 218

<sup>179</sup>Ahmet Sait Özkul, *Yaşam ve Çalışma Değerlerini Etkileyen Faktörler Süleyman Demirel Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Isparta 2007, s. 65

gelenek ve evrensellik” olarak 10 değere yer vermiştir.<sup>180</sup> Schwartz’ın bu çalışması değer anlayışı ve ölçekleri kullananlar tarafından önemli referans olarak kabul edilmektedir.<sup>181</sup>

Özensel’e göre Değerler, tarih boyunca öznelci ve nesnelci görüşe göre farklılık arzeden sınıflama içerisinde değerlendirilmiştir. “(i) Hazcı (hedonist) değerler (olumlu: haz; olumsuz: acı), (ii) Bilişsel değerler veya bilgi değerleri (olumlu: doğru; olumsuz: yanlış), (iii) Ahlâkî değerler (olumlu: iyi; olumsuz: kötü), (iv) Estetik değerler (olumlu: güzel; olumsuz: çirkin), (v) Dinsel değerler (olumlu: sevap; olumsuz: günah)” olarak tasnif edilmiştir.<sup>182</sup>

Klasik felsefî ahlakın ana vasıfları şu şekildedir:<sup>183</sup>

Nefsin üç gücü (düşünme, öfke, arzu) vardır. Bu üç güç ile bağlantılı olarak dört ana erdem vardır (hikmet, cesaret, iffet, adalet). Erdemler, orta yolda veya aşırılıkların ortasında bulunur (ifrat ve tefrit, reziletleri; itidal/ölçülülük ise faziletleri oluşturur). İnsanlar irade hürriyetine sahiptir, fiillerinde hürdür ve yaptıklarından dolayı sorumludur. Temel değerler evrenseldir; Tanrı iyiyi gerçek anlamda iyi olduğu için tüm insanlara buyurur.

Sosyal yapılandırmacılığın gerçekliğin toplum ve kültür tarafından inşa edildiği görüşü de ahlakın kaynağı konusunda topluma işaret eden görüşlere yakın durmaktadır. Bu yaklaşım T.Hobbes ve J.Locke’un ahlakın kaynağının “toplumsal sözleşmeye” dayandığı görüşünden esinlenir.<sup>184</sup>

Sosyolojik temellendirme hususunda esas olan toplumsal barışa, güvene ve faydaya hizmet etmektir; ahlakilik ve değerler toplumun barışına, güvenine ve faydasıysa o zaman toplumun ahlaklı değerleri ürettiğinden ve bunları uyguladığından bahsedilebilir. Toplum tarafından uzlaşa ile üretilen bu değer ve ilkeler bireylerin davranışlarını yönlendirme ve değerlendirmede kılavuz ve standart görevi görürler. Bireyin toplum içindeki konumu bu standartlara göre konumlandırılır. Değerlerin toplumda değerlendirme standardı olarak görev yapmaları onların toplumsal uzlaşa ile üretilmiş olmalarının sonucudur. Toplum tarafından üretilen bu ahlak ilke ve değerleri kişi ve ilişkilerin değerini belirlemede,

---

<sup>180</sup>Shalom H. Schwartz, *Basic Human Values: An Overview*, The Hebrew University of Jerusalem, 2006, s. 13

<sup>181</sup>Hasan Bacanlı ve Mehmet Ali Dombaycı, “Değer Eğitiminde Değer Boyutlandırma Yaklaşımı, II. Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu, 2012, s. 896.

<sup>182</sup>Özensel, “Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer”, s. 15.

<sup>183</sup>Yaran, *İslam Ahlak Felsefesine Giriş*, s. 33.

<sup>184</sup>Recep Kaymakcan ve Hasan Meydan, *Ahlak, Değerler ve Eğitimi*, DEM Yayınları, İstanbul 2016, s. 167.

bireyleri iyi-güzel düşünce ve davranışa yönlendirmede, kişilerin sosyal rollerini seçmesinde, ortak değerlere sahip kişiler arasında işbirliğini geliştirmede ve olumsuz davranışların önlenmesinde işlevler görürler.<sup>185</sup>

Değerin bireyselden toplumsala oradan da evrensele uzanması, değerlemede nesnelin egemenliğinin tesisine, öznelin de uzlaştırılması başarısına bağlıdır. En küçüğünden en büyüğüne hangi düzeyde olursa olsun toplum olmak aslında müşterek bir zihinsel değerler sistemi oluşturmaktır. Devlet kurmak ise değerler sisteminin kurallarla ve yapılarla somutlaştırılmasını ifade eder. Toplumlaşma ve devletleşme süreçlerinde değerler insanların hem birbirlerine bağlanmalarını hem de birbirlerine katlanmalarını sağlayan bağ vazifesi görür. Toplum yapısında bağlanma ve katlanma söz konusu olunca değerlerin manevi ve aşkın yönü de önem kazanır.<sup>186</sup>

İnsan ve toplumun olmadığı yerde ahlaktan söz edilemez ancak bu, ahlakın bütünüyle insan tarafından üretildiği anlamına gelmez. Etkin bir ahlak ölçüsü salt toplumca belirlenmiş olamaz, insan ve toplum mutlak anlamda ahlakın üreticisi değil belki taşıyıcı ve uyarlayıcısıdır.<sup>187</sup>

### 1.3.2.2. Ahlaki Değerlerin Dini Kaynağı

Değerlere ait kaynağın dayandığı temellerin iki türlü olduğu ifade edilmiştir. Bunlar, “aşkın olan ilahi kaynaklar” ve “içkin olan toplumsal kaynaklar”dır.<sup>188</sup> Ahlakı sadece toplumsal açıdan temellendirmeye çalışmak bireyin kendi faydasını gözetme gibi bencilce bir yöne çekilecek özelliğe de sahiptir.<sup>189</sup> Değerlerin dayandığı toplumdaki kaynaktan daha üst seviyedeki kaynaktır.<sup>190</sup>

“Değerler için din ana kaynak mıdır?” sorusu Platon’a kadar götürülmektedir. Platon’a göre “Ahlaken doğru eylemler Tanrı istediği için doğru değildi, o eylemler ahlaken doğru olduğu için Tanrı o eylemleri emretmekteydi.” Günümüz kelimelerinde bu konu “hüsun-kubuh meselesi” çerçevesinde yer almaktadır. Bu konuda Platon’u Kant takip etmektedir. Kant’ın “ödev ahlakını” Tanrı ile

<sup>185</sup>Joseph Fichter, *Sosyoloji Nedir?*, çev. Nilgün Çelebi, Atilla Kitabevi, Ankara 1996, s. 83.

<sup>186</sup>Suat Cebeci, *Toplum ve Devlet Yapısında Değerler Eğitiminin Rolü(Kırgızistan Örneği)*, *Değerler ve Eğitimi 2*, Dem Yayınları, İstanbul 2012, s. 622.

<sup>187</sup>Mustafa Aydın, “İslam Bağlamında Ahlâk”, *Teorik ve Pratik Yönleriyle Ahlâk*, ed.Recep Kaymakcan ve Mevlüt Uyanık, Dem Yayınları, İstanbul 2007, s. 69.

<sup>188</sup>Mustafa Aydın, *Gençliğin Dini ve Ahlaki Değerleri*, *Gençlik Dönemi ve Eğitimi II*, s. 246.

<sup>189</sup>Kaymakcan ve Meydan, *Ahlak, Değerler ve Eğitimi*, s. 84.

<sup>190</sup>Yümnü Sezen, *Sosyoloji Açısından Din: Dinin Temel Sosyal Müesseseler Üzerindeki Tesirleri*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı, 1998, s. 101.

temellendirmiş ve Tanrının varlığını ispat etmesinde ahlakı bir karine olarak kullanmıştır.<sup>191</sup>

İslâm öncesi Araplar'ın ahlâkın zihni temelleri bakımından en baştaki kaynaklar; “Câhiliye şiiri, atasözleri (emsâl) ve hitâbet örnekleriyle Kur'an, hadisler ve ilk döneme ait diğer İslâmî belgeler; Roma, Bizans, İran gibi yabancı kaynaklardır.” Özellikle cahiliye dönemlerinde şerefli, cesaretli ve cömert olma câhiliye ahlâkında tüm faziletlerinin önem verilenleriydi. Bu erdemler çoğunlukla “mürûe (mürüvvet)” kavramı ile ifadesini bulurdu. Dönemin ahlâk telakkisini yansıtan diğer bir temel kavram ise, kısaca "kabile mensupları arasında dayanışmayı sağlayan ortak duygu" şeklinde tanımlayabileceğimiz asabiyettir.<sup>192</sup>

Kur'an ve sünnet, İslâmî ahlâkın temelini oluşturmaktadır. Bu temel kaynaklar, insan hayatının dine ve dünyaya bakan yönlerinin eksenini belirlemiş, insana ait tutumun ve davranışın prensiplerini netleştirmiş, İslam alimleri ve filozoflarca geliştirilen ahlaki anlayışın temellerini atmıştır.<sup>193</sup> Diğer bir ifadeyle her değerde inanma temeli vardır.

İslam'da ahlak, imanın ve ibadetin özünden gelerek insan hayatının altyapısını teşkil eden bir temeldir. Bütün insani ve toplumsal kurum ve ilişkiler bu temel üzerine kurulur. Eğitim, siyaset, ekonomi vb. kurumlar ve bu kurumlardan doğan tüm ilişkilerin özünde ahlak yatmak zorundadır. Nitekim İslam ahlakı üzerine çalışan çeşitli araştırmacılar bu gerçeği farklı şekillerde sıklıkla dile getirmişlerdir.<sup>194</sup>

Ahlâkın dini temellendirmesini tamamlarken temas edilmesi gereken son bir nokta da dinin ahlaka katkısının yanında ahlâkın da dine bir takım müspet etkilerinin olduğu hususudur. Ahlak dinin öngördüğü faziletli hayatı pratiğe dökerek onun emirlerinin sadece birer dogma olarak kalmasının önüne geçer, insanlar üzerindeki kalıcı etkisini artırır. İbadetler ahlak üzerinde olgunlaştırıcı bir rol oynarken ahlak da ibadetlerin kemaline katkı yapar.<sup>195</sup> Pratik anlamda ahlâkın dini güçlendirmesi şeklinde görülen bu ilişkinin bir benzerini teorik anlamda da görmek mümkündür. Bazı düşünürler insanın ahlaki tecrübesinden hareket ederek ilahiyatı

<sup>191</sup> Ahmet Cevizci, *Etiğe Giriş*, Paradigma Yayınları, 2. bs., İstanbul 2008, s. 27.

<sup>192</sup> Çağrıncı, *İslam Düşüncesinde Ahlak*, s. 19.

<sup>193</sup> Çağrıncı, *İslam Düşüncesinde Ahlak*, s. 30.

<sup>194</sup> Kaymakcan ve Meydan, *Ahlak, Değerler ve Eğitimi*, s. 108.

<sup>195</sup> Hüsamettin Erdem, “İslam Ahlâkı ve Özellikleri”, *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2/2, 1986, s. 229.

temellendirmeye çalışmaktadır. Kant, en yüksek iyiyi gerçekleştirme amacını ancak Tanrının varlığıyla mümkün görmektedir.<sup>196</sup> ve "Vicdanımın sesi bana Tanrının var olduğunu söylüyor, bende iyiliğin/iyilik duygusunun varlığı ve ahlaki ilerleyişin Tanrının varlığını gösteriyor." diyen A. E. Taylor ahlaktan dine giden temellendirme ve desteğin örneklerini vermektedirler.<sup>197</sup>

Hız. Peygamber(s.a.v.) "Mizanda en ağır gelecek şey İslam ahlakıdır." hadisi ile güzel ahlaka tüm amellerin üzerinde değer atfetmiştir.<sup>198</sup> Kur'an insanın fitratında iyiliğe de kötülüğe de yönelebilecek bir yetenekle yaratıldığını zikreder. "Nefse ve onu düzgün bir biçimde şekillendirip ona kötülük duygusunu ve takvasını (kötülükten sakınma yeteneğini) ilham edene ant olsun ki nefsinin arındırma kurtuluşu ermiştir."<sup>199</sup> Kuran'ı Hız. Peygamber (s.a.s.)'in sünneti takip eder. Sünnet özellikle uygulamalı ahlak alanında uyulması gereken esasları belirlemiştir. Kuran'da ilkeler ve yazılı örneklerle açıklanan ahlak sünnetle yaşama inmiş, somutlaşmıştır.<sup>200</sup> Nitekim Hız. Aişe kendisinden Hız. Muhammed'in ahlakını soranlara "Onun ahlakı Kuran'dan ibaretti"<sup>201</sup> demiş ve Hız. Peygamber (s.a.s.) de "Ben ahlaki güzellikleri tamamlamak için gönderildim"<sup>202</sup> diyerek nebevi vazifinin ahlaki boyutunu vurgulamıştır.

Küreselleştğini ifade ettiğimiz günümüz dünyasında seküler ahlak anlayışlarından Müslüman toplumlar hissesine düşeni ziyadesiyle almışlardır. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de milli ve ahlaki değerlerde ciddi anlamda yozlaşma ve erozyona uğrama gözlenmektedir.<sup>203</sup> Yaşadığımız bu kayma her şeyi uygun gören yanlış bir zihniyete bizi evirmiştir.<sup>204</sup> Hiç şüphesiz ki, din duygusundan ve kitle şuurundan mahrum olan cemiyetlerde fertler şahsi menfaat ve nefsanîyetlerinin esiri olmuştur. Dolayısıyla her türlü kötülük ve yolsuzlukların doğmasına sebebiyet vermişlerdir. Maalesef bizde de kendini bilmelerin tesiriyle din duygumuz bilhassa

---

<sup>196</sup>Immanuel Kant, *Pratik Usun Eleştirisi*, çev. İ.Zeki Eyüboğlu, Say Yayınları, İstanbul 1999, s. 193,194.

<sup>197</sup>Mehmet S. Aydın, *Din Felsefesi*, İzmir İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1997, s. 82

<sup>198</sup>Erdem, "İslam Ahlakı ve Özellikleri", s. 230.

<sup>199</sup>Şems Suresi 91/8

<sup>200</sup>Kaymakcan ve Meydan, *Ahlak, Değerler ve Eğitimi*, s. 104

<sup>201</sup>Tecrid-i Sarih, 9: 275.

<sup>202</sup>İmam Malik, *Hüsnü'l Hulk*, n. 8, 1992.

<sup>203</sup>Abdullah Halife, "İslam'da Suç Eğilimine Karşı Koruyucu Bir Mekanizma Olarak Dindarlık", *İslâmî Sosyal Bilimler Dergisi*, S.2, 1994, s. 12.

<sup>204</sup>İbrahim Coşkun, "İman-Ahlak İlişkisi ve Değerler Eğitimi", *Değerler ve Eğitimi 2*, Dem Yayınları, İstanbul 2012, s. 125.

münevverlerde zaafa uğratılmaya çalışılmış, bu uğurda çabalar sarf edilmiş ve neticede bunda muvaffakiyet de sağlanmıştır.<sup>205</sup>

### 1.3.2.3. Ahlaki Değerlerin Değişimi ve Dönüşümü

Ahlak, “Toplumların gereksinim ve çıkarları doğrultusunda, alışkanlıklar, gelenekler, töreler ve kamuoyunun gücünden destek alan, kendiliğinden biçimlenmiş, genel kabul görmüş yasaklama ve değerlendirmelerdir.”<sup>206</sup> Ahlak görecelidir. Toplumlar arası farklılık gösterebildiği gibi aynı toplum içinde farklılık gözlemlenebilmektedir.<sup>207</sup> Birey bir toplumda önem verdiği ve öncelediği değerlere, başka bir toplumda önem vermeyebilir.<sup>208</sup> Sağlıklı değişim "istikrar içinde değişme"dir.<sup>209</sup>

Etkileri gençler üzerinde daha net hissedilen mevcut dünya şartları, gençleri iyi ya da kötü olarak etkileyebilmektedir. Gençlik günümüzdeki kadar geniş imkanlara sahip olmamıştır. Ancak ahlaki açıdan şimdiye kadar görülmemiş şekilde yozlaşmış bir dünyada yaşamaktadır.<sup>210</sup>

XIX. yüzyılda ise Batı'da materyalizm ve pozitivism hüküm sürdü. XX. yüzyılın başlarından itibaren Batı, fikri planda materyalist anlayıştan uzaklaşmakla birlikte, fiili olarak pek çok alanda materyalizme bağlı kaldı, yaşanan bir süreçte özellikle son iki yüzyılda, hem Batı'da hem de materyalizmin katıksız uygulandığı sosyalist ülkelerde, dine ve ahlâkî değerlere karşı amansız bir mücadele başlatıldı. Her fırsatta dinî inanç ve uygulamalar aşağılanmış, din ile alâkası olmayan ahlâk anlayışları yerleştirilmeye çalışılmıştır.<sup>211</sup> Toplum içerisinde ortaya çıkan, duyuların üstüne sıçrama, tefekkür etme, ahlâkî bir hayata yönelme çabaları, marazilik veya anormal bir hareket olarak damgalandı. Onların güdümündeki sosyologlar, ekonomistler ve politikacılar insanları üreten, tüketen ve hizmet eden bir sosyal hayvan gözüyle değerlendirdiler. Şuurun derinliklerinden gelen mükemmelleşme

<sup>205</sup>Hüsnü Dikeçligil, *Millî Eğitim Dâvamız*, Kutluğ Yayınları, 1975, s. 21.

<sup>206</sup>Ivan Frolov, *Felsefe Sözlüğü*, çev. Aziz Çalışlar, Cem Yayınları, İstanbul 1997, s. 7.

<sup>207</sup>Takiyettin Mengüşoğlu, *Değişmez Değerler ve Değişen Davranışlar*, İstanbul Matbaası, İstanbul 1965, s. 14.

<sup>208</sup>Özensel, “Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer”, s. 32.

<sup>209</sup>Güngör, *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, s. 23.

<sup>210</sup>Köylü, *Küresel Ahlak Eğitimi*, s. 84.

<sup>211</sup>Coşkun, “İman-Ahlak İlişkisi ve Değerler Eğitimi”, s. 118.

arzusunun ve Allah'a karşı sorumluluğun bırakılması veya unutulması hedeflendi.<sup>212</sup>

Bu dönemin diğer ahlaki dönüşüm projesi şu şekildedir.<sup>213</sup>

Ahlâkın dinden uzaklaştırılması arzusu sözde ilmî teorilerle desteklendi. Macchiavelli'nin amaç, aracı meşru kılar, sözü adeta Batı uygarlığının ahlâk anlayışının simgesi oldu. Çok kazanmak ve sorumsuzca harcamak için ekonomik hayatta bütün hileler, aldatmalar, hatta üretilen mallara pazar bulmak amacıyla planlanan savaşlar meşru kabul edildi. Ekonomi ile ahlâkın alakası olmadığı iddia edildi. Ahlak, ilim alanından da uzaklaştırıldı. Özellikle ahlâkın en hassas alanlarından biri olan cinsellik tamamen biyolojik bir konuma taşındı, iffetin korunmasıyla ilgili inanç ve davranışlar, ruhi bunalımların sebepleri arasında sayıldı.

Sanayileşme, ekonomik gelişmeler, kırsalın zorlukları, güvenlik endişesi ve kent sosyal hayatının sağladığı imkânlarla beraber günümüz kentleri tarihte olmadığı kadar çok büyümüştür. Büyümenin sonucunda da toplum yapısında, sosyal norm ve değerlerde, insan ilişkilerinde şehirleşme yönünde değişiklikler olmakta, geleneksel örgütlenmelerin ve ilişki ağlarının yerini şehirli örgütlenmeler ve iş ilişkileri ağ almaktadır.<sup>214</sup> Özellikle küreselleşme süreci bizi daha önce hiç yaşamadığımız bir aşamaya getirmiştir. Hem küreselleşme olgusu hem de bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, insanları maneviyatından ve değerlerinden uzağa düşürmekte,<sup>215</sup> toplumu kaosa, bireyi anomiye sürüklemektedir.<sup>216</sup>

#### 1.3.2.4. Ahlaki Değer İhtiyacı

İnsanı diğer hayvanlardan ayıran diğer ifadeyle insanı insan yapan ve iradesini disipline eden fazilete ahlak denmektedir.<sup>217</sup> Kur'an-ı Kerim'den referans ile Ahlak, (Şems 8-10) kendisine iyilik ve kötülük kabiliyeti verilen insanın kendini kötülöklere gömen insan olmayıp kendini arttıran ve böylece saadete eren kimse olması hali ve bu hali konu edinen ilimdir. Bu bakış açısıyla Ahlâk, "İslâm dininin özü, esası ve bizzat kendisi, Müslüman olmak, İslâm ahlâkına sahip olmak, onu kendinde yaşatmaktır."<sup>218</sup>

<sup>212</sup>Ahmet S. Arvasi, *İnsan ve İnsan Ötesi*, Burak Yayınevi, 2009, s. 107.

<sup>213</sup>Sigmund Freud, *Totem ve Tabu*, çev. Niyazi Berkes, Milli Eğitim Yayınları, Ankara 1974, s. 43.

<sup>214</sup>Mehmet Yanmış ve Bayram Kahraman, "Sosyal Hareketlerin Etkisiyle Dönüşen Şehir Hayatında Gençlerin Değerleri: Diyarbakır Örneği", *II. Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu*, 16-18 Kasım 2012.

<sup>215</sup>Köylü, *Küresel Ahlak Eğitimi*, s. 73

<sup>216</sup>Nimet Önür, "Modernleşme Sürecinde Okul, Aile ve Medya Kavşağında Toplumsal Değerler", *Uluslararası Gençler ve Değerler Sempozyumu*, İstanbul, 25 Nisan 2014, s. 163.

<sup>217</sup>Topçu, *Yarınki Türkiye*, s. 152.

<sup>218</sup>Yaran, *İslam Ahlak Felsefesine Giriş*, s. 71.

Belli değerlere dayanan ahlak eğitimi kaçınılmazdır. İnsanoğlu ahlaki erdemleri kabul edecek, eğitim öğretim ve nasihatlerle onu dönüştürecek özelliklere sahiptir.<sup>219</sup> Ahlak eğitimi bireyi ve toplumu kötü ahlaktan koruyup iyi ahlakla donatmaktır. Bu amaçla Kur'an ve hadislerde müslümanın hayatında bire bir yaşadığı ahlaki olaylara ilişkin tercihlerine ve bu tercihlerin karşılığı olan mükâfat ve cezaya odaklanılmakta ve iyiye yönelmenin yolları olarak nefsi tezkiye, öz denetimin önem ve yolları açıklanmaktadır.<sup>220</sup>

Ahlâkın taviz vermeye tahammülü yoktur; mütemediyen ahlaksız davranışları görülen bireylerin ahlaksızlığı karakter haline getirmesi kaçınılmazdır.<sup>221</sup> Günlük hayatımızda ve bütün hayatımızda önemli ahlaki bağlılık gözlemlenir. Bundan dolayı bu durum toplum ve kültürde ısrarla üzerinde durulmasını sağlar.<sup>222</sup> “Önce kitabımızın kabına, meydanlarımıza ve kürsülerimize vermekle işe başlamamız gereken”<sup>223</sup> bir nizam olan ahlaki değerler “fertten topluma, devletten millete ve tarihe, ekonomik nizamdan sanata ve dine kadar uzanarak kurtarıcı rolünü üstlenmesi beklenmektedir.”<sup>224</sup>

Ayrıca öğrencilerin kendilerini ve hayatı ciddiye almaları olumsuz davranışları oluşturmakta ve arttırmaktadır. Bu ciddiye almama, çocuk ve gençlerde zararlı alışkanlıkların (alkol, uyuşturucu, teknoloji bağımlılığı gibi) temelini oluşturmaktadır. Gençliğin, öğrencinin veya bireyin bu sıkıntılı ruh hâlinde kurtulması kendini ve hayatı daha ciddi bir sorgulamaya tabi tutmasına ve bu sorgularının peşinden gitmesine bağlıdır.<sup>225</sup>

Bir zamanlar aşağı yukarı bütün dünya ülkelerinde hoş karşılanmayan, bir cinsel özgürlük furyası başlamış, bu da başta AIDS olmak üzere içinden çıkılmaz sağlık sorunlarına yol açmış, bir arada yaşama yerine yalnızlık hâkim olmuş, bu ise sonuçta intihar ve yabancılaşma gibi psikolojik sorunlara neden olmuştur. Şiddet ve

---

<sup>219</sup>Macit Fahri, *İslâm Ahlak Teorileri (Ethical Theories in Islam)*, çev. Muammer İskenderoğlu ve Atilla Arkan, Litera Yayıncılık, İstanbul 2004, s. 145

<sup>220</sup>Yaman, “Ahlâk İlişkisi İslâm Amelî Ahlâkının İlke ve Uygulamaları Çerçevesinde Bir Giriş”, s. 193.

<sup>221</sup>Güngör, *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, s. 69.

<sup>222</sup>Ergün, *İnsan ve Eğitimi*, s. 162.

<sup>223</sup>Nurettin Topçu, *Ahlak Nizamı*, Dergâh Yayınları, İstanbul 1999, s. 119.

<sup>224</sup>Nurettin Topçu, *İslâm ve İnsan*, Hareket Yayınları, İstanbul 1969, s. 63.

<sup>225</sup>İsmail Aydoğan, *Kültür Temelli Eğitim*, Harf Yayınları, Ankara 2017, s. 94.

uyuşturucu kullanımı ise, tüm dünya ülkelerinde gün geçtikçe daha küçük yaşlara doğru inmeye başlamıştır.<sup>226</sup>

İleri tüketim toplumu, ben merkeci ve hazcı ahlaki düşünceyi öne alan kültür dönüşümünü hedef almaktadır. Bu dönüşüm aşaması tatminsel arayışların güdülemesi ile davranış sergileyen kişilerde sosyal bağların ve mesuliyet duygusunun zayıfladığını göstermektedir. Kesin doğru ve yanlışları reddeden bireyler için tüm yollar mübahtır. Arzularında sınır yoktur, suçluluk duygusu duymazlar. Cinsel konularda bir sınır ve kural tanımazlar, her şeye açıktırlar.<sup>227</sup>

Geleneksel değerlerin bütünüyle terk edilmesine yol açan bu durumun insan psikolojisinde meydana getirdiği yıkıcı etkilere dikkatimizi çeken çok sayıda araştırma vardır. Gençlerin dini inançlara ve değerlere bağlandıkları ve anlamını sindirdikleri ölçüde, modernizm ve post modernizmin yok edici etkisinden korunabildikleri, daha sıhhatli ve genele şamil olmuş benlik yapısını geliştirebildikleri görülmektedir.<sup>228</sup>

Dini ve ahlaki değerlerin çiğnenmesi kişide suçluluk duygusu uyandırır. Bu vicdan gelişimi ile ilgili bir durumdur. Vicdan, kurallar bütünüdür. Kendi ve başkalarının davranışlarının “doğru” ve “yanlış” şeklinde kritize etmesini sağlar. Doğru davranış, benlikte güzel duygular beslenmesini sağladığı gibi, yanlış davranış suçluluk duygusu oluşturur.<sup>229</sup> Vicdan bizleri ahlâklılık konusunda tutarsızlıktan kurtarır, dışardan bir kontrole gerek kalmadan ahlaki davranış göstermemizi sağlar. Vicdandaki zafiyet çocukluk dönemindeki terbiye ile ilgilidir.<sup>230</sup>

İnsanların yalnızca maddi yönüyle vücut bulmuş varlık olarak nitelendirilmesi sonucunda meydana gelen sorunların çözümlenmesi için manevi yönün kuvvetlendirilmesi gerekir. Bundan dolayı ahlak ve değer eğitimi ihmal edilmemelidir. Ahlaka ait normatif, emreden formun, korkuyla ve kaygıyla sunulmasıysa bireyleri menfi hareket ve davranışlardan kısa süreliğine

---

<sup>226</sup>Köylü, *Küresel Ahlak Eğitimi*, s. 7.

<sup>227</sup>Veysel Bozkurt, *Püritanizmden Hedonizme Yeni Çalışma Etiği*, Alesta Basım Yayım Dağıtım, Bursa 2000, s. 176.

<sup>228</sup>Hökelekli, *Gençlik ve Din*, ss. 23-24.

<sup>229</sup>Güngör, *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, s. 57.

<sup>230</sup>Güngör, *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, ss. 58-59.

uzaklaştırmakta, üstündeki zorlama kaybolunca özünde yerleşen davranış ortaya çıkmaktadır.<sup>231</sup>

### 1.3.3. Ahlaki Değerler Üzerinde Etkili Olan Bazı Faktörler

#### 1.3.3.1. Din

Ahlaki değerlerin ilişkilendirildiği kaynakların başında din gelmektedir. Tanrının mevcudiyeti ve vahiy gerçeği dini diğer etkilerden ayırt etmemizi sağlamaktadır.<sup>232</sup> Felsefi görüşler insanların zihni gelişimini sağlamak konusunda etkili ve yararlı oldukları kadar kalplere nüfuz ederek ahlak kurallarını gönüllerde yaşatma konusunda din ve iman kadar mahir değildir.<sup>233</sup> İslami tabirle insan-ı kamile, rıza-ı ilahiye veya cennete ulaşma düşüncesidir. Bu ideal ancak mutlak, ulvi ve mükemmel bir varlık olan, bize yol gösteren, bizi mükemmelliğe yönlendiren manevi bir kudretten gelir. Onun gerçek kaynağı dindir. Ahlak gerçekte fiil halinde olan metafiziktir.<sup>234</sup>

İnsanlık tarihinin hiçbir döneminde dinsiz bir medeniyet şekillenip devam etmemiştir. Din ve ahlak medeniyetler için vazgeçilmez bir destektir.<sup>235</sup> Ahlâkî davranışların çoğunluğu dinden kaynaklıdır. Din ahlaki hayatın en mühim kaynaklarından.<sup>236</sup> Ahlâk ile iman yahut daha geniş bir ifadeyle ahlâk ile din alanları da kesin olarak birbirinden ayıramaz. Zira teorik olarak ahlâkî buyrukların tamamı aynı zamanda dinî buyruklardır. Ayrıca her ahlâkî hüküm bir inanmadır.<sup>237</sup> Pazarlı'nın ifadesiyle "Din bir ağaç, ahlak da onun meyveleri ve çiçekleridir."<sup>238</sup> İnsanların birbirine eziyet etmemesi, birbirlerine faydalı olması gibi ahlaki kaidelerin hepsi dinden kaynaklıdır. Din, kaynağını Tanrı'dan alan bir ahlâk sisteminden ibarettir.<sup>239</sup>

Dini öğretilerin yardımıyla oluşan ahlaki ilkeler, doğruyla ilgili tercihlerimizi gösterir; dini inanç ise doğruya ve iyiye sarılmak için destek verir. Din bir yandan getirdiği ilkeler ve toplumda çeşitli eğitim ve tebliğ faaliyetleri yoluyla yaydığı

<sup>231</sup>Aygün Akyol, "Ailede Değerler Eğitimi-İslam Ahlak Felsefesi Açısından Bir Değerlendirme", *Değerler ve Eğitimi 2*, Dem Yayınları, İstanbul 2012, s. 510.

<sup>232</sup>Kılıç, *Ahlakın Dini Temeli*, s. 85.

<sup>233</sup>Kaymakcan ve Meydan, *Ahlak, Değerler ve Eğitimi*, s. 77.

<sup>234</sup>Osman Pazarlı, *İslâm'da Ahlâk*, Remzi Kitabevi, İstanbul 1990, s. 65

<sup>235</sup>Köylü, *Küresel Ahlak Eğitimi*, s. 38.

<sup>236</sup>Güngör, *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, s. 115.

<sup>237</sup>Çağrı, *İslam Düşüncesinde Ahlak*, s. 37.

<sup>238</sup>Pazarlı, *İslâm'da Ahlâk*, s. 16.

<sup>239</sup>Güngör, *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, s. 117.

düşüncelerle diğer yandan da mükâfat-ceza ve havf (korku)-reca(ümit) motivasyonları ile içsel ahlaka ulaşma yolunda zayıf vicdanları güçlendirme ve harekete geçirme anlamında önemli bir motivasyona sahiptir.<sup>240</sup>

Değerlerin en önemli kaynağı din olmakla birlikte, dine ait doku da değerler tarafından oluşmaktadır.<sup>241</sup> Din, bireyi bir takım değerlerle kuşatarak onu bağımlı kılarken aynı zamanda ona ürettiği değer vesilesiyle sosyal standartlarının üstünde özgür iradesiyle davranan bağımsızlık duygusu kazandırabilir.<sup>242</sup> Bu şekilde din, genç bireye değer sunar, aynı değer etrafında buluşan sosyal grup içinde bulunma imkânı sağlar. Böylece, toplumda bir yere sahip olduğu, kendisinin bir anlam ifade ettiği duygusu gençteki güven duygusunu geliştirir.

Çünkü din, insanların duyguları, düşünceleri ve davranış modellerinde mihenk taşı görevi görür. Semavi dinler başta olmak üzere tüm dinler anlam arayışı noktasında insana rehberlik eder. Dolayısıyla bir dini benimseyen kimse dinin sunduğu değerleri benimsediği gibi din tarafından sunulan değerler de dinin benimsenmesine yardımcı olur.<sup>243</sup>

Din sadece getirdiği ilkeler veya yaptırımlarla değil toplumda gördüğü fonksiyonlarla da ahlakı güçlendirir. Geçmişten günümüze, en çok, din insanın arınma ihtiyacını pratik ve uhrevi uygulamalarla desteklemektedir.<sup>244</sup> Ayrıca din, kişilerin ve toplumların ruhen sağlıklı olmasını, korunmasını ve geliştirmesini temin eden psikolojik güce sahiptir.<sup>245</sup> Smith, toplum yapısı karmaşık bir hal aldıkça dine ve ahlaka olan ihtiyacın daha fazla arttığını öne sürmektedir.<sup>246</sup>

Bütün Peygamberlerin esas amacı nefiste yerleşen bir huy olan ahlakı güzelleştirmek<sup>247</sup>, istikamet sahibi olmalarını sağlamak ve istedik davranışları hayat şiarı haline getirmelerini sağlamaktır. Dinin emirlerine itaat eden bir mümin “ihvan” bilinciyle hareket ederek<sup>248</sup> davranışlarının yüce yaratıcı tarafından her an kontrol

---

<sup>240</sup>Kaymakcan ve Meydan, *Ahlak, Değerler ve Eğitimi*, s. 79.

<sup>241</sup>Muhammet Şevki Aydın, *Açık Toplumda Din Eğitimi:(Yeni Paradigma İhtiyacı)*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara 2011, s. 115, 123.

<sup>242</sup>Kula, “Gençlik Döneminde Kimlik ve Din”, s. 68.

<sup>243</sup>Arslan ve Tunç, “İlâhiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimindeki Farklılaşmalar”, s. 9.

<sup>244</sup>Yaran, *İslam Ahlak Felsefesine Giriş*, s. 141

<sup>245</sup>Hökelekli, *Gençlik ve Din*, s. 29.

<sup>246</sup>Smith, Huston, and M. Darrol Bryant Smith, *Huston Smith: Essays On World Religion*, Paragon House Publishers, 1992, s. 228.

<sup>247</sup>İbn-i Miskeveyh, *Ahlakî Olgunlaştırma*, çev. Abdulkadir Şener vd., Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara 1983, s. 32

<sup>248</sup>Müslim, *İmân*, 7.

altında tutulduğunu bilir. Allah'ın ahlakıyla ahlaklanmaya çalışarak<sup>249</sup> her gün tekamül etme ve Allah'ın boyasıyla boyanma<sup>250</sup> gayreti içinde bulunur.

İslam ahlakı üç kategoriye ayrılabilir: a) Şeriatla belirlenmiş olan zorunluluklar. (b) İyi bir yetiştirilme biçimi ile ilişkilendirilmiş değer ve hareketler ve (c) Bir müslümanın gönül dünyasında sergilemesi beklenen karakter özellikleri.<sup>251</sup>

Ancak din, doğru bilgi, uygun bilimsel öğretim ve uygulama teknikleri ile işlevini yerine getirebilir. Dinî, manevî ve ahlakî anlamda gelişim aşamasını tamamlamamış bir kimsenin benliği farklı cihetlerden yok edici etkiye maruz kalabildiği gibi, kusurlu yapılanmış dini formasyonun zararlı etkisini önlemek imkânsızdır.<sup>252</sup>

Dinin görevi, her bireyi sosyal sorumlulukları açısından eğitmektir. Din her şeyden önce acı çeken insanlığa hizmet eden (bir kurum) olarak görülmelidir.<sup>253</sup> Din, en yüksek öneme sahip olan insanın ahlaki ve manevi kaynaklarını geliştirmede temel rol oynamalıdır. Din eğitimi; okullarda, her ülkenin dini, kendi eğitimcileri tarafından verilmeli, üniversitelerde ise karşılaştırmalı din, müfredatın bir parçası olmalıdır.<sup>254</sup>

Bunun yanında din eğitimi, formal olduğu kadar informal alanda da ahlaki değerlerin oluşturulması, aktarılması ve sürekliliği anlamında etkin rol oynamalıdır.<sup>255</sup> Çünkü öğrenci din bilgisini değerlerin yönlendirilmesi ile manaya kavuşturur. Bilginin davranışa dönüşüp dönüşmediği oranda da değerleri etkilenir.<sup>256</sup>

Dinin, planı çizilmiş, kimliği bütünleştiren, ulvi hedeflere ulaştıran, vicdani gelişimini sağlayan, manevi mesuliyeti arttıran etkiye ve fonksiyona sahip olduğu bilinmektedir.<sup>257</sup> Ayrıca ailevi değerlere sadakat, anne-babaya ve aile büyüklerine hürmet, itaat, dürüst olma, cinsel duyguların kontrolü, çalışkan olma ve yardımsever

---

<sup>249</sup>Tirmizî, Deavât, 84.

<sup>250</sup>Bakara, 138.

<sup>251</sup>Recep Kılıç, *Değerlerin Mahiyeti/Neliği Üzerine*, Dem Yayınları, İstanbul 2015, s. 99.

<sup>252</sup>Hökelekli, *Gençlik ve Din*, s. 29.

<sup>253</sup>Marcus Braybrooke, *Stepping Stones to A Global Ethic*, Scm Press, 1992, s. 62.

<sup>254</sup>Braybrooke, *Stepping Stones to a Global Ethic*, s. 49.

<sup>255</sup>Mustafa Arslan, "Dini Toplumsallaşma ve Temel Etkenleri: Türk Geç Ergenleri Arasında Uygulamalı Bir Araştırma", *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 31,2006, s. 61.

<sup>256</sup>Mustafa Arslan ve EsraTunç, "İlâhiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimlerindeki Farklılaşmalar", s. 10.

<sup>257</sup>Ekşi, "Din Eğitimi Gençlik ve Kişilik", s. 205.

olma vb. geleneksel değerler ile dindarlık arasındaki ilişki doğrulanmış gerçektir.<sup>258</sup> Dinî değerlerin bütünsel olarak içselleştirilip yaşantılanmasının çok yönlü şartları ve güçlükleri karşısında, gençlerin din ile alakalarını en asgari “entelektüel” seviyede sürdürmeleri dahi, dini anlayışın gençler için yüklendiği varoluşsal ehemmiyeti ortaya koyar.<sup>259</sup>

Fontaine ve arkadaşları, “farklı dinî tutumların bazı değerlere ne ölçüde öncelik attığını”, başka bir ifadeyle “dinî tutumların hangi değerlerle daha güçlü ve anlamlı ilişki içinde bulunduğunu” incelemiştir. Sonuç olarak “din-değer” arasında açıklanabilir anlamlı ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur.<sup>260</sup>

### 1.3.3.2. Aile

Birey; toplumun temel değer, inanç ve normlarını ailede öğrenir. Ailenin biyolojik, psikolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel pek çok işlevi vardır. Evlilik adı verilen sözleşme ile gerçeklik kazanan aile kurumunun temel işlevlerinden biri de, toplumların varlığını sürdürebilmek için muhtaç olduğu ahlaki ilkelerin kazandırılmasına ve kuşaktan kuşağa aktarılmasına aracılık etmektir. Sağlıklı, güçlü bir toplumun oluşumu ve yerleşik kabullere dönüşüp kalıcı hale gelmesi açısından ailenin temel ahlaki ilkelerin kazandırılmasındaki işlevinin sürekliliği hayati öneme sahiptir. Çünkü aile ne kadar sağlam temeller üzerinde yapılandırılır, evrensel ve yerel değerler yetişen kuşaklara ne kadar kararlılıkla aktarılırsa, toplumlar da o ölçüde güçlü, güvenli ve huzurlu olur. Bu istikrarın bozulması, sorunlu birey ve ailelerin sayısının artmasına sebep olacağı gibi toplumun geleceğine de olumsuz etkisi olacaktır.<sup>261</sup>

Aile bireye ahlaki değerleri kazandıran en önemli müessesedir.<sup>262</sup> Çocuğun gözlerini açtığı, ilk öğrenmelerini gerçekleştirdiği, şahsiyetini ve karakterini oluşturduğu aile kurumu insanlığın her döneminde var olmuştur. Bu yönüyle çocuğun ilk ve en mühim öğretmeni anne babasıdır.

<sup>258</sup>Hökelekli, *Gençlik ve Din*, s. 181.

<sup>259</sup>Hökelekli, *Gençlik ve Din*, s. 18.

<sup>260</sup>Johnny Fontaine (etc.), “Tell Me What You Believe and I’ll Tell You What You Want: Empirical Evidence For Discriminating Value Patterns of Five Types of Religiosity”, *The International Journal For The Psychology Of Religion*, 10/2, 2000, s. 71.

<sup>261</sup>Günay, “Göç, Din ve Değişme: Batı Avrupa’daki Türk İşçileri Örneği”, s. 41.

<sup>262</sup>Mevlüt Kaya, “Ailede Anne-Baba Tutumlarının Çocuğun Kişilik ve Benlik Gelişimindeki Rolü.” *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S.9, 1997, s. 193

Aile topluma yeni bireyler kazandırma yanında, karakterin şekillenmesi, fertlerin terbiyesi, cinsiyetin tanımlanması, neslin devamı, iktisadi sistemin sürdürülmesi gibi misyonlar üstlenir. Bu vazifelerin hakkıyla aile içerisinde yerine getirilmesi toplumsal uyum anlamında da önemlidir.<sup>263</sup> Aile aynı zamanda kazanılan birikimlerin tevarüs etmesini de sağlamaktadır.

Adler'e göre karakterin oluşumunda etkisi en derin ve en kalıcı izlenimler, hayatın ilk beş yılında yaşanan aile hayatının izlenimleridir. Çocuğun yaşam üslubu dört-beş yaşına kadar belirlenir. Bu yıllar içinde sağlıklı bir karakter için çocukta toplumsallık ve uyum yeteneğinin gelişmesi şarttır. Beş yaş dolayında bir çocuğun karakteri çevresine karşı öyle sağlam bir şekilde belirlenir ki, çocuk yaşamının geri kalanında az çok aynı doğrultuyu izler.<sup>264</sup> Çocuğun ahlaki gelişimi altı yaşında hemen hemen tamamlanmış olur. Bu kritik dönemde çocuk, ahlaki değerlerin kazanımı konusunda yeterince beslenemez ise çocuk için ileriki yaşlarda yapılacaklar konusunda geç kalınmış olabilir.<sup>265</sup>

Ailede dini ve ahlaki değer eğitimi alabilen genç bu davranış kalıplarını özümseyerek, dâhil oldukları toplumda da sahip olduğu davranışa uygun modeller bulur. Dindar modellerin davranışlarına uygun hareket ederek, ahlaki bilinç ve şuur geliştirir.<sup>266</sup> Bu nedenle aile hayatını ahlak ve değerler eğitimi için hem güçlü bir hazırlık devri hem de bu sürece yön verici en önemli faktör olarak kabul etmek daha doğru bir yaklaşımdır.<sup>267</sup> Diğer bir ifadeyle yetişkin, çocukken aldığı eğitimin eseridir.

Değer aktarımında aile tipi de önem arz etmektedir. Sanayileşme öncesi geleneksel toplum yapısının aile tipini karakterize eden geniş aile, aynı çatı altında erkek otoritesinde ve aile adına kararları otorite kabul edilen söz konusu yaşlı erkeğin verdiği, birbirinden ekonomik olarak bağımsız olmayan, birinci, ikinci ve hatta üçüncü kuşağa mensup bireylerden oluşan bir birliği niteler.<sup>268</sup>

---

<sup>263</sup>Erol Güngör, *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, Ötüken Neşriyat, 2010, s.214

<sup>264</sup>Recep Kaymakcan ve Hasan Meydan, *Ahlak, Değerler ve Eğitimi*, Dem Yayınları, İstanbul 2016, s.194

<sup>265</sup>Bertrand Russel, *Eğitim Üzerine*, çev.Nail Bezel, Say Yayınları, 3.Bs İstanbul, 1996,s.76

<sup>266</sup>Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, ss. 24-25

<sup>267</sup>Recep Kaymakcan ve Hasan Meydan, *Ahlak, Değerler ve Eğitimi*, Dem Yayınları, İstanbul 2016, s. 194

<sup>268</sup>Unat, "*Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurtaşlığa*", s. 195.

Sanayileşme sonrası yaygın aile tipi olan çekirdek aile ise anne, baba ve evlenmemiş çocuklardan oluşan; kararlarında ve ekonomik olarak bağımsız atomize ya da yalıtılmış bir niteliğe sahiptir. Günümüz Türkiye'sinin aile yapısı, %70'ler oranında çekirdek aileler üzerine kurulmuştur. Ancak Beylü Dikeçligil'in<sup>269</sup> kavramsallaştırmasıyla bugün Türkiye'nin çekirdek aile tipi kendine özgü bir karaktere sahiptir. Türkiye'nin kırsal bölgelerindeki aile yapısının özellikleri ile meşgul olmuş olan tüm toplumbilimciler, verilerini ister ulusal çapta örneklemelerden veya münferit köylerin örnek olaylarından çıkarsınlar ele aldıkları ailelerin %60'tan fazlasının çekirdek aile olduğunu anlamıştır.<sup>270</sup> Özensel'in araştırmasında da Türk aile yapısının niceliksel olarak %83 oranında "çekirdek" aile tipinde olduğu görülmüştür.<sup>271</sup> Zira birbirinden bağımsız görünen çekirdek ailelerin yakın akraba çevresi ile etkileşim ağı oluşturdukları görülmektedir. Bu ağ, aileler her ne kadar farklı evlerde yaşamaya devam etseler de, yakın akraba ilişki formları içerisinde varlığını sürdürmeye devam etmektedir. Bu nedenle aileler, ekonomik olarak bağımsız olmakla birlikte, kararlarında kısmen bağımlıdır; aralarında çoğunlukla hizmet, mal ve para alışverişi vardır.<sup>272</sup> Bundan dolayı yakın çevresiyle sıkı bağları bulunan ailelerin çocuklarının ahlaki olgunlaşması ve sosyalleşmesi daha sağlıklı olmaktadır.

Tüm bunlar gösteriyor ki, toplumsal değerler ile aile kurumunun sağlıklı işleyişi birbiriyle ilintilidir. Birindeki sağlıklı işleyiş diğerini etkilemekte ve hastalıklı durumu yaymakta, eğer tedavi edilmezse kangren olmuş çözümsüz bir tabloyu önümüze sunmaktadır. Bundan dolayı ahlaki değerleri toplumun her alanında etkin kılmak özellikle de aile kurumunda işlevsel şekilde tesis etmek çocuk ve gençlerin yetişmesi ve toplumun bekası için önem arz etmektedir.

### 1.3.3.3. Okul

Okul, çocuğa değerleri kazandırma konusunda aileden sonra gelen, önemini eğitimin içinde fark ettiğimiz kurumdur. Gençlerin sorunlu eğilimlerini söndürmenin

<sup>269</sup>Beylü Dikeçligil, "Aile Çözümlerinde Sosyal Medya Etkisi", *Mahremiyet Bağlamında Sosyal Medya ve Aile Forumu*, Kocatepe Konferans Salonu, Ankara, 14-15 Mayıs 2016.

<sup>270</sup>Unat, "Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa", s. 195.

<sup>271</sup>Ertan Özensel, *Türk Gençliğinin Değerleri (Liseli Gençlik Üzerine Bir Araştırma)*, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya 2004, s. 71.

<sup>272</sup>Ihsan Çapçioğlu, "Ahlak Temelli Karakter İnşasında Sosyal Çevrenin Önemi", *Uluslararası Kişilik ve Karakter İnşasında Dinin Yeri Sempozyumu*, Ordu, 10-12 Haziran 2016, s. 271.

en isabetli yöntemi okullarda öğretilen ahlak ve karakter eğitimidir.<sup>273</sup> Okul, öğrencilerin bir takım sınavlarla ölçülüp değerlendirilerek sınıflandırıldığı bir ortam değil aslında çocuğu topluma hazırlayan ahlaki değerlerin kazanmasını sağlayan, karakterini şekillendiren önemli kurumlardır.

Toplumda önemli görülen özel ve genel üç kurum bulunmaktadır. Bunlar: “Devlet, aile ve okul”. Devlet, “kurumsallaşmış genel değerleri”; aile, “kurumsallaşmış özel değerleri” ve okul da, “bunların her ikisini birlikte temsil eder”. Bundan dolayı devlet, “iyi vatandaş”; aile ise, “iyi insan yetiştirme” misyonunu üstlenmiştir. Okul da aracılık rolünü yerine getirerek “iyi insan ve iyi vatandaş” yetiştirmek için çalışmaktadır.<sup>274</sup>

Okul ve eğitim, içinde bulunduğumuz yüzyılda farklılaşmış bir kavramdır. Öncelikle insani değerleri veren kurum olma özelliği ön plana çıkmıştır. Yaşanabilir bir toplum inşa etmek için akademik eğitimin yerindeliği açısından bireyin ahlaki değer ve karakter eğitimini önce ailede sonra okulda tekamülen alması önem arz etmektedir.

Ahlak, insanın tabiatında var olan hayâ duygusu (kişilik, mizaç, huy vb.) ile sosyal yaşamın gerektirdiği alışkanlıkları kapsadığından daha çok aile içinde kazanılmaktadır. Okul ise kazandırılan bu ahlaki hem geliştirir hem de pekiştirir.<sup>275</sup> Okul eğitimi ahlaki karakteri destekleyebilecek bir ortamdır.<sup>276</sup> Öyle ki, çocuklar genellikle hayatlarının en aktif dönemlerini ve kimlik gelişimin en hassas dönemini okul sıralarında geçirmektedirler. Böylece öğrenci sadece şeklen kendisine verilen bilgi formlarından etkilenmez aynı zamanda informal davranış ve ilişki şekillerinden de etkilenir.<sup>277</sup>

Okullar akademik olarak öğrencilerin bilişsel gelişimini hedeflerken, politik açıdan iyi bir yurttaş yetiştirmeyi, ekonomik açıdan gelecekte üstlenecekleri mesleki rolleri kazanmalarını, sosyal açıdan ise onların toplumsal değerleri içselleştirerek

---

<sup>273</sup>Teri Demmon, etc., *Moral and Character Development in Public Education*, 1996, s. 28, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED409251.pdf> (24.05.2019).

<sup>274</sup>Bacanlı ve Dombaycı, “Değer Eğitiminde Değer Boyutlandırma Yaklaşımı”, s. 897.

<sup>275</sup>Aydoğan, *Kültür Temelli Eğitim*, s. 62.

<sup>276</sup>Darci Narvaez, “Bilimi Ahlak Eğitimi Pratiğine Entegre Etmek”, *Değerler ve Eğitimi 2*, Dem Yayınları, İstanbul 2012, s. 242

<sup>277</sup>Hayati Hökelekli, “Ergenlik Çağı Davranışlarında Din Eğitiminin Etkisi”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S.1,1986, s. 36.

toplumun maddi ve manevi açıdan başarılı bir ferdi olmalarını amaçlar.<sup>278</sup> Okullar bilişsel hedeflerin yanı sıra öğrencileri için vatanseverlik, saygılılık, dürüstlük, adaletli olma gibi duyuşsal hedeflere de sahiptir.<sup>279</sup>

Comenius'a (1592-1670) göre okul, birinci derecede öğretime değil eğitime, ahlak ve fazilete değer vermelidir. John Locke (1632-1704) de okullarda ahlak ve fazilete birinci derecede yer ayırmak gerektiği görüşündeydi. Ona göre faziletli bir adam, bilgili bir adamdan kat kat üstün ve yüksek bir durumdadır. Pestalozzi(1746-1847)'ye göre; çocukları yetiştirmekte ahlâk eğitimini her şeyin üstünde tutmak lazımdır. Ahlak eğitimi bozuk olursa fikir eğitimi insana faydadan ziyade zarar verir.<sup>280</sup>

Akbaş'a göre okullar, "Okul programında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmeli, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disipline etmeli, onların ahlaki gelişimine katkıda bulunmalı ve karakterini olumlu yönde etkilemelidir."<sup>281</sup>

Toplumsal ilişkiler birbirinden bağımsız değildir. Bu nedenle okullar toplumsal hayatın ayrılmaz parçasıdır. Kaymakcan ve Meydan'a göre okullar, "Okul programında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri toplumun değer, norm ve davranış kuralları doğrultusunda eğitmek, onların ahlaki gelişimine katkıda bulunmak, karakterini ve benlik algısını olumlu yönde etkilemek" önemli yer tutar.<sup>282</sup>

Ahlak ve karakter eğitimi konusunda çalışmaları olan Kanad, "Okullar hangi özellikte insanlar yetiştirilmelidir? Okulların temel hedefi ne olmalıdır?" sorularını sormuş ve cevap olarak, "Biz okullardan çıkacak kuşağın onur sahibi olmasını, adil, cesur, görev bilinci yüksek ve namuslu olmasını kısaca ahlaki karakterli olmasını istiyoruz." demiştir.<sup>283</sup>

Ahlaki değerlerin çocuğa verilmesinde en önemli yol sosyal öğrenmedir. Çocuk için sosyal öğrenmenin en etkili biçimde uygulanabildiği yerlerin başında okul gelmektedir. Çocuğun, değerleri aileden sonra en etkili biçimde kazandığı,

---

<sup>278</sup>Kaymakcan ve Meydan, *Ahlak, Değerler ve Eğitimi*, s. 214.

<sup>279</sup>Akbaş, *Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış*, s. 17.

<sup>280</sup>Halil Fikret Kanat, *Pedagoji Tarihi*, Millî Eğitim Basımevi, 1948.

<sup>281</sup>Akbaş, *Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış*, s. 16.

<sup>282</sup>Kaymakcan ve Meydan, *Ahlak, Değerler ve Eğitimi*, s. 214.

<sup>283</sup>Akbaş, *Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış*, s. 17.

içselleştirdiği ortam sınıftır. Ahlaki değerlerin kazandırılması hedeflenen okulların birinci gayesi öğrencilere manevi düşünce alışkanlığı kazandırmak, ahlaki değerlere kıymet verme ve onu hayat prensibi haline getirme melekesini bahşetmektir.

Okullar; eğitim ve öğretimin planlı, programlı yapıldığı kurumlardır. Bu sebeple ahlaki değer eğitiminin en etkili yapılabildiği sahalardan biridir.<sup>284</sup> Bu sahadaki ana gaye ise, Hasan Ali Yücel'in ifadesi ile “iyi vatandaş olma, iyi insan olma”dır.<sup>285</sup>

Okulda hangi değerler sorusu hangi dini değerler sorusundan önce gelmelidir. Bu soruya verilen cevaplar arasında evrensellik, millilik, toplumsallık/yerellik gibi genel özelliklere vurgu yapanlara sıkça rastlanır. İnsani değerler, ahlaki değerler nitelermeleri de öne çıkarılır. Ancak çoğunlukla sanki bir üst belirlemeden söz ediliyormuş gibi ifade edilir: öğrencilerin sahip olması gereken bir takım ahlaki ve/veya insani değerler; milli, toplumsal ve/veya evrensel boyutlarda belirlenmekte ve sunulmaktadır. Oysa yukarıda belirttiğimiz gibi, öğrenciler zaten değerleri olan varlıklardır. Onları değerden bağımsız ve yoksun gibi görmek doğru bir yaklaşım değildir. Bunun için değerlerin belirlenmesinde okul öğrencilerinin sahip oldukları değerlerden hareket etmek önemlidir. Bu hareket tarzı beraberinde okul öğrencilerinin mensup olduğu toplumun ve o toplumun ait olduğu milletin değerlerinden hareket etmiş olmayı da getirir.<sup>286</sup>

Okul, sahip olduğu sistem içinde her öğrenciden belli standartlara uymasını ve çalışmasını ister. Bu bakımdan iradeyi güçlendirme, vazife yapma, sabır, ısrar ve sebat gibi meziyetlerin kazanılması bakımından verimli irade eğitimi imkânına sahiptir. Bu sistemde okulun en mühim vazifelerinden biri öğrencilere manevi düşünce alışkanlığı yani ahlak ve değerler üzerine düşünme, hayattaki olaylara ve kendi davranışlarına merhamet, sevgi, adalet, saygı, hoşgörü vb. pencerelerinden bakabilmek kabiliyeti kazandırmaktır. Bunun kazanılabilmesinin en iyi yolu eşya ile insanlar arasında doğrudan ve devamlı münasebetler kurulmasını sağlamaktır. Öğrenci, eğitimcilerin rehberliğinde akıl ve iradesini kullanarak gerçekleştirdiği faaliyetler yoluyla gözlemlemeyi, denemeyi, başarı ve başarısızlığın sebeplerini

---

<sup>284</sup> Arpacı, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Velilerin Tutumları (Diyarbakır Örneği)”, s. 162.

<sup>285</sup> Hasan Ali Yücel, *İyi Vatandaş, İyi İnsan*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2011.

<sup>286</sup> Cemal Tosun, “Okul Gelişimi, Okul Kültürü, Değerler Eğitimi ve Dini Değerler”, *Değerler ve Eğitimi 2*, Dem Yayınları, İstanbul 2012, s. 888.

bulmayı, karşılaştırmayı, düşünmeyi, en verimli yolu keşfetmeyi, yeni sorular sorup cevaplar bulmayı okulda öğrenir.<sup>287</sup>

Eğer öğretmenler gerek kişilikleri, gerekse sevgi ve saygıya dayalı ilişkileriyle gençlere örnek olabilirse gençlerin kendilerini model almalarına imkân sağlamış olurlar. Çünkü gençler, öğretmenin öğrettiğinden çok kişiliğine duyarlılık gösterirler. Öğretmenin en etkili öğretim aracı onun örnek davranışlarıdır. Öğretmenin bu davranışları öğrenciler üzerinde sözlü öğretimden daha fazla etkili olmaktadır.<sup>288</sup> Bir araştırmada gençlerin, orta öğretimdeki öğretmenlerinin kişilik, tavır ve davranışlarından olumlu yönde etkilendikleri için öğretmenlik mesleğini tercih ettikleri tespit edilmiştir.<sup>289</sup> Orta öğretim çağının ilk yıllarında da öğretmenler, ergenler için özdeşim modeli olmaya devam ederler. İlkokulda öğretmenin eleştirilmesine dahi karşı çıkan çocuk, lisede ancak hayranlık duyduğu öğretmenle özdeşim kurar.<sup>290</sup>

Hayatımızdaki modern gelişmelerle ayrılmaz unsurumuz haline gelen okullar artık fiziki şartlar, teknolojik imkânlar ve öğretim stratejileri açısından beklentimizin üzerinde hizmet vermektedir. Ancak yaşadığımız erozyon çağında ahlaki değerler tarihte hiç olmadığı kadar çok yıpranmıştır. Bundan dolayı okulun ahlaki değerler hususundaki anlam dünyası ve okul kültürünün iyi insan yetiştirme hedefleriyle yeniden ele alınması, eğitim sisteminin ahlaki değerleri yeni nesle aktarımı noktasında yeniden revize edilmesi gerekmektedir.

#### **1.3.3.4. Eğitim**

Durkheim, sosyal uyum için eğitimin gerekli olduğunu ileri sürmüştür. Çünkü eğitim, fitraten bencil ve anti sosyal insanlara hâkim değerleri, normları, ideolojileri ve rolleri aşılabiliriyordu. Eğitim insanlara sosyal yapıyı aşılacak (yeniden oluşturmak) için hizmet eder. Aynı zamanda eğitim, meslek için lazım olan yetenekleri kazanmak için de gereklidir. Durkheim, bu iki işlevi yerine getirmesi

<sup>287</sup>Kaymakcan ve Meydan, *Ahlak, Değerler ve Eğitimi*, s. 215.

<sup>288</sup>Yörükoğlu, *Gençlik Çağı: Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunları*, ss. 18-19.

<sup>289</sup>Mustafa Öcal, “Öğrencilerin Tercih Gereçekleri Bakımından Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumları Arasında İlahiyat Fakültesinin Yeri (II)”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4, 1992, S. 37 s. 173.

<sup>290</sup>Kılavuz, “Ergenlerde Özdeşleşme ve Din Eğitimi”, s. 284.

yanında eğitimin “genç neslin metodik sosyalleşmesi” için gerekli bir araç olduğunu söyler.<sup>291</sup>

Modern eğitim, mekanik, faydacı dünya görüşünün ve bilim tarzının tesiriyle şekillenmesi sebebiyle yalnızca nesneye “bakmaya” ve mekaniği “bilme’ye (cognition) odaklanmıştır. Ancak insana değer veren, “bilme” değil, bunun yanında “şuur”, “vicdan”, “merhamet” ve “ahlâki değer”lerdir.<sup>292</sup> Tekdüze eğitim sistemi ahlaki yalnızca ders seviyesine indirerek insanı mekanikleştirmektedir. Bundan dolayı eğitimin ahlaki zemine oturtulma zorunluluğu vardır.<sup>293</sup> Ahlak her şeyden önce bir öğrenme hadisesidir. Ahlaki eğitimin gayesi kişiyi ve toplumu kötü ahlaktan koruyup iyi ahlakla donatmak olmalıdır. Ahlâk eğitimi ile, sadece ahlâka ait akademik bilgiler değil, gençlerin pratik ahlaka dair kuralları da öğrenmeleri sağlanmalıdır.<sup>294</sup>

Ahlaki değerlerin dinden kaynaklanan değerler olduğunu daha önceki konu başlıklarında vurgulamıştık. Ahlaki değerlerin en önemli aktarım aracı din eğitimidir. Din eğitiminin ana gayesi ruhen ve kişilik olarak sağlıklı bireyler yetiştirmektir. Bu gaye, yetişen nesillerin, istikrarlı, şuur sahibi mü'min ve başarıya ulaşmış birey olmasını sağlar. Diğer bir deyişle, din eğitimi karakter eğitimi amaçlar ve kişiliğin olgunlaşmasını hedefler.<sup>295</sup>

Mekke'de 1977 yılında düzenlenen “Dünya İslâm Eğitimi I. Konferansı'nda” İslâm eğitiminin hedeflerinden en önemlisi şu şekilde ifade edilmiştir; “Kişinin ruh, zekâ ve duygularının terbiye edilmesiyle birlikte bütün bir kişiliğinin dengeli olarak büyüüp gelişmesi”dir.<sup>296</sup> Bayraktar'a göre islami eğitimin esas amacı “İyi ve evrensel insan yetiştirmek, insan-ı kâmile ulaşmak,”<sup>297</sup> Ekşi'ye göre ise Din Eğitimi “Allah'ın kendisine yeryüzünde bildirdiği görevi yerine getirmek için insanın fizikî, zihnî ve manevî temel ihtiyaçlarını gidermek ve kendini gerçekleştirmeye yönelik ahenkli bir gelişim”dir.<sup>298</sup>

---

<sup>291</sup>Ramazan Diler, “Din Eğitimi ve Sosyalleşme”, *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5/1, 2017, s. 187.

<sup>292</sup>Kenan, “Modern Eğitimin Oluşum Sürecinde Değerler Eğitimi Nasıl Zayıfladı?”, s. 108.

<sup>293</sup>Aydoğan, *Kültür Temelli Eğitim*, s. 13.

<sup>294</sup>Güngör, *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, s. 24.

<sup>295</sup>Mualla Selçuk, *Çocuğun Eğitiminde Dinî Motifler*, Türkiye Diyanet Vakfı, 1990, s. 132.

<sup>296</sup>Seyyid Ali Eşref, *İslam Eğitiminde Yeni Ufuklar*, Fikir Yayınları, 1991, s. 13.

<sup>297</sup>Bayraktar Bayraklı, *İslam'da Eğitim*, İfav Yayınları, İstanbul 1989.

<sup>298</sup>Ekşi, “Din Eğitimi Gençlik ve Kişilik”, s. 182.

Din eğitiminde başarılı olmak için mizaç ve kabiliyetler dikkate alınmalı, zihin, irade, his ve heyecan gelişimine tesir eden dış faktörler göz önünde tutulmalıdır.<sup>299</sup> Özellikle öğrencilere din eğitimini verecek ve örnek olacak olan öğretmenin etkisi büyüktür. Öğretmenin bilgisi kadar karakteri ve şahsiyeti de önem arz etmektedir.<sup>300</sup>

Çocukların ve gençlerin taklit ve özdeşleşme davranışları, doğru yönlendirildiği takdirde aslında onların kişisel gelişimlerini olumlu yönde etkileyen en önemli ve pratik yöntemlerden biri haline gelebilir. Çünkü özdeşleşme davranışı bir duygusallık içerir. Yani çocuk ya da genç kendisine model olarak seçtiği kişiye duygusal olarak bağlanır ve içten gelen bir istekle onu taklit eder.<sup>301</sup> Dini duygu ve düşüncelerini özümseyen ve çevresindeki birey ile özdeşleşen genç, onun gibi düşünmeye ve davranmaya başlar. Bu özdeşleşme formal yolla bir tekniğe kavuşursa din eğitimi de mükemmel olur.<sup>302</sup> Uygulamada teorik değer okumaları ve ikilem analizlerinin yanında hayatın içinde yaşanan örneklerin bir parçası getirmeye çalışmalıdır.<sup>303</sup> İyilik İslam'da sadece kişiyi ilgilendiren bir konu değildir ve toplumun da ahlaki davranış ve dini uygulamaları teşvik etme görevi vardır. Bu yüzden ahlaki öğretmek de kendi başına ahlaki bir davranıştır.<sup>304</sup>

Sahip olduğumuz ahlak anlayışı öğrenme vasıtasıyla oluşmaktadır. Öncelikle bu anlayışı kimden ve hangi yolla aldığımızı iyi belirlememiz gerekmektedir.<sup>305</sup> Eğitim sistemi toplumun değerlerine göre dizayn edilmelidir.<sup>306</sup> İyi eğitim vermenin en önemli aracı eğitim sistemidir. Ancak mevcut eğitim sistemi biraz batılı, biraz doğulu eklentilerle oluştuğu izlenimi vermektedir.<sup>307</sup> Bu soruna çözüm üretilebilecek bir yol ise henüz bulunabilmiş değildir.<sup>308</sup>

---

<sup>299</sup>Halis Ayhan, *Din Eğitimi ve Öğretimi*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1997, s. 29.

<sup>300</sup>M.Faruk Bayraktar, *İslam Eğitiminde Öğretmen Öğrenci Münasebetleri*, 5.bs. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 5 bs., İstanbul 1997, s. 130.

<sup>301</sup>Sadiye Uluğ, *Çocuğun Din Eğitiminde Taklit ve Özdeşleşme*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, 2010, s. 73

<sup>302</sup>Kılavuz, "Ergenlerde Özdeşleşme ve Din Eğitimi", s. 257.

<sup>303</sup>Kaymakcan ve Meydan, *Ahlak, Değerler ve Eğitimi*, s. 227.

<sup>304</sup>Kılıç, *Değerlerin Mahiyeti/Neliği Üzerine*, s. 83.

<sup>305</sup>Güngör, *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, s. 42.

<sup>306</sup>Kaymakcan ve Meydan, *Ahlak, Değerler ve Eğitimi*, s. 138

<sup>307</sup>Aydoğan, *Türkiye'de Eğitim ve Paradigma*, s. 227.

<sup>308</sup>Seyfi Kenan, "Modern Eğitimin Oluşum Sürecinde Değerler Eğitimi Nasıl Zayıfladı?", *Değerler ve Eğitimi*, Ensar Yayınları, İstanbul 2007, s. 112.

Ülken'in belirttiği gibi eğitim kültür içinde gerçekleşmeli, kültüre ait izler taşınmalı ve millileşmelidir.<sup>309</sup> Böyle yapılmaz ise her insan kendi ibtidaî tabiatı yönünde yetişir ve bütün hayatı çocukluğundaki ibtidaî durumuna göre gelişir; bu suretle esasen çocuklarda akıl, basiret ve irade gibi yüksek melekelerle dayalı erdemlerden çok; duygusal, hayvanî ve bencil eğilimler ağır bastığından, eğitimi ihmal edilen çocuklar, kötü huylara alışkanlık kazanmış ve bu huylar onlarda yer etmiş olarak yetişirler.<sup>310</sup>

Güngör, boş bir tablo olarak dünyaya gelen insanoğlunun ahlaki değerleri kazanmasında en önemli faktör olan eğitimi şu şekilde nitelendirir:<sup>311</sup>

İnsan, ahlakî davranışları bilmiş olarak doğmuyor. Bu davranışların değişik toplumlarda değişik şekiller alması ve farklı olarak değerlendirilmesi de onların sonradan öğrenilmiş şeyler olduğunu gösteriyor. Biz hangi durumlarda nasıl davranmamız gerektiğini, içinde yaşadığımız toplumun yetişkin fertlerinden veya yaşlılarımızdan öğreniriz, sonra biz de kendi küçüklerimize "iyi ahlâk" kaidelerini öğretiriz. Şu halde ahlâk her şeyden önce bir eğitim meselesidir. Bu eğitim okullarda veya okul şeklindeki kuruluşlarda verilen derslerden ibaret değildir. Bir bakıma, bütün toplumu bir okul ve her insanı da bu okulun hem öğretmeni hem öğrencisi sayabiliriz. Biz ahlâk kaidelerini sadece öğretmekle kalmaz, bunları değiştirir ve böylece başka insanlara yeni davranış örnekleri de veririz.

Kendi iç dinamiklerinden beslenerek büyüyen bir eğitim sistemi soylu bir sistemdir. Bu eğitim paradigması ancak bilgi, duygu ve davranış düzeylerinin birlikte gerçekleştirilmesi ile mümkündür. Bilginin olması ama duygu ve davranışın olmaması ukalalığa; duygunun olması ama bilgi ve davranışın olmaması hamasete; davranışın olması ama bilgi ve duygunun olmaması kabalığa yol açacaktır. Bu üçünün birlikte olması ise özgünlüğe, farklılığa ve kimlikli olmaya yol açacaktır.<sup>312</sup>

İyi kurgulanmış eğitim sistemiyle ahlakın kazandırılmasının yollarından diğer bir tanesi değerler eğitimidir. Geçmişte değerler eğitimi, tanımlandığı ve anlaşıldığı haliyle, yalnızca eğitim içerisinde ahlaki bir seçenek olarak algılanmış, dolayısıyla da daha ziyade dini eğitime uygun düştüğü düşünülmüş ve tam tersine devletlerin değerler karşısında eşit mesafede durma iddiası sebebiyle kamusal eğitim sisteminden dışlanmıştır. Bu düşünce artık günümüzde gitgide geçmişte kalmış bir perspektif olarak değerlendirilir. Daha yakın zamanlarda tanımlandığı ve anlaşıldığı haliyle değerler pedagojisi ise giderek daha fazla, ayrı bir ahlaki gelişimden ziyade

<sup>309</sup>Hilmi Ziya Ülken, *Eğitim Felsefesi*, Doğu Batı Yayınları, İstanbul 2013.

<sup>310</sup>Çağrı, *İslam Düşüncesinde Ahlak*, s. 231.

<sup>311</sup>Güngör, *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, s. 16.

<sup>312</sup>Aydoğan, *Türkiye'de Eğitim ve Paradigma*, s. 229.

bütün gelişimsel kriterleri içine alan bütüncül bir pedagojiyi ve dolayısıyla gerek kamusal, gerek özel gerekse dini okullarda öğrenmenin ilerlemesi gereken girift değilse de etkili yolunu ifade eder.<sup>313</sup>

Değerler eğitimi; Amerika’da karakter eğitimi, İngiltere ve Avustralya’da değer eğitimi, Avrupa birliği literatüründe ise daha çok vatandaşlık eğitimi olarak yer almaktadır. Alanyazında “değer eğitimi” ve “değerler eğitimi” olmak üzere iki anlayış bulunmaktadır. "Değer eğitimi" belirli değerlerin aktarımı, "Değerler eğitimi" bireylerin değerlerini fark etmelerini sağlamak için yapılan çalışmaları belirtir.<sup>314</sup>

Değerler eğitimi, öğrencinin eleştirel düşünmesini öğretir, ahlaki olarak gelişmesini, değerler hakkında açık fikirlere sahip olmasını sağlar.<sup>315</sup> Değerler eğitimi “Bir kuşağın sahip olduğu değerleri kendinden sonraki kuşağa doğru ve kalıcı bir biçimde ve tüm toplumun huzuru ve mutluluğu için aktarabilmesini” ifade eder. Ayrıca başkalarına ait haklarına ve hürriyetlerine zeval getirmeden gidebilecekleri sınırı ve bir arada yaşama sorumluluğunun farkında olma ve buna uygun davranma şeklini öğretir.<sup>316</sup>

Değerler eğitimi okulda sadece din, felsefe gibi derslerin konusu değil her bir öğretmenin pedagojik ve didaktik uygulamalarının esas elementidir. Değerler eğitiminin sadece bir derste yürütülmeye çalışılması, öğrencilerde ahlaklı olmak sadece bir dersin konusu ve gereğiymiş algısı oluşturabilmektedir. Bunun olmaması için uygulanacak değerler eğitimi programında ders dışı aktiviteler ve her dersin bu değerlerin kazanılmasına katkı yapabileceği noktalar, her branşın öğretmenine düşen sorumluluklar ayrıntılı olarak belirlenmelidir.

Eğitimin her alanında genel bir prensip olan bireysel farklılıkları gözetme değerler eğitimi programları için de önemlidir. Değerler eğitiminde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak her çocuğa kendi temayülüne göre bir noktadan yaklaşmak, etkinlik ve alternatifleri çeşitlendirmek gerekir.<sup>317</sup>

---

<sup>313</sup>Terence Lovat, İyi Davranış Pedagojisi Olarak Değerler Eğitimi: Güncellenmiş Ampirik Araştırma Bize Neyi Anlatıyor?, *Değerler Eğitimi 2*, ss. 355-356.

<sup>314</sup>Bacanlı ve Dombaycı, “Değer Eğitiminde Değer Boyutlandırma Yaklaşımı”, s. 898.

<sup>315</sup>E.Zehra Turan, “Moral (Ahlak) Derslerinin Bir Unsuru Olarak Değerler Eğitimi Uygulamaları: Belçika Örneği”, *Değerler ve Eğitimi 2*, Dem Yayınları, İstanbul 2012, s. 657.

<sup>316</sup>Brigitte Beil, *İyi Çocuk-Zor Çocuk: Doğru Davranışlar Çocuklara Nasıl Kazandırılır?*, Arkadaş, 2003, s. 21.

<sup>317</sup>Kaymakcan ve Meydan, *Ahlak, Değerler ve Eğitimi*, s. 227.

Baudrillard'ın ifadesiyle “küreselleşmeyle her şeyin çoğalarak yok olmasına izin verilmeyecekse, her şeyin ahlaki bir zemine oturtulması gerekir. Bunun yollarından biri de, eğitimin ahlakının sorgulanması, ardından eğitimin ahlaklaştırılması ve sonuçta düşüncesi ve uygulaması aynı olan insan yetiştirme düzenine olanak sağlanmasıdır.” Öte yandan sürekli gelişmekte olduğuna inandırılmış insanlar egosantrikleştikçe insanileştiklerini, narsisleştikçe akıllı olduklarını düşünmektedir.<sup>318</sup>

### 1.3.3.5. Sosyal Çevre

Bir bireyin içinde bulunduğu ve hayatını sürdürdüğü dış ortam<sup>319</sup> olarak tanımlanan sosyal çevre insanın karakterinin şekillenmesindeki en önemli etkenlerin başında gelir. Sosyal çevre insanın kendisi dışındaki tüm unsurları kapsar.<sup>320</sup> Çocuğun çevresi “İçinde doğup büyüdüğü ev, evinin bulunduğu yer ile kendinin yürüyerek veya herhangi bir araçla gidebildiği yerlerde algıladığı nesnelere, yaptıkları her şey ve bunlarla etkileşim içine girdiği insanlar” olarak tanımlanabilir.<sup>321</sup>

Toplum, kolektif insan aktivitesinin bir ürünüdür. İnsanlar, topluca müşterek davranışları vasıtasıyla kendilerine ait dışsal alan ve beşeri dünya üretirler. “Toplumsal Yapı” olarak isimlendirdiğimiz dünya onlara karşı “nesnel gerçeklik statüsü” kazandırır. “Nesnel bir gerçeklik olarak aynı dünya”, toplumsallaşan ferdin öznel şuurunu var eden başka bir parça olmak üzere toplumsallaşma sürecinde içselleştirilmiş olgu olur.<sup>322</sup> Gilligan'ın ifadesiyle “insan sosyal çevresi ile etkileşim içinde gelişerek, zaman, mekan, kişilik ve başkaları gibi kavramlar hakkında bilgi sahibi olur.”<sup>323</sup> Toplum bireye kendisiyle ortak hareket etmeyi, yani onunla toplumsal gerçekliğinin kendisiyle daimi kurduğu müşterek harekete katılımını şart koşar. Bu, birey için zorunluluk olamasa da toplumsal gerçekliği realize ederek bireye doğal gerçeklikle ayırt edilebileceği yön tayin eder.<sup>324</sup>

<sup>318</sup>Baudrillard Jean, *Simulakrlar ve Simulasyon*, çev. Oğuz Adanır, Doğu Batı Yayınları, İstanbul 2003, s. 57

<sup>319</sup>Mehmet Ali Kirman, *Din Sosyolojisi Terimleri Sözlüğü*, Rağbet Yayınları, İstanbul 2011, s. 51.

<sup>320</sup>Şule Kurt Çelenk, *Çocuklara Dini Alışkanlıkların Kazandırılmasında Aile, Okul ve Çevrenin Etkisi*, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Sivas 2004, s. 11.

<sup>321</sup>Aslı Kanık Tetik, *İlköğretim Çağı Çocuğunun Ahlâk Gelişiminde Manevi Değerlerin Etkisi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2006, s. 41.

<sup>322</sup>Peter Berger, *Kutsal Şemsiye: Dinin Sosyolojik Teorisinin Ana Unsurları*, çev. Ali Coşkun, Rağbet Yayınları, İstanbul 2011, s. 163.

<sup>323</sup>Gilligan, *In a Different Voice*, Harvard University Press, 1993, s. 39

<sup>324</sup>Berger, *Kutsal Şemsiye: Dinin Sosyolojik Teorisinin Ana Unsurları*, s. 165.

Ebeveynlerin, okulun, toplumun en önemli vazifesi toplumsal çevreye uyumlu nesiller yetiştirmektir. Toplumsal çevrelere intibak sağlamaları ahlak eğitimlerini başarılı almaları ve ahlaki gelişim aşamalarından sağlıklı olarak geçmeleriyle ilgilidir. Ahlaken gelişmek, toplumsal gelişimin mühim aşamasıdır.<sup>325</sup>

Sosyal bir varlık olan insan ahlaki normlar sayesinde hayatına intizam verir. Bireyin ailede kazandığı ahlaki değerler, okulda şekillenir çevre etkisiyle de karakter halini alır. Toplumdaki değerler, kişilerce sahip olunan ve üstlenilen sosyal rollerden mülhemdir. Toplumdaki ideal düşünce davranış usulleri, iyi, kötü, güzel, çirkin değerler tarafından oluşturulmuştur.<sup>326</sup> Karşılıklı saygı esasına dayanan ilişkiler toplumu bir arada tutar ve ahenk içinde bir yaşam sunar, ahlaki ilkelerin gayesi de budur.<sup>327</sup>

Kendimiz ile ilgili sahip olduğumuz bilgi ve tutumlar “benlik” ya da “ben” kavramını oluşturur. İnsanı diğer canlılardan üstün yapan özellik budur. Benlik, toplum içinde kazanılan sosyal hadisedir.<sup>328</sup> Diğer bir ifadeyle kişilik, bireyle çevre arasındaki uyumu belirli kılan, karakter, davranış biçimi ve düşünme şeklidir.<sup>329</sup>

“Kişinin içinde bulunduğu toplumun dini kültür unsurları, değerleri, sembolleri ve modellerini öğrenmesi ve böylece toplumun dini yaşayışına uygun bir dini kişiliğinin oluşması”<sup>330</sup> olarak tanımlanan Toplumsallaşma, çocuktaki ahlaki değer gelişiminin önemli bir parçasıdır. Çocuğun sosyal çevre ile uyumu toplumsallaşma düzeyine bağlıdır. Başarılı bir toplumsallaşma deneyimine sahip çocukların kimlik gelişimi ve toplumsal uyumu arasında paralel bir ilişki vardır. Buna karşın, toplumsallaşmasını tam olarak sağlayamamış veya başarısız bir toplumsallaşma deneyimi geçirmiş çocuklar, hem bireysel, hem de toplumsal alanda çeşitli patolojik sorunlarla karşılaşabilmektedirler.<sup>331</sup>

İslami açıdan bakıldığında, insanın ahlaklı biri olması için çevrenin olumsuz etkilerinden sıyrılarak, fitri kabiliyetlerini kullanma çabası göstermesi gerekir. Ancak

<sup>325</sup>Nur Koyuncu, *Cinsiyet Rolü Kimliği İle Ahlaki Gelişim Evrelerinin Karşılaştırılması*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 1983, s. 40.

<sup>326</sup>Özensel, “Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer”, s. 32.

<sup>327</sup>Güngör, *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, s. 70.

<sup>328</sup>Güngör, *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, s. 25.

<sup>329</sup>Feriha Baymur, *Genel Psikoloji*, İnkılap Kitabevi, 1994, s. 253.

<sup>330</sup>Unver Günay, “Türkiye’de Dini Sosyalleşme”, *Türkiye I. Din Eğitimi Semineri*, İlahiyat Vakfı Yayınları, Ankara 1981, s. 195.

<sup>331</sup>Yakup Coştu, *Toplumsallaşma Sürecinde Dindarlığı Etkileyen Faktörler (Samsun Örneği)*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Samsun 2009, s. 47.

bunu gerçekleştirmek çok kolay değildir. Çünkü insan, ister istemez çevresinin olumsuz etkilerine maruz kalmaktadır. Özellikle çocukluk çağında ahlaki gelişim, sosyal çevrenin etkisi altındadır. Bu dönemde sosyal çevrede hâkim olan davranış ve düşünce tarzları çocuk tarafından benimsenir. Ahlaki davranış sosyal öğrenme kuramcılarına göre öğrenilen bir davranış olarak kabul edilir. Ahlaki duygu ve düşüncelerin davranışlara dönüşmesinde, insanın çevresinin ve toplumu oluşturan diğer insanların etkileri büyüktür.<sup>332</sup>

Hız. Peygamber (s.a.v.) "Kişi yakın dostunun dini üzeredir. Artık sizden biriniz kiminle dostluk kuruyorsa ona dikkat etsin."<sup>333</sup> hadisiyle arkadaş ilişkisinin dinî duygu ve düşüncedeki etkisini belirtmiştir. Bireyin dâhil olduğu sosyal çevre, özellikle de yakın çevresinin bireyde derin izler bırakma etkisi yüksektir. Söz dağarcığımızda bulunan "Arkadaşını söyle sana kim olduğunu söyleyeyim.", "Üzüm üzüme baka baka kararır.", "Körle yatan şaşkı kalkar." vb. atasözleri sosyal çevresinin kişinin ahlaki yapısı üzerinde ne kadar etkili olduğunu göstermektedir. Çünkü karakterin oluşması, kalıttan çok sosyal çevrenin etkisindedir.<sup>334</sup>

Çocuklar, özgül olarak ahlak teorisi geliştirebilecek olgunlukta olmadıklarından davranış kalıplarını başkalarından öğrenirler.<sup>335</sup> İnsanlar; sosyal çevresi ile girdiği etkileşimde, taklit, model alma ve gözlem yöntemleri sayesinde yeni davranışlar edinir ya da kendi davranışlarını yeniler. Bandura, insanın her şeyi kendisinin öğrenmesine gerek olmadığını, diğer insanların davranışlarını gözlemleyerek öğrenme kabiliyetinin olduğunu savunur. Bandura'ya göre "İnsanlar başkalarının davranışlarını gözleyerek yeni davranışlar kazanırlar. Çocuk gözlediği davranışları; pekiştirilen davranışlarını kendisi de göstermekte, cezalandırılan davranışlarını ise yapmamaktadır."<sup>336</sup>

İdeallerin ön plânda olduğu ergenlik çağında gençler, ebeveyninin ve yakın çevresindeki kimselerin kusurlarını ve imkânsızlıklarını görmeye başlarlar. Artık onlar, ilişkide buldukları kimselere ait idealle yetinmeyerek güçlü ve ünlü kimseler gibi olmak isterler. Bu dönemde gençler, yapılarına, anne baba ve okul telkinlerine ve okudukları eserlere göre çeşitli modelleri benimseme tutumu gösterirler. Ergenlik

<sup>332</sup>Turgay Gündüz, *İslam, Gençlik ve Din Eğitimi*, Düşünce Kitabevi, Bursa, s. 16.

<sup>333</sup>Ebu Davud, Edeb, 19, Tirmizi, Zühd, 45

<sup>334</sup>Mevlüt Kaya, "Ailede Anne-Baba Tutumlarının Çocuğun Kişilik ve Benlik Gelişimindeki Rolü." *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S.9, 1997, s. 194.

<sup>335</sup>Güngör, *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, s. 57.

<sup>336</sup>Ziya Selçuk, *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayın Dağıtım, 2004, s. 56.

çağında genç, alanında yüksek başarı gösteren, kabiliyetli ve meşhur kimseleri kendine örnek alır. Bu modeller gencin elde etmeyi arzuladığı hedeflere sahip oldukları için onun üzerinde güçlü etkiler meydana getirirler.<sup>337</sup>

Çoğu zaman da genç, ergenlik döneminin hızlı geçiş sürecindeki bu boşluğu arkadaşlarla yapılan özdeşleşmelerle doldurur. Arkadaş ya da küçük bir arkadaş grubuyla özdeşleşen ergen, yetişkin otoritesine karşı çıktığı bu dönemde şahsiyet gelişimi için güvenli bir sığınak bulmuştur.<sup>338</sup> Evlenip kendine mahsus standartları geliştirip belirleyinceye kadar bu süreç devam eder.<sup>339</sup>

Değerler bireye toplumsal hayata katılımında bir güvenlik, anlamlılık, amaçlılık ve geleceğe yönelimlilik hissiyatı kazandırır. Toplumu oluşturan bireyler, davranışlarını bu değerlere göre ayarlarlar. En değerli sosyal motifler yine güçlü sosyal değerler sayesinde fizyolojik motiflerin önüne geçebilmektedir.<sup>340</sup>

Tüm bu süreçlerin sonuç kısmı bizleri ahlak, değer ve değerler eğitimine götürmektedir. Değerler topluma ait sosyo-kültürel alanları manalandıran mühim kriterlerdir. Sosyal ve kültürel öğelerden uzak çabalar, değerleri açıklama yeteneğine sahip olmayacaklardır.<sup>341</sup> Ahlâki düşünüş ancak kaliteli eğitimle gelişebilir. Hususan gencin sosyal çevresi ahlâki düşünceye hâkim olma kapasitesine sahiptir. Şayet bozulmuşsa, yetişen nesil bu çevrenin potasında eriyebilir. Çevresi nezih ve mukavemetli ise ahlâki düşüncesi ve vicdani karakterleri o ölçüde kuvvetli şekilde yetişecektir. Ahlâk eğitimi, tecrübe ile kazanılmaktadır.<sup>342</sup>

### 1.3.3.6. Kültür

Değerler, “toplumun tarihi birikimi ile ortaya çıkan; toplumun tamamı tarafından kabul gören; toplumun varlık, birlik ve devamının sebebi olarak görülen; tasvip ve teşvik gören; korunan kabulleniş ve inanışlardır.” Değerler ve normlar, kültür yapısının ve kişiliğin oluşmasında birbirini etkileyen en önemli unsurlardandır.<sup>343</sup> Bundan dolayı değerler, ait olduğu kültüre benzer şekilde milli

<sup>337</sup>Christopher Winch, *İdentification and Its Familiar Determinants* Winch, Bobbs-Merril, New York 1962, s. 292.

<sup>338</sup>Hurlock Elizabeth, *Personality Development*, Hill Publishing Company, 1986, s. 30.

<sup>339</sup>McCandless, *Children and Adolescents: Behavior and Development*, 1961, s. 98

<sup>340</sup>Özensel, “Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer”, s. 28.

<sup>341</sup>Özensel, “Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer”, s. 17.

<sup>342</sup>Ömer Çam, “Ahlâk Eğitimi”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, S.3, 1996, ss. 10-11.

<sup>343</sup>Sadık K.Tural, *Kültürel Kimlik Üzerine Düşünceler*, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Ankara 1988, s. 29.

özelliğe sahiptir. Her kültürün değer sistemi dünyayı algılama şekline göre değişkenlik göstermektedir. Türk milletinin değer ve normları, Türk'ün görüşünü, inancını yansıtmaktadır.<sup>344</sup>

Kültür, insanın ürettiklerinin toplamından ibarettir. Berger'e göre: "İnsan yalnız bir dünya üretmekle kalmaz, aynı zamanda kendisini de üretir. Bu nedenle kültür yapıları, doğaları gereği değişmeye yatkın ve zorunlu yapılardır."<sup>345</sup> Kültür, tüm çerçevesiyle birlikte ait olduğu toplumun üyelerine çoğunlukla müşterek ancak başka toplumlarla arasında fark olan hususi hayat tarzını sunar.<sup>346</sup> Kültür: "Bir topluma özgü bilgi, inanç ve davranışlar bütünüdür. Toplumun felsefesinin bilgi, inanç ve davranış haline gelmiş halidir."<sup>347</sup>

Bir kültürün değerleri, o toplumun değerleriyle bütünleşiktir, ondan ayrı düşünülemez. Değerler, toplumunun kimliğini tanımlamada, başka toplum ya da toplumlarla ilişkileri yapılandırma mühim ölçüt sunarlar.<sup>348</sup>

Bir toplumda yaşayanlar geleneklerden, temsillerden ve inançlardan ayrılamayacağı için fertler mirasçı rolündedir.<sup>349</sup> Kimlik gelişimi bu aktarımla bir bütündür. Bundan dolayı farklı her kültür, ortam olarak kendine mahsus kişilik yapısını üretir.<sup>350</sup> Kültür ile fert arasındaki ilişki çift yönlüdür. Bir yanda kültür, ferdi, topluca ve yaygın olarak etkilemekte, böylece toplumun istikrarını ve kültürün devamlılığını temin etmiş olmaktadır; öbür yanda kişi kültürünü etkileyerek sosyal değişme oluşturmaktadır. Hem kültür hem de kişilik, bir kez olmuş bitmiş, sabit, durağan yapılar değildir. Kendi iç tutarlılığı çerçevesinde değişir ve yenilenir.<sup>351</sup>

Medeniyet, insanlararası münasebetlerde sertlik yaşanmaması, tavırların ve hareketlerin yumuşaması ve dakikleşmesi, saygının ve sevginin hüküm sürmesi anlamına gelmektedir.<sup>352</sup> Medeniyet, tarih, dil, kültür, gelenek ve en mühimi din olarak birbiriyle farklı özelliktedir. Farklı medeniyetlere sahip insanlar, Tanrı ile

---

<sup>344</sup>Deniz Melanloğlu, "Proje Tabanlı Öğrenmenin Eğitiminde Kullanılabileceğine İlişkin Deneysel Bir Çalışma", *Değerler ve Eğitimi 2*, Dem Yayınları, İstanbul 2012, s. 914.

<sup>345</sup>Berger, *Kutsal Şemsiye: Dinin Sosyolojik Teorisinin Ana Unsurları*, ss. 56-57.

<sup>346</sup>Zeki Arslantürk ve M.Tayfun Amman, *Sosyoloji: Kavramlar, Kurumlar, Süreçler, Teoriler*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul 1999, s. 215.

<sup>347</sup>Aydoğan, *Türkiye'de Eğitim ve Paradigma*, s. 19.

<sup>348</sup>Ahmet Cevizci, *Felsefe Ansiklopedisi*, Babil Yayınları, İstanbul 2005, s. 75-76.

<sup>349</sup>Nuri Bilgin, *Kollektif Kimlik*. İstanbul: Sistem Yayınları, 1995, s. 177.

<sup>350</sup>İbrahim Gürses, "Dindarlık İle İlgili Tutumlar ve Otoriteriyen Kişilik İlişkisi", *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*, ed.Hayati Hökelekli, Dem Yayınları, İstanbul 2015, s. 91.

<sup>351</sup>Gürses, "Dindarlık İle İlgili Tutumlar ve Otoriteriyen Kişilik İlişkisi", s. 87.

<sup>352</sup>Güngör, *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, s. 103.

insan, birey ile grup, vatandaş ile devlet, ebeveyn ile çocuklar, karı ile koca, hak ile sorumluluklar, hürriyet ile otorite, eşitlik ile hiyerarşi gibi konularda da farklı görüşlere sahiptirler. Bu farklılıklar yüzyılların ürünüdür. Ve bunlar kısa sürede hemen ortadan kaybolacak tarzda da değildir. Bunlar ideolojik ve siyasi rejimler arasındaki farklılıklardan çok daha esastır.<sup>353</sup>

Her toplumda bireylerin davranışlarını düzenlemek için kaideler belirlenmiştir. Bu kurallar içtimai tarih süresince yaşadığı hayat içinde gelişmiş ve benimsenmiştir. İşte nesilden nesile tevarüs eden standart davranış tarzlarına “örf ve âdetler” denmektedir. “Örf ve âdetler” aynı zamanda “ahlak normları”dır.<sup>354</sup> Örf ve adetlerin büyük kısmı için ahlaki yargı organı doğrudan doğruya toplumdur. Belki de bu yüzden, ahlak denince din ve hukuktan ziyade örf ve adetler akla gelmektedir.<sup>355</sup> Ancak bunların "muhafazakâr" yapısına bakarak hiç değişmediklerini düşünmek de yanlış olur. Bir kısmında çok yavaş, bir kısmında çok hızlı da olsa “örf ve âdetler” her toplumda değişir.<sup>356</sup>

Toplum; geleneklerle insan; ahlakla varlığını sürdürür, kendini ve hayatını anlamlı kılar. Gelenek-ahlak ilişkisi çift yönlü doğrusal bir ilişkidir. Birindeki bozulma diğerkindeki bozulmaya yol açar. Bu nedenle toplumun kültürünü korumak, doğrudan bireyin ahlakını korumak anlamına gelir.<sup>357</sup> Gelenek olmadan toplumlar oluşmaz ve yaşayamaz. Geleneksiz toplumlar sosyolojik tabirle ancak “yığın” olarak adlandırılabilir.<sup>358</sup>

Kültür ve kişilik birbirini etkileyen ve besleyen iki ayrı yapıdır. Bu bakımdan, bu iki yapı arasındaki bağıntı, bir tür "süt kardeşliği" ilişkisine benzemektedir. Fert, içine doğduğu kültürün havuzundan geçerek davranışta bulunur. Bu geçiş esnasında, hem kültürel havuza bir şeyler katar hem de alır. Bunun içindir ki bireyin duyuş, düşünüş ve davranışları meydana geldiği bağlamdan (context) soyutlanarak incelenemez. Bu anlamda "davranış"ı belirleyen şartlar ne sadece kültürel ne de bireysel psikolojik etkenlerdir.<sup>359</sup> Kültürü yaratan ya da oluşturan önemli bir kaynak da dindir. Din, bireylere ve toplumlara kimlik ve kişilik verir. Bireyde bir düşünme

<sup>353</sup>Köylü, *Küresel Ahlak Eğitimi*, s. 73-74.

<sup>354</sup>Güngör, *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, s. 93.

<sup>355</sup>Güngör, *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, s. 140.

<sup>356</sup>Güngör, *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, s. 95.

<sup>357</sup>Aydoğan, *Türkiye'de Eğitim ve Paradigma*, s. 45.

<sup>358</sup>Aydoğan, *Türkiye'de Eğitim ve Paradigma*, s. 22.

<sup>359</sup>Ibrahim Gürses, “Dindarlık İle İlgili Tutumlar ve Otoriteriyen Kişilik İlişkisi”, 2006, s.65

biçimi oluşturan din, hem toplumsal yaşamı var eden geleneklerin kaynağı hem de bireysel ahlakın dayanağıdır.<sup>360</sup>

Yurt dışındaki Türk gençlere kültür aktarımının en önemli aracı ana dilde eğitimidir. Ana dil eğitimi doğum ile başlayıp, örgün eğitim ile planlı şekilde sürdürülmektedir. Ferdin ana dili kabiliyeti güçlendikçe ait olduğu milletin kültürel özelliklerine hâkimiyetinde artış olmaktadır. Bundan dolayı dil öğrenimi, kültür öğretimi şeklinde de nitelenebilir.<sup>361</sup>

Köken dillerin göçten onlarca yıl sonra bile göçmen ailelerde önemli bir rol oynadığı ve genç nesillere aktarıldığı yapılan araştırmalarla ispat edilmiştir.<sup>362</sup> Türkçe dersleri, hem ana dili eğitimini gerçekleştirmesi hem de kültür aktarımını sağlaması bakımından diğer derslerden ayrılır. Bu nedenle Türkçe dersinin içeriğine, ders işleniş sürecine ve bu işleniş sürecini belirleyen öğretim programının hazırlanmasına da ayrı bir önem verilmelidir. Türkçe öğretim programında kültürü oluşturan maddi ve manevi unsurlar üzerinde ayrı ayrı durulmalıdır.<sup>363</sup> Türk kültürünü meydana getiren unsurları; dil, din, edebiyat, tarih, değer ve normlar, müzik, plastik sanatlar ve el sanatları, mimari ve ordu şeklinde sıralamaktadır. Bunlar arasında toplumu şekillendiren, toplumun yaşam tarzını belirleyen değer ve normların ayrı bir yeri olduğu söylenebilir.<sup>364</sup>

#### **1.4. Yurt Dışı Yaşantısı ve Etkileri**

##### **1.4.1. Yurt Dışı Yaşantısının Göçmen Bireyler Üzerindeki Etkileri**

Yaşanılan zorluklardan bir kurtuluş yolu olarak ortaya çıkan göç, göçmen üzerinde birçok olumlu ya da olumsuz etki bıraktığı gibi, göç edilen toplum ve çevre üzerinde de “itme-çekme” olarak nitelendirilen sosyal hareketliliğe ve kültür aktarımına sebep olmuştur. Ayrıca göç edilen muhitte yaşanılan travmayı göz ardı etmemek gerekmektedir. Göç edenlerin geride bıraktıkları aile ve sosyal çevresi de bu göç hadisesinden payına düşen etkilenmeyi ziyadesiyle yaşamaktadırlar. Geriye

<sup>360</sup> Aydoğan, *Türkiye'de Eğitim ve Paradigma*, s.19.

<sup>361</sup> Melanlıoğlu, “Proje Tabanlı Öğrenmenin Eğitiminde Kullanılabileceğine İlişkin Deneysel Bir Çalışma”, s. 913.

<sup>362</sup> Erol Esen ve Hava Engin, *Bir Çocuk-İki Dil-Çift Diploma*, Siyasal Kitabevi, 2017, Ankara s. 23.

<sup>363</sup> Mehmet Kaplan, *Türk Milletinin Kültürel Değerleri*, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Ankara 1987, s. 197

<sup>364</sup> Melanlıoğlu, “Proje Tabanlı Öğrenmenin Eğitiminde Kullanılabileceğine İlişkin Deneysel Bir Çalışma”, s. 915.

göçlerde ise “kurmaca vatan”<sup>365</sup>dan asıl vatana adaptasyon sorunları göçün doğal sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Luciak<sup>366</sup>, göçmenleri genellikle tam manasıyla toplumun kolay şekilde kabul edilmeyen yabancıları olarak tanımlar. Senkoş<sup>367</sup> ise göç ettiği ülkenin vatandaşı olmayan kişiye göçmen tanımlaması yaparak göçmen işçi ailelerinin dinî yaşayışı, kültürü, tutumu ve davranışlarına olan etki, tepkilerini, gözlemlenebilen uyuma dayalı aşamalarını incelemenin önem arz ettiğini belirtmektedir.

1960’larda başlayan işçi göçü kısıtlı avantajların yanında birçok sorunu da beraberinde getirmiştir. Topluma uyum sağlayamama, dil farklılığı, kültür farklılığı, eğitim, çalışma hayatı ile ilgili yaşanan problemler karşılaşılan sorunların başlıcasıdır. Diğer taraftan, uyum süreçlerinde aileyi korumak, dini ve ahlaki şuurunu sağlam tutmak, kültürü sağlıklı şekilde aktarmak zordur. Göçmenlerin bu hususlarda kaygılı oldukları bilinmektedir.<sup>368</sup>

“Konuk işçi”,<sup>369</sup> misafir işçi<sup>370</sup> statüsü ile giden ve belli bir süre sonra Türkiye’ye dönmek düşüncesinde olan Türkler, 1970’li yılların başlarından itibaren ailelerini de yanlarına alarak buldukları ülkelere yerleşmeye başlamış olsalar da 1980’lerin ortalarına kadar geri dönüş özlemiyle yaşamışlardır.<sup>371</sup> Fakat Türkiye’de özellikle 1980’li yıllarda baş gösteren ve kalıcılaşan işsizlik, hayat pahalılığı, siyasi belirsizlik ve baskıcılık gibi etmenlerin de katkısıyla 1983’ten sonra geçicilikten kalıcılığa doğru bir geçiş süreci başlamıştır.<sup>372</sup>

Önceleri değiştikleri ve kültürel değerlere yabancılaştıkları takdirde Türkiye’deki yakınları tarafından eleştirilecekleri kaygısının yerini entegrasyon sürecinde değişme ve kültürel değerlerden sapmanın kaybolma, asimile olma anlamına geleceği endişesine dönüştüğü söylenebilir. Bu yüzden yabancı oldukları

<sup>365</sup>Subaşı, "Fransa’da Türkler: Din Eksenli Kimlik ve Bütünleşme Sorunları", s. 136.

<sup>366</sup>Mikael Luciak, "Minority Status And Schooling", *Intercultural Education*, 2004, s. 362.

<sup>367</sup>Pınar Senkoş, *The Presence Of İmmigration Policy İn The European Union*, Marmara Üniversitesi, Avrupa Topluluğu Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 1996, s. 8.

<sup>368</sup>İrfan, Sevinç, "Yurtdışında Yaşayan Türklerin Çocuklarının Dini ve Ahlaki Gelişimi İle İlgili Kaygıları ve Bu Kaygıların Camilerdeki Din Eğitimine Etkisi (Hollanda Örneği)", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11/40, 2012, s. 248.

<sup>369</sup>Unat, "Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa", s. 67

<sup>370</sup>Mustafa Yağbasan, "Kültürlerarası İletişim Bağlamında Almanya’daki Türklerin İletişimsel Ortamlarının Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Araştırması", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18/2, Elazığ 2008, s. 317.

<sup>371</sup>Onur Bilge Kula, *Avrupa Kimliği ve Türkiye*, Buke Kitapları, İstanbul 2006, s. 514.

<sup>372</sup>Kula, *Avrupa Kimliği ve Türkiye*, s. 515.

bir ortamda bütün fertleriyle birlikte aileyi koruma ve ayakta tutma düşüncesi baş edilmesi gereken temel kaygı kaynaklarından birisi olarak ortaya çıkmakla birlikte<sup>373</sup> bu ülkelerde çocuklarının istediği şekilde yetişmemesi, kendi kültürel değerlerinden uzaklaşması ihtimali de duyulan kaygının önemli maddelerindedir.<sup>374</sup>

Subaşı'nın<sup>375</sup> "Kurmaca Bir Vatan" diye tanımladığı yeni mekânda yaşamak zorunda olan göçmenlerin yaşadıkları sancılı süreç başta sosyoloji olmak üzere çeşitli sosyal bilim dallarının göç ve göçmenler üzerinde yoğun olarak durmasında, göçe neden olan etkenler yanında, göçmenlerin göç ettikleri ülkeleri vatan olarak kabullenmeleri sürecinde ortaya çıkan sorunlar önemli bir yer işgal etmiş ve sosyal bilimlerin önemli araştırma konusu olmuştur.<sup>376</sup>

Yeni çevreye ait değişik şartlar, buradaki kazanım ve tecrübe, yerleşmiş dinî inanış, değer, kural, uygulama ve adetleri zamanla kaçınılmaz bir şekilde etkilemekte daha da ötesi ciddi değişimlere ve dönüşüme neden olmaktadır.<sup>377</sup> Din, dil ve kültür olarak yabancı bir ülkeye gerçekleşen göç gittikçe karmaşıklaşmıştır. Öyle ki göç süreciyle farklı kültürler, sosyal katmanlar ve insanlar karşı karşıya gelebilmekte, bu karşılaşma da beraberinde birçok çatışma ve sorunları ortaya çıkarabilmektedir.<sup>378</sup> Nitekim anavatanlarından yabancı ülkelere giden göçmenlerin yaşadıkları dinsel, dinsel ve kültürel uyum sorunları bunun açık göstergeleri olarak gündemimizde yer almaktadır.<sup>379</sup>

Türklerin yaşadığı manevi zorlukların yanında maddi sorunlar da yurt dışında yaşamayı her gün biraz daha zor kılan ancak aşılması gereken engeller olarak durmaktadır. Kırsal bölgelerden aşına olunmayan fabrika ve çalışma ortamlarına uyumun zorluğunun bedeli bazı noktalarda ağır yaşanmıştır. Güvenlik önlemleri konusunda yeterince bilgi sahibi olmayan Türk işçileri fabrikalarda iki misli fazla oranda kazaya uğramışlardır.<sup>380</sup>

---

<sup>373</sup>Celaleddin Çelik, "Değişim Sürecinde Türk Aile Yapısı ve Din, Paradigmatik Anlam ve İşlev Farklılaşması", *Karadeniz Uluslar Arası Bilimler Dergisi*, S.8, 2010.

<sup>374</sup>İrfan, Sevinç, "Yurtdışında Yaşayan Türklerin Çocuklarının Dini ve Ahlaki Gelişimi İle İlgili Kaygıları ve Bu Kaygıların Camilerdeki Din Eğitimine Etkisi (Hollanda Örneği)", s. 250.

<sup>375</sup>Subaşı, "Fransa'da Türkler: Din Eksenli Kimlik ve Bütünleşme Sorunları", s. 136.

<sup>376</sup>Günay, "Göç, Din ve Değişme: Batı Avrupa'daki Türk İşçileri Örneği", s. 37.

<sup>377</sup>Günay, "Göç, Din ve Değişme: Batı Avrupa'daki Türk İşçileri Örneği", s. 38.

<sup>378</sup>Kadir Canatan, *Göçmenlerin Kimlik Arayışı: Konuk İşçilikten Yerleşik Göçmenliğe*, Endülüs Yayınları, 1990, s. 128

<sup>379</sup>Coştu, *İngiltere'de Türkler Dinsel Yapı ve Organizasyonlar*, s. 11.

<sup>380</sup>Unat, *Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurtaşlığa*, s. 210.

Diğer bir problem ise ikamet etme ve ev bulma sorunudur. Ev bulma konusunda özellikle Avrupa’da emlak bürolarının parolası; "Yabancıya ev yok, ama Türklere hiç yok..." şeklindeydi.<sup>381</sup> Bir şekilde ev bulunduğunda ise sorunlar bitmemektedir. Bizim vatandaşlarımız, Viyana’daki suyu, tuvaleti, banyosu olmayan yüzlerce evi masraf ve emeklerini esirgemeyerek oturulabilecek hâle getirmişler, içine su almışlar, tuvalet ve banyo yapmışlar, yerine göre kapı, pencere takmışlar ve böylece Avusturya ekonomisine büyük katkı sağlamışlardır.<sup>382</sup>

Yabancıların, Türklerin harcama kültürü konusundaki şu tespit birçok şeyi de özetlemektedir;<sup>383</sup>

Sebebini bilmiyoruz ama, Türkler eve harcama yapmayı israf sayıyorlar ve ekserisi bir oda-mutfak 40 metrekarelik bir evde 5-6 kişi; anne-baba, kız-oğlan, gelin-damat, aynı odada kalmaktan rahatsız olmuyorlar. Buna rağmen ekserisi Mercedes gibi en pahalı ve lüks arabalara binmekten geri kalmıyorlar. Bizce ev, arabadan daha mühim olması gerekir.

Göç aile yapısını ve kadının statüsünü etkileyen bir etkidir. Bu süreçte aileler daha eşitlikçi, daha açık olmakla birlikte kadınların karar verme sürecine katılmaları yönüyle özgür hareket etmektedirler. Buna paralel olarak boşanmalar artmakta, çocuklar üzerinde ailenin otoritesi azalmakta ve değer yargıları erozyona uğramaktadır.<sup>384</sup>

Yurt dışında hayatlarını idame ettiren ailelerde gerek aile bütünlüğünün korunması gerekse çocukların yetiştirilmesi konusunda sürekli bir endişe yaşadıkları yapılan araştırmalar neticesinde görülmüştür. Yeşildağ(2008), araştırmasında gurbetçi ailelerin çoğunluğunun çocukların geleceğinden endişe duyduklarını belirtmiştir. Başlıca endişe nedenleriyse; “Kültürümüzü öğrenememesi, dini değerlerimizi öğrenememesi; uyuşturucu, alkol vs. tehlikesi, yabancı değerler edinmesi, yabancı düşmanı olan grupların saldırısı, iyi eğitim alamaması, çocukların aileden uzaklaşması” olarak sıralanmaktadır.<sup>385</sup>

Türkiye’de aile yapısı “geniş aile” olarak nitelendirilen yapıdayken özellikle sanayileşme sonrası “çekirdek aile”ye evrimleşmiştir. Yapılan araştırmalar

<sup>381</sup>Nebi Uysal, *Avusturya’daki Vatandaşlarımızın Genel Durumu, Dini Hayat ve Din Eğitimi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya, 1995, s. 18.

<sup>382</sup>Uysal, *Avusturya’daki Vatandaşlarımızın Genel Durumu, Dini Hayat ve Din Eğitimi*, s. 19.

<sup>383</sup>Uysal, *Avusturya’daki Vatandaşlarımızın Genel Durumu, Dini Hayat ve Din Eğitimi*, s. 18.

<sup>384</sup>Unat, “*Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa*”, s. 181.

<sup>385</sup>EfkanYeşildağ, *Avrupa’da Yasayan Türklerin Aile Yapıları ve Entegrasyon Sorunları,(Avusturya Örneği)*, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ağustos, 2008, ss. 53-55.

günümüzde aile tipinin %83'ünün çekirdek aile tipinde olduğunu göstermektedir.<sup>386</sup> Hal böyle olsa da Türkiye'deki aile tipinde çekirdek aile yapılarının geleneksel formda kaldıkları ve karar alma ve etkileşim konusunda geniş aile görünümünde olduğu görülmektedir.<sup>387</sup> Ancak yurt dışında yaşayan ailelerin çocukları ve ebeynleri böyle bir aile mekanizmasından mahrum kalmakta ayrıca sürekli çalışan anne babanın yokluğunun acı sonucuyla her gün yüzleşmektedirler. Bu kısır döngü içerisinde ortama ayak uydurmaya çalışan aileler büyük zorluklarla karşılaşmış ve yaşadıkları bu sıkıntılar katlanarak büyümüştür. Bu ailelerden birinin şikâyeti genel durumu özetler niteliktedir. "Çoğumuz geçim için koşuşturmaktan ailemizi ve çocuklarımızı ihmal ediyoruz. Daha iyi iş bulmayı, daha çok para kazanmayı, Türkiye'ye yatırım yapmayı önemsiyoruz. Hatta kimi aileler Türkiye'den gelen damatlarıyla ve gelinleriyle sorunlar yaşıyor. Kolaylıkla iş bulamayan damat veya gelinle sürtüşmeler yaşanıyor".<sup>388</sup>

İşçi ailelerinin yarından fazlası parçalanmış olarak yaşamaktadır. Ayrıca yaşanan kültürel iklimin etkisiyle anne babalar duygusal açıdan da bir parçalanma süreci yaşamaktadırlar.<sup>389</sup> Gitmez(1979), aile bölünmesi sonucunda birçok çocuğun babası yurt dışındayken dünyaya geldiğini sonradan yanına alınırsa bile geride bırakılan eşlerle çocukların uzun süren yalnızlıklarının, yoksunluklarının bu kimselere acılı; çoğu kalıcı izler bırakacağını geçici bir bölünme zorunluluğu karşısında kalan ailede boşanma ve ayrılmaya yol açan yabancılaşımların da büyük boyutlara vardığını, bütünleşmenin tam gerçekleştiği durumlarda özellikle çalışma yaşamına katılarak geleneksel ev işlerinin dışına taşan kadının bağımsızlık çabalarının ailede çatışmalara yol açtığını belirtmektedir.<sup>390</sup> Ayrıca anne ya da babadan ayrı olmanın çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri birçok araştırmacı tarafından doğrulanmıştır. Bölünmüş ailelerdeki en büyük sorun, anavatanda büyükanne, büyükbaba, akraba veya ticari amaçlarla işletilen bakım evlerinde

---

<sup>386</sup>Ertan Özense, *Türk Gençliğinin Değerleri (Liseli Gençlik Üzerine Bir Araştırma)*, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya 2004, s. 71.

<sup>387</sup>İhsan Çapçioğlu, "Ahlak Temelli Karakter İnşasında Sosyal Çevrenin Önemi", *Uluslararası Kişilik ve Karakter İnşasında Dinin Yeri Sempozyumu*, Ordu, 10-12 Haziran 2016, s. 271.

<sup>388</sup>Niyazi Can ve Mustafa Can, "Yurtdışında Bulunan Türk Çocuklarının Eğitimleriyle İlgili Sorunları ve Çözüm Önerileri.", *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 4/1, 2009, s. 122.

<sup>389</sup>Yavuzer, *Çocuk ve Suç*, s. 369.

<sup>390</sup>S.Ali Gitmez, *Dış Göç Öyküsü*, Maya Yayıncılık, Ankara 1979. s. 70.

barındırdıkları ya da yanlarında bulundukları çocuklarının yanı sıra ailedeki yetişkin kız çocuğunun durumudur.<sup>391</sup>

Bazı Türk gençlerinin Avrupa'lı yerli gençlere benzemek için gösterdikleri bir başka çaba da yabancılarla evlenme konusudur. Önceleri yabancı eşle evlenme sadece hukuki anlamda iş bulmaya yönelik hak kazanmak için yapılıyordu.<sup>392</sup> Göstermelik olarak yapılan bu evliliklerden sonra olay zamanla değişerek flörte dayalı evlilikler yapılmaya hatta gayr-i müslimlerle evlenen Türk kızları da çoğalmaya başlar. Bundan dolayı anne ve babalarının çocuklarını reddetmeleri ailede şok etkisi yaparak tedirginlik ve huzursuzluk meydana getirmesi, kızların ve erkeklerin evden kaçmaları, bazı olumsuz olaylara karışmaları ve bunun sonucunda Türk kimliğinden kopup gitmelerinin yaygınlaşması, gençlik üzerinde düşünülmesi gereken önemli sosyal problemlerdendir. Evdeki bu ani durum değişikliği bazen çocuklar ve gençler tarafından okuldaki öğretmenlere ve idareye aksettirilmekte, gençlik polisi işe karışarak aile bireylerinin huzurunu kaçırmaktadır. Gençlik polisi özellikle azınlık durumunda olan ailelerin çocuklarıyla ilgili gençlik yurtlarına yerleştirme veya koruma amacıyla yabancı bir ailenin himayesine verme gibi geniş yetkilere sahiptir. Böylelikle aileden koparılan gençler kendi kültürlerine ve kimliklerine yabancılaşarak çelişkili ortamlarda hayatlarını sürdürmek zorunda kalmaktadırlar.<sup>393</sup>

Ailede yaşanan problemler çocuğun eğitim sorununa da yansımaktadır. Almanya'da yaşayan bir aile bu problemi şu şekilde ifade etmektedir:<sup>394</sup>

Eşim çalışıyor, ben iş bulamadım. Eşim lise mezunu ben ilkokul mezunuyum. Oğlum 12 yaşında Alman okuluna gidiyor, hafta sonunda da Türkiye'den gelen öğretmenin derslerine katılıyor. Alman okulunda Almanca sorunu yaşıyor, Türk okulunda da Türkçe'yi öğrenememe ve öğretmen ilgisizliği ile eve geliyor. Eşim işten sonra boş zamanını Türk kahvesinde geçiriyor, çoğu zaman yorgun argın geldiğinde de çocukların ve benim sorularımı azarlayarak cevaplandırıyor. Tabi tüm sorunlarla baş etmek yetersiz eğitimimle bana kalıyor.

Bunun yanında Türk ailelerine hükümet tarafından genç nüfusun çoğalması için verilen doğum teşviki cazip gelmiştir. Artan nüfusu evde kontrol edecek, yemek ve temizlik işlerini yapacak birine ihtiyaç vardır. O da evin büyük kız çocuğudur. Bir

<sup>391</sup>Unat, "Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa", s. 189.

<sup>392</sup>Mustafa Tavukçuoğlu, "Yurtdışındaki Türk Ailelerinin Sorunları", *İslam'da Aile ve Çocuk Terbiyesi*, der. İbrahim Canan, Ensar Neşriyat, İstanbul 1996, ss. 211-212.

<sup>393</sup>Tavukçuoğlu, "Avrupalı Türk Gençlerinin Kültürel Kimlik Problemlerinden Din Olgusu Üzerine", s. 38.

<sup>394</sup>Can ve Can, "Yurtdışında Bulunan Türk Çocuklarının Eğitimleriyle İlgili Sorunları ve Çözüm Önerileri", s. 123.

başka deyişle ana babalar, daha yüksek oranda çocuk yardım paraları alabilmeleri için öz kız çocuklarına artan ölçüde yüklenmişler ve kız çocuklarını bilerek okula göndermemeyi tercih etmişlerdir.<sup>395</sup>

Göç sürecinden etkilenen göçmenin yaşadığı en büyük etkilerden biri psikolojik baskı sonucu oluşan sorunlarıdır. “Sosyal ve kültürel değişme, kentleşme, modernleşme, kültürleşme, asimilasyon, adaptasyon ve yaşam stresi” alanında yapılmış çalışmalar, göç yaşamı ile psikolojik bozukluk arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir.<sup>396</sup> Yurt dışında uzun süre bulunmalarından dolayı sıla hasreti çeken, mutsuz olan ve buna bağlı olarak arkadaş çevresi farklı milletlerden oluşsa da kendilerini Türklere daha yakın hisseden bireylerin ruh hali esasında arada kalmışlık, “Almanya’da iken Türkiye’ye; Türkiye’de iken de Almanya’ya özlem duyma” şeklinde bir hal içermektedir.

Göç, "Bireyin sadece fiziki ayrılığı değil, aynı zamanda bireyin alıştığı bir dizi haklardan, kurallardan ve sosyal etkileşim örüntülerinden ayrılmasıdır. Kişinin alıştığı ortamdan ayrı kalması onun yalnızlık, yabancılaşma ve kendini değersiz görme gibi duyguları yaşamasına neden olabilmektedir.”<sup>397</sup>

Yapılan araştırmalar da bu durumu teyit etmektedir. Ana babanın çoğunlukla altından kalkamadıkları bir kültür şoku geçirmekte olduğunu, yeni toplumun iş düzenine uyum göstermelerine karşın özel yaşamlarında kendi değer ve normlarını korumayı istediklerini, çocukların bu durumun üstesinden gelmelerinin imkânsız olduğu, bir iç-çelişki ve psikozlara yol açtığı<sup>398</sup> ayrıca organik, psiko-motor, somatik, emosyonel bozukluklar saptanmıştır.<sup>399</sup> Yapılan benzer araştırmalarda ise “göçmen gruplarda birinci kuşakta somatizasyonların ağırlıkta olduğu, ikinci kuşakta; kişilik ve davranış bozuklukları, alkol ve uyuşturucu bağımlılıklarının sıklıkla görüldüğü, çocuklarda ise öğrenme ve hatta zekâ geriliklerinin görüldüğü saptanmıştır.” Ayrıca, son zamanlarda, “buhran etiyojisini” iş pazarındaki zorluklar veya sıla değil de, aile içi çatışmalar ve yerli kurumlarla olan çatışmalar oluşturmaktadır.<sup>400</sup>

<sup>395</sup>Unat, “*Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa*”, s. 190.

<sup>396</sup>Doğan, *Yurt Dışı Yaşantısı Geçiren ve Geçirmeyen Lise Öğrencilerinin Problemleri*, s. 33.

<sup>397</sup>Doğan, *Yurt Dışı Yaşantısı Geçiren ve Geçirmeyen Lise Öğrencilerinin Problemleri*, s. 33.

<sup>398</sup>Unat, “*Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa*”, s. 15.

<sup>399</sup>Şüheda Özben, *Yurt Dışından Dönen İşçi Çocuklarının Uyum Problemlerinin Okul Başarılarına Etkisi ve Türkiye’de Yetişen Öğrencilerle Karşılaştırılması*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir 1991, s. 9.

<sup>400</sup>Manço, “Belçika’da Türklerin 40 Yılı (1960-2000) Sorunlar, Gelişmeler, Değişmeler”, s. 130.

Sağlıklı bir psiko-sosyal gelişim için çocuğun temel bir güven duygusuna, özdeşleşeceği ve örnek alacağı sağlıklı kişilere ve olumlu çevresel koşullara gereksinimi vardır.<sup>401</sup> Yurt dışında yetişen çocuğun çalışma koşulları ve ailenin dağılması nedeniyle yeterince ilgi ve sevgi ortamında yaşamadığı söylenebilir. Anne ya da babadan ayrı olmanın ya da anne baba yoksunluğunun çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri birçok araştırmacı tarafından doğrulanmıştır. Spitz, anayı kaybetmenin yarattığı sonuçlar arasında duygusal şok, apati(duygusuzluk) endişe ve fizik bir neden olmaksızın duygusal açlık yüzünden çocuğun eriyip bitmesi hali olan maramus gibi hastalıkları saymaktadır.<sup>402</sup> Yanbastı(1971); cinsel rol benimsemeye çatışmalara yol açacağına, super-ego veya vicdan gelişiminin olumsuz yönde etkileneceğine dikkati çekmiştir.<sup>403</sup> Tuncer ve Demirel(1971); ana-baba ayrılıklarında, yirmisekiz vakadan beşinde, anne babanın Almanya'da çalışması nedeniyle şekillenmiş emosyonel deprivasyon(temper-tantrum, tırnak yeme ve gece işemeleri türünde bozukluklar) görmüşlerdir.<sup>404</sup> Dilsiz(1977); babadan ayrılığın çocuğun ruhsal gelişimi üzerine etkilerini incelemiştir; bu çocukların ruhsal bakımdan "daha çok risk altında" olduklarını ve babaların yurt dışında kaldığı süre uzadıkça ruhsal belirtilerin arttığını belirlemiştir.<sup>405</sup> Rutterise; ana baba çocuk ayrılığının nevrotik bozukluklara değil, daha çok antisosyal davranışlara yol açtığını savunmaktadır. Yavuzer; çocuğun yaşadığı yoksunluk halinin psiko-sosyal yaşamını olumsuz yönde etkileyeceğini çocukta endişe halini, aşırı sevgi gereksinimini, güçlü intikam duygusunu ya da bunlardan kaynaklanan suçluluk davranışı bunalımını<sup>406</sup> yaratabileceğini söylemektedir.

Göhler(1990); göçmenlerin yaşadıkları duyguları şu şekilde sıralamaktadır; “Yabancılık Duygusu, Yalnızlık Duygusu, Boşluk Duygusu, Özlem Duygusu, Kişilik

---

<sup>401</sup>Latife Bıyıklı, *Yetiştirme Yurduna Yuvalardan Gelen 7-11 Yaş Çocuklarının Zihinsel ve Psikososyal Gelişimlerinin İncelenmesi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, 1982, s. 9.

<sup>402</sup>Arthur Thomas Jersild, *Çocuk Psikolojisi*, çev. Gülseren Günçe, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara 1979, s. 227.

<sup>403</sup>Gülgün Yanbastı, *Anne Yoksunluğunun Etkileri*, Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 1971, s. 41.

<sup>404</sup>Oya Tuncer ve Orhan Demirel, "Çocuktaki Emosyonel Bozuklukların Ana Baba Tutumuyla İlişkileri", *Çocuk Nöropsikiyatri Dergisi*, 3/4, 1971, s. 71.

<sup>405</sup>Behiye Dilsiz, *Göçmen İşçi Çocuklarının Ruh Sağlığı ve Göçmen İşçide Tutum Değişiklikleri ile İlgili Bir Araştırma*, Hacettepe Üniversitesi, Tıp Fakültesi Psikiyatri Bölümü Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara 1977.

<sup>406</sup>Yavuzer, *Çocuk ve Suç*, s. 370.

Sorunu, Köksüzlük, Anavatandaki Değer Yargılarının Aşağılanması, Aşağılık Duygusu, Kuşkuculuk, Kırgınlık, Suçluluk Duygusu, Ön Yargı.”<sup>407</sup>

Barındırdıkları sorunlar ve değerlendirilebilecek gizil güçleriyle dış göçle gelen en kalıcı, en çok geleceğe gebe, en önemli varlık, arada kalmış köksüz bir kuşak, dış göç gerçeğinin en çarpıcı tortusu, üzerinde önemle durulması gereken sorunlu bir yan ürün, kayıp kuşak olarak söz edilen ikinci ve üçüncü kuşak, işçi çocukları,<sup>408</sup> kültürel yapısı değerleri normları eğitim sistemi ve dili farklı olan iki toplumun çelişkilerinde yaşamaktadırlar.<sup>409</sup> Manço(2000); göçle gelen psikolojik sorunları şu şekilde tanımlamaktadır:<sup>410</sup>

Özellikle genç kadınlarda, bir yandan, kendilerini gerçekleştirme istekleri, model arayışları, görücü usulü yaptıkları evliliklerinden doyumsuzlukları, hakaret ve dayak gibi şiddet davranışlarına karşı gelme arzuları, diğer yandan, aile ve sosyal baskıların artması sonucu, intihar girişimlerine kadar giden depresyonlara sıklıkla rastlanmaktadır. Bu bulgulara, genç kızlarda, evden kaçmalar, aileden kopmalar, vs. eklenmektedir, tablo kişilik bozuklukları ve ilaç bağımlılıklarına doğru kaymaktadır. Erkekler, bir yandan, kendi öz arzuları, diğer yandan, geleneksel aile şefi rolleriyle, aile içi otoriteyi uygulamada yaşadıkları zorluklar ve çekişmeler nedeni ile obsesif kaygı tabloları çizmektedirler, şiddete kolayca başvurmaktalar. Bunlarla birlikte alkol, fuhuş ve kumar bağımlılıkları da görülmektedir.

#### 1.4.2. Yurt Dışı Yaşantısının Sosyal ve Kültürel Etkileri

Kültürün yayılımı ve değişimi göçün en başta gelen etkisidir. Göçmenler gittikleri farklı çevrelerde etnik, dini ya da kültürel benzerlikleri bulmakta zorlanırlar.<sup>411</sup> Din ve kültürlerini yaşama ve gelecek kuşaklara aktarma yurt dışına göç eden ve yerleşik hayata geçen Türk işçilerinin yaşadıkları en önemli problemlerden biridir. Bu durum bir bunalıma neden olabilmektedir. İki kültür arasındaki çelişki ve boşluklar, Ogburn'un "Kültürel Boşluk" kuramıyla örtüşmektedir.<sup>412</sup>

<sup>407</sup>Gerhard Göhler, “Die Gesundheitliche Situation und Die Daraus Resultierenden Probleme Der Türkischen Migranten/Innen In Der Bundesrepublik Deutschland”, *Türkische Migranten In Der Bundesrepublik Deutschland-Federal Almanya’da Göçmenler*, Köln 1990, s. 68.

<sup>408</sup>Gitmez, *Yurtdışına İşçi Göçü ve Geri Dönüşler, Beklentiler, Gerçekleşenler*, s. 144.

<sup>409</sup>Özben, *Yurt Dışından Dönen İşçi Çocuklarının Uyum Problemlerinin Okul Başarılarına Etkisi ve Türkiye’de Yetişen Öğrencilerle Karşılaştırılması*, s. 10.

<sup>410</sup>Manço, "Belçika’da Türklerin 40 Yılı (1960-2000) Sorunlar, Gelişmeler, Değişmeler", s. 130.

<sup>411</sup>Fichter, *Sosyoloji Nedir?*, s. 154.

<sup>412</sup>Vehbi Bayhan, *Üniversite Gençliğinde Anomi ve Yabancılaşma*, TC Kültür Bakanlığı, Ankara 1997, s. 119.

Hal böyle olsa da Türkiyeli göçmenler birçok yönden değişim yapma özelliğini taşımaktadır.<sup>413</sup> Çalıştıkları ülkelerin sanayisine ve ekonomisine önemli katkıları bulunan ve ülkemizin ekonomik kalkınmasında büyük payları olan yurt dışındaki işçilerimiz, dili, dini, kültürü, örf ve adetleri farklı olan bir toplum içinde yaşamaktadırlar. Bu nedenle çeşitli sorun ve güçlüklerle karşı karşıya bulunmaktadır.<sup>414</sup> Kırsal kesimden göçenlerin, kentlerden gelenlere göre kültür şokunu daha fazla yaşadığı tespit edilmiştir.<sup>415</sup>

Göçmenin şartları ne olursa olsun bu değişimden etkilenmemesi mümkün değildir.<sup>416</sup> Farklı dil, kültür, ülke, şehir ve farklı insanlar ile yeni arkadaşlıklar kurma gibi hadiselerin neden olduğu sorunlar sayılabilen başlıca sorunlardır. Bunların her biri kendi içinde avantaj ve dezavantajlar barındırır.<sup>417</sup> Türklerin buldukları ülkede karşılaştıkları en önemli sorun; nesiller arası eğitim seviyesinin farklı olmasından dolayı kuşaklar arasında yaşanan kopukluk ve uyum sorunlarıdır.<sup>418</sup> İkinci kuşak ve sonrası göçmenler, onları kabullenemeyen ev sahibi ülke ve çocuklarından uzaklaşan ebeveynlerin arasında kültürel yalnızlık alanında yaşamaktadırlar.<sup>419</sup>

Türklerin başka etnik grupların yanı sıra şehrin diğer kesimleriyle de ilişkileri oldukça sınırlıdır.<sup>420</sup> Dökmen(1989), yaptığı araştırmada Türklerde kapalı toplum yapısının hâkim olduğunu vurgulamaktadır.<sup>421</sup> “Gurbetçiler, kapalı bir topluluk olarak yaşadıkları ve oranın kültürüne de giremedikleri için ülkeden götördükleri değerlere daha sıkı sarılmaktadırlar. Kültürel açıdan değişme, özünden sapma

<sup>413</sup>Abdulvahap Taştan, "Avrupa'da İslam: Geleneğin Yeniden İnşası", *Ekev Akademi Dergisi*, 6/13, 2002, s. 46.

<sup>414</sup>Ültanır, *Yurtdışı Yaşantısı Geçiren Lise Öğrencilerinin Değerlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, s. 3.

<sup>415</sup>Leyla Ercan Esentürk, *Yabancı Uyruklu ve Türk Üniversite Öğrencilerine Ait Sorunların Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 1998

<sup>416</sup>Cengiz Şahin, *Yurt Dışı Yaşantısı Geçiren ve Geçirmeyen Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 1999, s. 24.

<sup>417</sup>Zeliha İnaltekin Gürlek, *Yurt Dışındaki Üniversite Öğrencisi Türk Gençlerinin Sosyalleşme Sorunları: Viyana Üniversitesi Örneği*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2009, s. 5.

<sup>418</sup>İnaltekin Gürlek, *Yurt Dışındaki Üniversite Öğrencisi Türk Gençlerinin Sosyalleşme Sorunları: Viyana Üniversitesi Örneği*, s. 43.

<sup>419</sup>Abdurrahman Momin vd. "Çoğulculuk ve Çokkültürcülük: İslami Bir Bakış Açısı" *Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S.38, 2010, s. 40.

<sup>420</sup>Sema Erder, *Refah Toplumunda Getto ve Türkler*, İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul 2006, s. 177.

<sup>421</sup>Zehra Dökmen, *Almanya'dan Kesin Dönüş Yapmış İşçilerle Yurtdışında Bulunmamış Kişilerin Kişi Algısı ve Psiko sosyal Değişme Açısından Karşılaştırılması*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1989, s. 143.

endişesi; gurbete para kazanmak için geldikleri ve yurda dönecekleri gerçeğinden kopmama çabası Türk işçilerini kendi içlerine kapalı, Türk kültürünün norm ve değerleri ile yoğun bir biçimde örülü bir dünyada yaşamaya itmektedir. Bu dünyada değişim, ancak üst baş almak, evi döşemek, mal ve para biriktirmekle sınırlıdır. Türklere özgü bu yaşam şekli mesken ve kültür olarak onları getto oluşturmaya götürmüş, “paralel toplum” diyebileceğimiz yapıyla, kimliğini korumak ve birlikteliği sürdürmek arasında bir alana sürüklemiştir.<sup>422</sup>

Göç edenleri bu yalıtılmış atmosfere sokan en önemli neden göç edilen ülkenin dilini bilmemekten kaynaklanmaktadır. Bir ekmek alacak kadar bile derdini anlatamayan bireylerin sağlıklı şekilde sosyalleşmesini beklemek zordur.

Göçmenlerin topluma uyumlarını zorlaştıran ve çatışmasız bir hayat sürmelerine engel olan sebeplerden biri de dini kural ve kalıpların sınırlı ve yüzeysel anlaşılma biçimleridir. Dinsel motif ve fenomenler, inanan çevreler içerisinde bütünleştirici rol oynasa da onun yorumlanması ve sosyal hayattaki yansımaları her zaman uyumu kolaylaştıran görünüm arz etmeyebiliyor.<sup>423</sup> Halka ve devlete hâkim olan Hıristiyanlığın zayıflamasına rağmen, ülkede yaşayan diğer dini azınlıkların gençlerini elde edebilmek için misyonerlik faaliyetleri de oldukça etkili bir hale gelmiştir. Misyonerlik faaliyetleri mahalli ve ulusal kitle iletişim araçları ile İslam’ı çarpıtmaya çalışmakta ve böylelikle de Türk gençlerinin zihinlerinde kendi dini hakkında yanlış bir izlenim bırakmayı hedeflemektedir.<sup>424</sup>

Gurbetçinin göç sürecinden sosyal alanda etkilendiği diğer husus ise kamusal ve mahrem alanlardaki yaşadığı çelişki ve zıt görünümüdür. Kimlik sorununun önemli arka planını oluşturan bu sorunun sebeplerden biri de Türklerin Avrupa’da “Yabancı”, Türkiye’de “Almanca” tiplemesinin uzun yıllar temsilcisi olması sebebiyle ikili aidiyet kimliği yaşama ve bu ikilemi sürekli olarak yaşama problemidir. Bu sorunun mikro bazda yaşanan ancak algılanan şiddetin tolerans ölçülerini aşan şekli ise, yurt edinilen bölgede her gün karşılaşılanıdır. Bu problem Türklerin kamusal ve mahrem alanlarda birbirine zıt görünümlemlerle tavırlar sergilemeleri ya da diğer ifadeyle tavır sergilemek zorunda kalmalarıdır. Bireysel ve

<sup>422</sup>Yağbasan, “Kültürlerarası İletişim Bağlamında Almanya’daki Türklerin İletişimsel Ortamlarının Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Araştırması”, s. 309,s .63

<sup>423</sup>Abdulvahap Taştan, *Değişim Sürecinde Kimlik ve Din: Kayseri’den Yurtdışına İşçi Göçü Olayının Kültürel Boyutu*, Kayseri Büyükşehir Belediyesi, Kayseri 1996, s. 16.

<sup>424</sup>Tavukçuoğlu, “Avrupalı Türk Gençlerinin Kültürel Kimlik Problemlerinden Din Olgusu Üzerine”, s.33.

toplumsal yaşam, yurt dışındaki Türkler için davranış kalıplarının birbirinden oldukça farklılaştığı alanlardır.<sup>425</sup> Bu farklılaşmanın sonucu olarak, göçmen bireyler ve yerel toplum arasında o ülke vatandaşlarının kültürel olarak tehdit edildiği gerekçesiyle aralarında gerilim meydana gelmektedir.<sup>426</sup>

Örneklendirilecek olursa; ev yaşamında ağırlıklı Türkiye'den taşınan gelenekler geçerliliğini güçlü bir biçimde korusa da yabancı okul ve benzeri sosyal ortamlarda, kuralları bilinen bir yaşama biçimine uyma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla evdeki geleneksel yapıyla dışarıdaki modern dünyanın davranış kalıpları arasındaki çelişki, onların şimdiye kadar entegrasyonunu zorlaştıran önemli bir unsurdur. Fransa'da yaşayan Türk göçmen kendi yaşam tecrübesini şu şekilde aktarmaktadır: "Hem bir Fransız hem bir Türk gibi yaşadığımı hissediyorum, dışarıda, okulda ya da stajdayken bir Fransızla Fransız gibi konuşabiliyorum, evdeki yaşam ise Türk olduğumu hissettiriyor."<sup>427</sup> Bugün 6,5 milyona varan Türk göçmenlerin kahir ekseriyeti bu tarz zıt görünümle yaşamakta, ev sahibi toplumlara entegrasyonları gittikçe bir sorun olmaktadır. Birçok göçmen farklı etnik yerleşkelerde, yoksulluk, işsizlik, cürüm, çocuk suçları ve uyuşturucu ticaretinin yoğun yaşandığı bölgenin en yoksul mahallelerinde yaşamaktadır.<sup>428</sup>

### 1.4.3. İkinci ve Üçüncü Kuşak Gençlerin Dini Toplumsallaşması

Avrupa ve diğer ülkelerde doğan, büyüyen ve sosyalitesini orada kazanan Türk çocuklarından bahisle "ikinci ve üçüncü kuşak gençler veya nesiller" tanımlaması yapılmaktadır. İkinci ve üçüncü nesil bizzat yabancı toplumun içinde doğduğu veya büyüdüğü için birinci nesle göre daha çok eritmeye müsaittir.<sup>429</sup>

Ancak geleneklerden kopmadan istikbale de sırt dönmeden hareket eden Türk gençleri karma kültür ortamı ve yabancı çevre dezavantajına rağmen, Avrupa'da hem kendi kültürlerinden kopmamış hem de modern anlayışlar geliştiren yeni bir nesil olma yolunda önemli adımlar atmış olurlar. Kimliğine ve kültürüne yabancılaşmayan, karma kültür ortamlarında yaşamını sürdüren Türk gençleri, bu

<sup>425</sup> Altıntaş, *Dış-Göç ve Din*, s.91.

<sup>426</sup> Momin vd. "Çoğulculuk ve Çokkültürcülük: İslami Bir Bakış Açısı", s.40.

<sup>427</sup> Ferhat Değer, *Fransa'daki Türk Göçmenler ve Kuşaklar Arasındaki Etkileşimde Eğitimin Rolü, Sosyolojik Bir Araştırma*, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla 2008, s. 90.

<sup>428</sup> Abdurrahman Momin vd. "Çoğulculuk ve Çokkültürcülük: İslami Bir Bakış Açısı", s.40.

<sup>429</sup> Erkal, "Yurt Dışındaki İkinci Nesil Türkler ve Meseleleri: Bazı Gelişmeler ve Değerlendirmeler", ss.76-77.

özelliklerini korumak kaydıyla diğer sorunlarını kolayca çözebilecek alternatifler geliştirebilirler. Çok yönlü, çok kültürlü ve çok dinli toplumlar içinde beraberce yaşamayı, aynı çevreyi birlikte kullanmayı hem öğrenebilirler hem de başkalarına örnek olabilirler.<sup>430</sup>

Beşikten mezara kadar uzanan uzun soluklu ve karmaşık dini yapıyı içeren dîni toplumsallaşma, kişinin doğumuyla başlayıp ölümüne kadar devam eden çocukluk, ergenlik/gençlik, yetişkinlik gibi aşamaları içinde barındırmaktadır.

Yurt dışındaki gençlerimizin dini sosyalleşme süreçleriyle alakalı kavramsallaştırma yapmak için bir motto üretmek gerekse bunu şu iki kelimeye sığdırmamız mümkün olur: “Arada kalmışlık.” Avrupa’daki Türk çocukları ve gençleri için söylenen "Gündüzleri Avrupa’da herhangi bir ülkede, akşamları ise Türkiye’deyim" ifadesi Avrupa’daki gençlerimizin yaşantılarındaki çelişkili ortamı özetleyen bir cümledir. "Çifte standartlı bir hayatın içinde yaşamaları onların irade, karar verme, istikrar ve karakter gibi bazı hasletlerinin gelişmelerine engel olmaktadır."<sup>431</sup>

## **1.5. Türkiye’nin Yurt Dışı Eğitim Politikası, Yurt Dışı Eğitim Faaliyetleri ve Türk Okulları**

### **1.5.1. Türkiye Cumhuriyeti’nin Yurt Dışı Eğitim Politikası**

Yurt dışındaki Türk vatandaşlarımız, Türkiye’nin yurt dışı politikasında önemli bir yere sahiptir. 6.5 milyonu aşan sayısı ile yurt dışında yaşayan vatandaşlarımız ortalama 5,5 milyonu Batı Avrupa ülkelerinde yaşamlarını sürdürmektedir. Ana vatana kesin dönüş yapan insanlarımız da hesaba katıldığında 9.5 milyonluk geniş bir kitlenin söz konusu olduğu göç olgusu bizi karşılamaktadır.<sup>432</sup> Bu kitleyle ilgili Türkiye Cumhuriyeti Devletinin en temel politikası; göç edenlerin ve aile bireylerinin, haklarını ve çıkarlarını muhafaza etmek, savunmak ve şartlarını iyileştirmek; anavatan ile bağlarını diri tutmak, milli manevi değerlerini korumak, buldukları ülkelere uyum sağlamalarını kolaylaştıracak adımlar atmak, kesin

---

<sup>430</sup>Tavukçuoğlu, “Avrupalı Türk Gençlerinin Kültürel Kimlik Problemlerinden Din Olgusu Üzerine”, s. 43.

<sup>431</sup>Tavukçuoğlu, “Avrupalı Türk Gençlerinin Kültürel Kimlik Problemlerinden Din Olgusu Üzerine”, s. 38.

<sup>432</sup>Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, *2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu*, <http://www.mfa.gov.tr/data/BAKANLIK/2019-yili-idare-faaliyet-raporu.pdf>, 2019, (02.04.2020).

dönüş yapanların intibaklarını kolaylaştırmak için önlem almaktır.<sup>433</sup> Yurt dışındaki nüfusun problemlerine kalıcı çözümler getirmek için etkili politika geliştirme ve “Göçmen Bakanlığı” kurulma gerekliliği belirtilmiştir.<sup>434</sup>

Bu uzun soluklu göç sürecinde en çok etkilenen kesim çocuklar ve gençlerdir. Gerek yurt dışındayken gerekse vatana dönüşlerinde hususiyetle eğitim yaşamında karşılaşılabilecekleri problemlerin çözümleri için, ilk defa 1976 yılında Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı himayesinde “Yurt Dışı İşçi Çocukları Eğitim Öğretim Genel Müdürlüğü” kurulmuştur.<sup>435</sup> Günümüzde bu vazifeyi “Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü” yürütmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti Yurt içindeki vatandaşlarının eğitimi kadar yurt dışındaki vatandaşlarının da eğitiminden sorumludur. Bunun mevzuat dayanakları şu şekildedir:

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (Madde 62) “Devlet, yabancı ülkelerde çalışan Türk vatandaşlarının aile birliğinin, çocuklarının eğitiminin, kültürel ihtiyaçlarının ve sosyal güvenliklerinin sağlanması, anavatanla bağlarının korunması ve yurda dönüşlerinde yardımcı olunması için gereken tedbirleri alır.”<sup>436</sup>

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Yurt Dışı Eğitim Bölümü, Madde 59’da “Türk vatandaşlarının yurt dışında eğitim, öğrenim ve ihtisas görmeleri ile ilgili Devlet hizmetlerinin düzenlenmesinden (askeri öğrenciler hariç), Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur.”<sup>437</sup> denmektedir.

10.07.2018 tarihli ve 30474 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi’ne göre; “Yurt dışında çalışan veya ikamet eden Türk vatandaşlarının eğitim ve öğretim alanındaki ihtiyaç ve sorunlarına yönelik çalışmaları ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği içinde yürütmek”; “Eğitime erişimi kolaylaştıran, her vatandaşın eğitim fırsat ve imkânlarından eşit derecede yararlanabilmesini teminat altına alan politika ve

---

<sup>433</sup>Enver Yılmaz, *Sosyal ve Ekonomik Yönleriyle Avrupa’da Yaşayan Türkler*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2001, s. 1.

<sup>434</sup>Ali Arayıcı, *Avrupa’daki Göçmen İşçilerinin ve Çocuklarının Sorunları*, Doz Yayınevi, İstanbul, 1998.

<sup>435</sup>Erkal, "Yurt Dışındaki İkinci Nesil Türkler ve Meseleleri: Bazı Gelişmeler ve Değerlendirmeler", s. 71.

<sup>436</sup><https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf>, (20.03.2020).

<sup>437</sup><https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, (20.03.2020).

stratejiler geliştirmek, uygulamak, uygulanmasını izlemek ve koordine etmek” Milli Eğitim Bakanlığının yetki, görev ve sorumlulukları arasında sayılmıştır.<sup>438</sup>

Ayrıca “Yurt dışında yaşayan vatandaşlarımız ile ÷lkemizde geçici koruma altında bulunan yabancılardan çocuklarının eğitim ve öğretime erişim imkânlarının artırılması<sup>439</sup>”, “Yurt dışında yaşayan vatandaşlarımızın, soydaşlarımızın ve diğer ÷lke vatandaşlarının çocuklarının ana dili olarak T÷rkeyi daha iyi öğrenmeleri<sup>440</sup>”, “Yurt dışında bulunan vatandaşlarımızın ve çocuklarının; öncelikle millî ve k÷lt÷rel kimliklerini koruyucu, yaşadıkları toplumla uyum içinde olmalarını sağlayıcı ve eğitim d÷zeylerini y÷kseltici önlemler almak, buldukları ÷lkenin eğitim imkânlarından verimli bir şekilde yararlanmaları bakımından gerekli eğitim ve ğretim hizmetlerinin y÷r÷t÷lmesi, yurda dönüşlerinde eğitim sistemimize uyumlarını sağlamak amacıyla gerekli tedbirlerin alınması<sup>441</sup>” Milli Eğitim Bakanlığına tevdi edilen sorumluluklardır.

Mer’i mevzuatta açık şekilde belirtilen sorumlulukları yerine getirmek, Yurt dışında T÷rk k÷lt÷rünü tanıtmanın ve yaymanın yanında, T÷rkeyi öğretmek, yurt dışındaki vatandaşların ve soydaşların k÷lt÷rel aidiyetlerini muhafaza etmek, sağlamlaştırmak, vatandaşların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak, eğitim ve ğretim alanındaki uluslararası ilişkilerin g÷lenmesini temin etmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 61 ÷lkede 58’i eğitim müşavirliği ve 31’i eğitim ataşeliği olmak üzere toplam 89 yurt dışı temsilciliği bulunmaktadır.<sup>442</sup>

Yurt dışında yaşayan vatandaşların ve soydaşların çocuklarının devam ettiği Milli Eğitim Bakanlığınca açılan, 16 ilkokul, 23 ortaokul, 27 lise, 2 T÷rkiye T÷rkesi ğretim Merkezi (TÖMER) olmak üzere toplam 68 eğitim kurumunda 1693 ğretmen ve 91 okutman ile 50 ÷lkede eğitim ve ğretim hizmeti verilmektedir.<sup>443</sup> Ayrıca T÷rke ve T÷rk k÷lt÷rünün yurt dışında yaşayan vatandaşlarımıza öğretilmesi amacıyla 2019 yılında 129.994 ocuğa “T÷rke ve T÷rk K÷lt÷r÷ Dersi” verilmiştir.<sup>444</sup>

<sup>438</sup>Cumhurbaşkanlığı Kararnameleri, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180710-1.pdf>, (20.03.2020).

<sup>439</sup>T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu, Ankara 2020, s. 17.

<sup>440</sup>T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu, ,s. 17.

<sup>441</sup>T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu, s. 21.

<sup>442</sup>T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2020 Yılı Bütçe Sunuşu, Ankara s. 16.

<sup>443</sup>T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2020 Yılı Bütçe Sunuşu, s. 17.

<sup>444</sup>T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2020 Yılı Bütçe Sunuşu, Ankara, Aralık 2019, s. 165.

Bu kurumlara öğretmen ve okutman görevlendirme Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu Kararı kapsamında ABDİGM uhdesinde iken 29.09.2019 tarihinde YYEGM'ye devredilmiştir. Aynı Genel Müdürlüğün görevleri içerisinde 1416 sayılı Kanun kapsamında yurt dışına lisanüstü öğrenim görmek amacıyla resmi burslu öğrenci gönderim programı YLSY de bulunmaktadır. Şu anda 4700 öğrenci 50 farklı ülkede lisansüstü (Yüksek Lisans, Doktora, Post-Doktora) öğrenimi görmektedir.<sup>445</sup>

Yurt dışında eğitim ve öğretim faaliyeti yürüten bir diğer kuruluş ise Türkiye Maarif Vakfıdır. Vakıf Türkiye Cumhuriyeti Devleti adına Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak kurulmuştur. Vakfa bağlı kurulan okullar ve yürütülen faaliyetlerin amacı yurt dışında yaşayan vatandaşlarımızın çocuklarına eğitim ve öğretim vermek, bu çocukların anavatanlarıyla bağlarını güçlendirmektir. Vakıf; şu ana kadar 100'den fazla ülkede resmî temas yürütmüş, 47 ülkede temsilcilik, 41 ülkede 314 okul açmış, üniversite ve eğitim merkezi ile eğitim ve öğretim hizmeti sunmaktadır.<sup>446</sup>

Kültür ve Turizm Bakanlığı bünyesinde açılan Yunus Emre Enstitüsü yurt dışında Türkçe ve Türk kültürünün öğretimi için faaliyet yürütmektedir. 2009 yılında açılan kurumun 48 ülkedeki temsilciliği, 58 ülkedeki Yunus Emre Türk Kültür Merkezi'nde (YETKM) 91.559 kursiyer Türkçe dersi görmüştür.<sup>447</sup>

Türkiye'de yapılan yayınların ve araştırmaların önemli kısmında yurt dışında bulunan işçilerin ücretleri, potansiyel tasarrufları, döviz transferleri, ticaret açığının kapatılmasında katkıları kurdukları işçi şirketleri ve köy kalkınma kooperatifleri gibi konular, araştırmaların bel kemiğini oluşturdu. Buna karşın dış göçün yurt dışında ve yurt içinde aile yapısını ve sosyal yapıyı ne şekilde etkilediği, genç neslin dini sosyalleşme süreçleri, eğitim sistemi gibi konular sınırlı ölçüde ele alındı. Türk göçmen işçisi ancak "homo economicus" yönü ile ilgi uyandırmıştır.<sup>448</sup> Yurt dışındaki vatandaşların eğitimin istihdam ve dövizden daha önemli olduğu gerçeğiyle 1988 yılında 12. Gençlik Şurası düzenlenmiş burada yurt dışında yaşayan vatandaşların eğitim sorunlarının ele alındığı oturumlar gerçekleşmiştir. Sonuç olarak hazırlanan rapor, karmaşık ve güç şartlarda eksik ve yetersiz ebeveyn çocuk ilişkileri içinde büyüyen gençlerin hem göç olan ülkede hem de ülkemizde anlayış ve

<sup>445</sup>T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, *2020 Yılı Bütçe Sunuşu*, Ankara, Aralık 2019, s. 17.

<sup>446</sup>T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, *2020 Yılı Bütçe Sunuşu*, Ankara, Aralık 2019, s. 17.

<sup>447</sup>Yunus Emre Enstitüsü, *Yurt Dışı Faaliyet Raporu*, Ankara 2019, s. 137

<sup>448</sup>Unat, "*Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurtaşlığa*", s. 3.

toleransla karşılanması; özellikle anne-babaların ve öğretmenlerin bu çocuklara bilinçli olarak yaklaşması ve sabırla yardımcı olmaları gerektiği ve çokkültürlü hayata açık olarak bu yönde programlar düzenlemesi, Türkiye'ye dönen aileler ve gençler için de aile danışma merkezleri açılarak yurda dönenlerin uyumlarına daha çok yardımcı olunması ve bu sorumlulukla devletlerarasında her iki tarafın da göçmen işçilerle ilgili politikalarının oluşturulup geliştirilmesi konularını ele almıştır.<sup>449</sup> Ayrıca Şura sonucunda 11 maddelik teklif sunulmuştur.<sup>450</sup>

Tasarlanan ve hayata geçirilen eğitim politikaları ferde ve cemiyete tesir etmekte ve uzun süreçli etkileri olmaktadır.<sup>451</sup> Yurt dışı meselelerimiz daha çok eğitimde düğümlenmektedir. Genellikle, eğitim, “bilgi davranış ve kabiliyetlerin geliştirilmesi ve kazandırılması için uygulanan sürekli faaliyetler dizisi;”<sup>452</sup> Eğitim politikası; “geçmişin izlerini taşıyan, bugünün gereksinimlerine yanıt veren, geleceğe yönelik algılamaları bünyesinde taşıyan, ulusun yüreği ve sesi olan, ulusal bir projedir.”<sup>453</sup> Eğitim politikası felsefeye, kültüre ve bilimden ilham alan, hedef kitesinin çocukların ve gençlerin olduğu, devamlı, planlı ve kuşatıcı olmalıdır.

---

<sup>449</sup>T.C. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, “Yurt Dışındaki Gençliğin Sorunları”, *I.Gençlik Şurası*, Ankara 1988, s. 18.

- 1.İşçi kabul edilen ülkelerle işbirliği yapılarak, Türk çocuklarının okul öncesi eğitim kurumlarından daha etkin bir şekilde yararlanması imkânı getirilmelidir.
- 2.Türkçe ve Türk Kültür derslerinin işçi kabul eden ülkelerin normal ders saatleri içinde yer alması sağlanmalıdır.
- 3.Dil yetersizliği sebebiyle çocuklarımızın özel eğitim okullarına gönderilmesi önlenmeli ve bu amaçla çocuklarımızın özelliklerini dikkate alan testler geliştirilmelidir.
- 4.Yurtdışında yeterli sayıda nitelikli personel görevlendirilmelidir.
- 5.Buldukları ülkede suça yönelen gençlerin ihraç edilmesi yerine o ülkede ıslah edilmeleri sağlanmalıdır.
- 6.Eğitim müşavirlikleri, Yüksek öğrenim gençliğine akademik danışmanlık yapabilecek elemanlarla takviye edilmelidir.
- 7.Yabancı ülkelerde doğan ve yüksek öğrenimlerini bu ülkelerde yapan gençler, ülkemiz hakkında yeterli bilgiye sahip değillerdir. Bu durum onların master ve doktora çalışmalarında görülmektedir. Bu sebeple yabancı üniversitelerde Türkiye'nin sosyal, kültürel ve iktisadi yapısıyla ilgili dersler konulmalıdır.
- 8.Türkiye'ye dönen aileler ve gençler için danışma merkezleri kurulmalıdır.
- 9.İşçi kabul eden ülkelerle daha yakın işbirliği kurularak çocuklarımızın yaşadığı çevre şartlarına uygun ders kitapları hazırlanmalıdır. F.Almanya'nın Kuzey Ren Vestefal- ya Eyaleti ile sürdürülen çalışmalar diğer eyalet ve ülkelerle de başlatılmalıdır.
10. Yurt dışındaki Türk işçi ailelerinin eğitime ağırlık verilmelidir.
11. Anne-baba, öğretmenler ve çevre, bu çocuklara anlayış ve toleransla yaklaşmalı, sabırla yardımcı olarak, batı Avrupa kültürü ile tanışmış ve yabancı bir dile sahip olan bu gençlerin olumlu ve yaratıcı güçlerinden yararlanmalıdır.

<sup>451</sup>Mehmet Yapıcı, “Eğitim Politikaları ve Etkileri”, *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 6/2, s. 2006.

<sup>452</sup>Erkal, "Yurt Dışındaki İkinci Nesil Türkler ve Meseleleri: Bazı Gelişmeler ve Değerlendirmeler", s. 74.

<sup>453</sup>Yapıcı, “Eğitim Politikaları ve Etkileri”,s .56

En ilkel toplumlardan günümüze kadar eğitim, tarih boyunca edindiği tecrübe verasetlerini nesilden nesile aktararak varlığını sürdürmüştür. Eğitim milli ve mahalli özellik içermeli, eğitim programı ve okul ise çağdaş ve cihanşümul ölçülere göre işleyip değerlendirilmeli, yaygın eğitimi güncel verilerle düzenlemeli, geliştirmeli, ilmi tenkide tabi tutarak toplumun anomiden uzak olarak çağdaşlaşmasına aracılık etmelidir. Bundan dolayı eğitim politika ve programının vazgeçilmez vasfı milli olmasıdır.<sup>454</sup> Program, toplumun idealleri ve felsefesinin gerçekleşmesi için bir araçtır. İdealler ise bir milletin ızdıraplarından fişkırın hakikatlerdir.<sup>455</sup>

Eğitim politikasının milli özellikli olmasının yanında kapsayıcı ve çokkültürlü eksene yerleşmesi, din eğitimi için özel önem arz etmektedir. Bu durum farklı dinleri barındıran çokkültürlü ortamlarda uyum içerisinde yaşamının imkanını sunması açısından din eğitimi müfredatının yeniden düzenlenmesi gereken hususların en önemlisidir. Ancak birçok ülkede Türk vatandaşlarının nüfus yoğunluğu fazla olsa da eğitim programı konusundaki yetersizlik göçmenler açısından bir engeldir.<sup>456</sup> Programların yetersiz olması din eğitimi sürecini geciktirebilir hatta uygulama konusundaki girişimleri yok edebilir.<sup>457</sup>

Anayasanın 24. maddesi şöyledir: “Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi Devletin denetim ve gözetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır.”<sup>458</sup>

DKAB ders programı ve ders kitapları MEB tarafından hazırlanmaktadır. Zorunlu DKAB ders müfredatı incelendiğinde İslam dini ağırlıkta olmakla birlikte diğer dinlere ait bilgilerin ve ahlaki değerlerin yer aldığı görülmektedir. Başka dinlere mensup olanların bu derse girme mecburiyeti bulunmamaktadır.

Cem, “Türkiye’nin, yaşanan bu sosyolojik dağılmalı süreçte yurt dışında yaşayan vatandaşlarına ilkokul eğitim kitapları ve din adamları göndermelerinin

<sup>454</sup>Osman Sezgin, *Yurt Dışından Kesin Dönüş Yapan İkinci Nesil Göçmen İşçi Çocuklarının Sosyo-Psikolojik Açısından Eğitim Programına Ait Bazı Problemler ve Çözüm Yolları*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi İstanbul 1989, s. 46.

<sup>455</sup>Remzi Oğuz Arık, *İdeal ve İdeoloji*, Hareket Yayınevi, İstanbul 1969, s. 23.

<sup>456</sup>Mustafa Tavukçuoğlu, *Belçika’da Türk Ailesi ve Din Eğitimi*, Mehir Vakfı, Konya 2000; Mehmet Mehmet Zeki Aydın, “Belçika’da İlk ve Orta Öğretimde Okutulan İslâm Din Dersi Programları”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7/1, 2003, s. 92.

<sup>457</sup>Işık Yiğit, “Almanya’da İslam Din Dersinin Gelişimi ve Müfredat Sorunu”, s. 306.

<sup>458</sup>T.C. Anayasası, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf>

yeterli olduğunu düşündüğü için sorunların çözülmediğini, aksine artarak devam ettiğini” belirtmektedir.<sup>459</sup> Köse, araştırmasında yurt dışındaki devlet kurumları arasında çocukların eğitimi için bir koordinasyon bulunmadığını tespit etmiştir.<sup>460</sup> Güzel de mevcut politikayı eleştirerek örnek olarak Yugoslavya Devlet Başkanı Mareşal Tito’nun uygulamasını göstermiştir. Tito Almanya ile yaptığı işçi göçü anlaşmasında Yugoslav vatandaşların dini ve milli eğitimleri konusunda müdahale edilmemesini, vatandaşların ağır işlerde ve temizlik gibi işlerde çalıştırılmamasını şart koşmuştur.<sup>461</sup>

Göç eden çocukların iki kültür arasında kalarak kişilik çatışması yaşamaması ve iki kültürün birleşimi olan bir karakter geliştirmesi ve geri döndüklerinde uyum sağlayabilmeleri için ana dillerine hâkim olacak bir eğitimden geçmeleri gerekmektedir.<sup>462</sup> Farklı kültürlerde yaşayıp, iki tarafa da tam manasıyla adapte olamayanlar daha çok ikinci kuşak sonrasıdır.<sup>463</sup> Anavatanda yaşam geçmişi olan ve daha sonra göç eden vatandaşlar ağır iş şartlarında çalıştıklarından yaşadıkları ülkedeki toplumla etkileşim ve iletişim imkânı bulamamışlardır. Birbirinden farklı ortamlar nedeniye sıkışan bireyler ve onların çocuklarının eğitim şartlarının özenle hazırlanması, eğitim programlarının ise farklılıkları hoşgörüyü ve karşılıklı saygıya çevirecek nitelikte olması gerekmektedir.<sup>464</sup>

### 1.5.1.1. Yurt Dışındaki Eğitim Faaliyetlerinin Mevcut Durumu

Farklı kültür ve coğrafyalarda var olma mücadelesinin aktörleri olan genç nesil, din, dil, eğitim, kimlik ve toplumsallaşma gibi zorluklarla baş etme becerisini göstermektedirler. Burada gençlere güven aşıl原因 en önemli unsur aile şefkati, onun kadar göçmeni diri tutan ise Türkiye Cumhuriyeti Devletinin ve resmi kurumlarının sahiplenmesidir.<sup>465</sup>

<sup>459</sup>İsmail Cem, *Siyaset Yazıları: Geçiş Dönemi Türkiye’si (1981-1984)*, Cem Yayınevi, İstanbul 1993.

<sup>460</sup>Köse, *Yurtdışındaki İşçi Çocuklarının Eğitimine Yönelik Milli Eğitim Bakanlığı Yurtdışı Eğitim ve Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün Faaliyetleri Üzerine Bir Araştırma: Almanya ve Hollanda Örneği*.

<sup>461</sup>Aytaç Güzel, Orta Avrupa’ya Göçen Türk İş Gücü ve Çocuklarının Eğitim Meselesi, *Türkojoloji Çalışmaları ve Federal Almanya’daki Türk Çocuklarının Eğitim-Kültür Problemleri Sempozyumu*, Ankara 20-21 Eylül 1985, s. 104.

<sup>462</sup>Mahmut Tezcan, *Dış Göç ve Eğitim*, Anı Yayıncılık, Ankara 2000, s. 7.

<sup>463</sup>Mahmut Tezcan “Alamancı Aile”, *Ülkemizde Yeni Bir Aile Türü*, *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26/1, 1993, s. 54.

<sup>464</sup>Jale Kösemen, *Almanya’daki Türk Öğrencilerinin Eğitim Problemlerinin Belirlenmesi ve Çözüm Önerileri Geliştirilmesi*, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli 2001, s. 53.

<sup>465</sup>Çelik, “Değişim Suresinde Türk Aile Yapısı ve Din, Paradigmatik Anlam ve İşlev Farklılaşması”, s. 131.

Yurt dışındaki gençlerin devlet tarafından sahiplenilmesinin en önemli enstrümanı eğitim ve okullardır. Eğitim, ruha ve karaktere şekil veren, bireye ve millete değerleri kazandıran faaliyettir. Eğitim çalışmaları, tarihi serüven içerisinde kültürü ve değerleri nesiller boyu aktararak gelişim sağlamaktadır.<sup>466</sup> Eğitim nesillerin anlayışını birbirine yakınlaştırır ve aradaki ahengi korur, milli şuuru devamlı ve kuvvetli kılarak toplumun refahını temin eder.<sup>467</sup>

Göç ve göçmenlik iç içe olduğu tüm sorunlarıyla birlikte eğitimi tümüyle etkilemektedir. Özellikle gelişmiş Batı toplumunda vasıfsız işçi olarak görülen, ağır koşullar altında çalışan yoksul kitlelerin, bir yandan kendi geleneksel çevrelerinden uzak oluşları, öte yandan sağlıksız yaşam koşulları, düzensiz iktisadi ortam, hukuksal güvensizlik çocuklarının eğitim ve öğretim sorunlarına neden olmakta bu da onları bunalıma götürmektedir. Bu yığınlara, buldukları toplumlar sadece üretici bireyler olarak bakmakta; onların farklı olma hakları göz ardı edilmekte ve kültürel birikimleri görmezlikten gelinmektedir. Buldukları ülkenin resmi vatandaşı olma prosedürünü aşmanın zorluğu yanında bu ülkenin sıcak ilgisinden de yoksundurlar. Buldukları ülkelerle ortak bir kültür mirasına sahip olmadıklarından ülkelerin kültürel kimliğini kazanmakta güçlük çekmekte; ya da kimi hallerde sürdürdükleri “getto” yaşamı, onları kendi içine kapamakta ve çevreden iyice soyutlamaktadır.<sup>468</sup>

Tüm bunlar çocukların eğitim durumuna etki etmektedir. Göçmen kabul eden ülkelerin temsilcileri göçmen çocuklarının %60'ının okulu başaramayıp bırakmak zorunda kaldıklarını, buradaki eğitim sisteminin dahi bu çocukları kurtaramayacağını iddia etmektedirler.<sup>469</sup> Abadan Unat'ın 1980 yılında Federal Almanya, İsviçre, İsveç ve Norveç'te yaptığı araştırma da bu görüşleri teyid etmektedir. O dönemde ülke diliyle öğretilen dersleri takip etmekte zorlanan çocuklar zekâ geriliği yaşayan çocukların gönderildiği özel eğitim okullarına gitmeleri konusunda zorlanmışlardır.<sup>470</sup>

Yurt dışında doğan veya sonradan ailelerinin yanına yerleşen Türk çocuklarından 0-6 yaş grubuna dâhil olanların bir kısmı okul öncesi eğitim kurumlarına devam edebilmektedirler. Bu kurumların paralı olması, Türkçe konuşan bir öğretmenin çoğunlukla bulunmaması, okul öncesi eğitim kurumlarının genellikle

<sup>466</sup>Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 11.

<sup>467</sup>Bedii Ziya Egemen, *Terbiye İlminin Problemleri ve Terbiye Felsefesi*, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Ankara 1965, s. 84.

<sup>468</sup>Server Tanilli, *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?*, Cem Yayınevi, İstanbul 1989, s. 138.

<sup>469</sup>Tanilli, *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?*, s. 138.

<sup>470</sup>Unat, “*Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurtaşlığa*”, s. 93.

kilise (vb.) kurumlara bağılı olması gibi sebepler Türk çocuklarının bu kurumlara olan talebini azaltmaktadır. Temel eğitim, mesleki ve özel eğitim, hatta yükseköğretimde bile Türk gençlerinin yabancı dil bilme ve vasıflı işçi olma ile ilgili çok yönlü sorunlarla karşı karşıya kaldıkları bilinmektedir. Bunun yanında gençlerimizin Türkçe, Türk Kültürü ve İslam Din Dersleri ile ilgili olarak Avrupa genelinde sorunları gittikçe yaygınlaşmaktadır.<sup>471</sup>

Göçmen nüfusun fazla olmasından dolayı özellikle Almanya'da Türk öğrencilerin öğrenimi ile ilgili farklı program modelleri geliştirilmiştir. "Bevyara Modeli" olarak bilinen uygulamada, çocuklar yoğunluklu Türkçe öğretimi yapılan sınıflarda öğrenim görmektedir. Ancak bu uygulama gençlerin buldukları ülkenin diline vukufiyetinin önüne geçmiş ve ülkenin ileri düzey eğitim imkânlarından mahrum kalmasına sebebiyet vermiştir. "Berlin Modeli" olarak bilinen uygulamada ise çocukların sadece Almanca öğretimi yapmalarına imkân verilmektedir. Bu uygulama ise çocukların anne babalarına, öz kültür ve dillerine anomiliği doğurmuştur. "Karma sistem" hem Almanca hem de Türkçenin verildiği bir sistemdir. Bu sistemde ise Türkçe dersler hafta sonu yapılmakta bu saatlerde verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersi ile Kur'an kursu dersleri çakışmaktadır.<sup>472</sup>

Bugüne kadar Türk hükümetleri, yurt dışındaki yeni yetişen kuşakların ana dillerini öğrenmelerine ve bu yoldan onlarla kültürel bağlarını pekiştirmeye önem vermiştir. Bu amaçla Türk öğretmenler tarih, coğrafya ve Türk edebiyatı dersleri vermektedirler. Ancak bu dersler, okul müfredatının bir parçası olmadığı için notla değerlendirilmemektedir. Bu dersler gönüllü olarak izlenmekte, genellikle cumartesi günlerinde ya da hafta içindeki boş saatlerde verilmektedir. Bu derslere devam oldukça düşüktür. Nedeni, bu derslerin ancak belli okullarda verilebilmesi, velilerin çocukları uzak mesafelere göndermek istememeleri, bu derslerin birçok yerde Kur'an kursu ile çakışmasıdır.<sup>473</sup>

Çocuklar bu üç boyutlu ders yükü karşısında, hemen hemen imkansız bir işi başarmak zorundadırlar. Hem ana dillerinde hem de buldukları ülkenin dilinde sınırlı bir sözcük haznesine sahip olan bu çocuklardan hem ana dillerini hem de Almancayı, Felemenkçeyi, Dancayı vs. yerli çocuklardan farksız akıcılıkta

<sup>471</sup>Tavukçuoğlu, "Avrupalı Türk Gençlerinin Kültürel Kimlik Problemlerinden Din Olgusu Üzerine", s. 31.

<sup>472</sup>Unat, "Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa", s. 94.

<sup>473</sup>Unat, "Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa", s. 220.

konuşmaları beklenmektedir. Onlardan ayrıca Türk kültürüne ilişkin etkinliklere katılmaları, kusursuz bir Türkçe konuşmaları ve çağdaş Türkiye'nin Batı'ya yönelik, laik değerlerini benimsemeleri de beklenmektedir.<sup>474</sup>

Yurt dışında yaşayan çocukların eğitimine darbe vuran nedenlerden biri de ekonomik maişet derdidir. Çalışan anne babaların çoğu ailenin küçük çocuklarına en büyük kız çocuğa baktırma gibi çözüm yolunu seçmekteydi.<sup>475</sup> Bazı aileler ise yetişen oğlunun öğrenim görmesinden ziyade çalışmasını daha kazançlı buluyordu. Bir gurbetçinin yazdığı mektup da bu gerçeği özetlemektedir.<sup>476</sup>

Kazancım iyi Kazımcığım, ayda elime 1800'e yakın geçiyor. Oğlanların ikisi ekmek fabrikasında, biri de yanımda çalışıyor. Onların ki de çaba. Büyük oğlanın fikrini çelmişler okula git diye. Okuyup da ne olacak, elinde kırmızı bir bayrak devlete kafa tutacak. Bu yaşında ayda 700 Dm kazanıyor. Okula gitse 700 Marktan olacağız hem de masrafı cepten çıkacak. Burada zaten temelli kalacak değiliz. Okumak zengin işi.

Yurt dışında teşkilatlanan Türk okulları bu çelişkileri minimize etmekte, vatandan uzaktaki coğrafyalarda eğitim ortamında Türk kültürünü, kültürün en önemli taşıyıcısı olan dili, milli ve manevi değerleri öğrenebileceği mekâna sahip olmakla birlikte öğrencilerin aldıkları eğitim öğrencileri yaşadıkları ülkeye entegre edecek fırsatlar da sunmaktadır. Türk okulları yurt dışında çare aranan eğitim ve öğretim sorunlarına en önemli alternatif olarak görülmektedir.

### **1.5.1.2. Yurt Dışındaki Din Eğitimi Faaliyetlerinin Mevcut Durumu**

Yurt dışında yaşayan vatandaşların sorunlarının başında çocuklarının yeterli din eğitimi alması ve bulunduğu bölgedeki dejenerasyona karşı koyacak ahlaki donanıma sahip olması problemidir. Bu da eğitimin milli temelli olarak bulunulan bölgenin gerçeklerini dikkate alarak tesis edilmesiyle mümkündür.

Her insanın doğuştan din duygusuna sahip olduğu ve bu duygunun doyurulmasının zorunluluğu bilinmektedir. Bu zorunluluk kişiyle ilgili olduğu kadar toplum ve kültürle de ilgilidir. Bunun sağlıklı yürümesi ancak sağlıklı bir eğitim ile gerçekleştirilebilir.<sup>477</sup> Sağlıklı eğitim imkânının sunulması için iyi temellendirilmiş program ve okul ortamı da önem arz etmektedir.

<sup>474</sup>Unat, “*Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa*”, s. 220.

<sup>475</sup>Unat, “*Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa*”, ss. 93-94.

<sup>476</sup>Unat, “*Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa*”, s. 205.

<sup>477</sup>Tosun, *F.Almanya'da Yaşayan Türklerin Din Eğitimlerinde Caminin Yeri ve Din Görevlilerinin Yeterlilikleri*, s. 160.

Çevreye uyum ve bunun için gerekli kabiliyetlerin edinildiği 1-3 yaş dönemi ile benlik üstü otoritenin, özellikle de kültürün öğrenildiği 3-6 yaş dönemlerini içeren okul öncesi aile-içi eğitimi çocuğun karakter temelleri ile birlikte dinî bilgilerin ve batıl inançların da temelleri atılmış olmaktadır. Yani bireyin ilk din eğitimi aile içindeki dinî hayat ile doğrudan ilgilidir. Çocuğun ilk hayat tecrübelerinde dinî motifler yer alıyorsa, onun bu hayata katılımı ile din eğitimi de başlamış olur. "Dinî eğitim birlikte yaşama ile olur. Çocuk önce ebeveynlerinin, kardeşlerinin ve diğer yakınlarının hayatına katılır. Eğer bu hayat dinî ise çocuğa dinî hayata katılım imkânı doğar."<sup>478</sup>

Türk gençleri eğitim, kültür ve dini problemlerini çözmek için kolektif birlikteliği oluşturmada başarılı olamadıkları gibi bu yönde düzgün rehberlik edebilecek bir kaynak da bulamamışlardır. Birçok ülkede kendilerine din eğitimi konusunda yasal ve hukuki alanda kolaylık sağlansa da bu bilgi yetersizliğinden dolayı yeterince kullanılamamıştır.

Özellikle Avrupa'da yaşayan Türkler için din eğitimi konusu üç ana başlık altında incelenebilir: "Ailede Din Eğitimi", "Okulda Din Eğitimi" ve " Camide Din Eğitimi" şeklinde üçe ayrılmaktadır.

Sezgin'in araştırmasında öğrencilerden %49 unun yurt dışında din eğitimi gördüğünü, bunlardan da sadece %16'sının okulda din eğitimi aldığını çoğunluğun ise ilk sosyalizasyonun gerçekleştiği ailede aldığını, sadece %23'ünün ise yurt dışında gördüğü din eğitiminden memnun olduğunu tespit etmiştir.<sup>479</sup>

Sevinç'in yaptığı çalışmada ise cami cemaatinin % 6,4 'ü çocuklarının hiç din eğitimi almadığını belirtmektedir. Geri kalan yani çocuklarının din eğitimi aldığını belirten % 70,4 oranındaki kişiden % 55'i çocuklarının camideki Kur'an-ı Kerim ve dini bilgiler kurslarına devam ettiğini, % 9,1'i çocuklarına gerekli dini bilgileri evde kendilerinin verdiğini, % 5,8'i çocuklarının dini bilgilerini öğrenmek amacıyla çevrelerinde bulunan dini referans gruplarına gittiklerini belirtmektedir.<sup>480</sup>

---

<sup>478</sup>Tosun, *F.Almanya'da Yaşayan Türklerin Din Eğitimlerinde Caminin Yeri ve Din Görevlilerinin Yeterlilikleri*, s. 19.

<sup>479</sup>Sezgin, *Yurt Dışından Kesin Dönüş Yapan İkinci Nesil Göçmen İşçi Çocuklarının Sosyo-Psikolojik Açıdan Eğitim Programına Ait Bazı Problemler ve Çözüm Yolları*, ss. 205-206.

<sup>480</sup>İrfan Sevinç, *Hollanda'da Cami Eksenli Din Hizmetleri*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 2010, s. 174.

Ülkemizce gönderilen öğretmenlerin ve din görevlilerinin yabancı dil bilgisinin yetersiz olması ve yabancı ülkedeki eğitim sistemine adaptasyon sorunları; yabancı devlet tarafından görevlendirilen öğretmenlerin ise yabancı dil bilgisi iyi olsa da İslam dini hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, yurt dışındaki çocuklara verilecek din eğitimini zora sokan sorunlardandır.<sup>481</sup>

Bu verilere göre bu haliyle yurt dışında verilen din eğitimi mevcut ihtiyaca cevap verememektedir. Yurt dışında verilen din eğitiminin etkililiğinin yeniden gözden geçirilerek gerek okul binası, müstemilatı, donanımı, gerekse müfredat, program, yetişmiş eğitim personeli ihtiyacının günümüz şartlarında ve ülke özellikleri dikkate alınarak yerine getirilmesi zorunluluktur.

Öğrenciler farklı din ve gruplara mensubiyeti olan kişilerle etkileşim halindedir. Bu durum beraber yaşamayı teşvik etmeyi ve karşı tarafla ilgili bilgiye sahip olmayı gerektirmektedir. Bu hususlar göz önüne alınarak müfredat hazırlanmalıdır.<sup>482</sup> Hazırlanacak müfredat İslam'ın ana esaslarını, ibadetleri sosyal ve ahlaki meseleleri içine almakla birlikte okul içinde ve dış dünyada karşılaçağı problemlerle nasıl başa çıkacağına bilgisini verecek ve sağlıklı toplumsal bütünleşmeyi tesis edecek nitelikte olmalıdır.<sup>483</sup>

## **1.5.2. Yurt Dışındaki Kurumsal Eğitim Faaliyetleri**

### **1.5.2.1. Diyanet İşleri Başkanlığı Yurt Dışı Eğitim Faaliyetleri**

Başbakanlığa bağlı bir kurum olarak 1924 yılında kurulan Diyanet İşleri Başkanlığı, Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi sonrası doğrudan Cumhurbaşkanlığına bağlı olarak faaliyetlerini yürütmektedir. Yurt dışındaki vatandaşlara yönelik ilk politikaların icracılarından olan Başkanlık, bu yönüyle dini ve ahlaki değerlerin aktarılması ve dini hizmetlerin götürülmesi politikasının en eski, merkezi ve etkin önemli aktörlerinden biri olmuştur. Türkiye'nin yurt dışındaki vatandaşlara din hizmeti götürme ilgisi arttıkça kurumun da yurt dışında etkinliğinin arttığı görülmektedir. Başkanlık bünyesinde yer alan Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü,

---

<sup>481</sup>Güllü, *Almanya'daki III. Kuşak Türk Gençlerinin Dini Tutum ve Davranışları-Köln Örneği*, s. 142.

<sup>482</sup>Yusuf Sarıkaya, "Almanya'da İslam'ın Din Dersi: Talepler, Uygulamalar, Tartışmalar", *Diyanet İlmî Dergi*, 2008, 47/1, s. 135.

<sup>483</sup>Gürer, "Batı'da Yaşayan Türklerin Farklı Dini Gruplarla İletişimleri Bağlamında Din Eğitimi İhtiyaçları", s. 142.

yurt dışındaki Türk vatandaşlarının “dini ihtiyaçlarını belirlemek, din görevlisi taleplerini değerlendirmek ve din hizmeti sunulmasını sağlamaktan” sorumludur.<sup>484</sup>

Başkanlık ilk kez 1971 yılında Ramazan ve Kurban Bayramları için yurt dışına geçici statüde din görevlisi göndermeye başlamıştır. Günümüze değin sürdürülen bu uygulama çerçevesinde, din görevlileri yurt dışına gönderilmeye devam edilmektedir. Başkanlığın ilk yurt dışı yapılanması 1982 yılında Berlin’de kurulan Diyanet İşleri Türk İslam Birliği (DİTİB)’dir. Günümüzde 52 ülkede müşavirlik/ateşelik olarak yapılanan yurt dışı teşkilatında çeşitli unvan ve kadrolarda toplam 1.993 personel görev yapmaktadır.<sup>485</sup>

Vatandaş ve soydaşlarımızın bulunduğu ülkelerde büyükelçilik nezdinde din hizmetleri müşavirlikleri, başkonsolosluk nezdinde ise din hizmetleri ataşelikleri olarak teşkilatlanmış olan bu birimlerin başlıca; <sup>486</sup>

Yurt dışındaki vatandaş, soydaş ve dindaşlarımızın İslam dininin inanç, ibadet ve ahlak esasları ile ilgili işlerini yürütmek, her türlü vasıttan yararlanarak din konusunda bunları aydınlatmak ve ibadet yerlerini yönetmek, dini konulu dernek ve vakıfların faaliyetleri ile ilgilenmek, cami ve mescitlerin uygun mahallerde açılmasını sağlamak, bunların kiblelerini tespit etmek; görevli ihtiyacı olan cami ve mescitleri belirleyerek Başkanlığa teklifte bulunmak, dini ve milli kültürümüze bağlılıklarını devam ettirmeye yönelik özel programlar hazırlamak ve uygulamak, konferans ve seminerler düzenlemek; vaaz ve irşat hizmetlerini yürütmek; nişan, nikâh, hatim, mevlit, sünnet ve benzeri merasimlerde onlara yardımcı olmak, hastane, ceza infaz kurumları, huzur evi, yetiştirme yurdu ve benzeri yerlerdeki vatandaş ve soydaşlarımızın dini ve manevi ihtiyaçları ile ilgilenmek, Türk çocuklarına okul bünyesinde İslam dini dersi vermesi için din görevlisi görevlendirmek, ihtida işlemlerini yapmak.

görevleri bulunmaktadır.

Bu kapsamda özellikle gençlere camide değerler eğitimi programları çerçevesinde, sportif faaliyetler, gezi, kamp, piknik, yurt dışı aile seminerleri düzenlenmektedir. Bu süreç Başkanlıkça yayınlanan eserlerin ücretsiz olarak muhataplarına ulaştırılarak daha verimli kılınmaya çalışılmaktadır. Mesela 2019 yılında sürecin daha etkili olması için 12.844 adet eserin ücretsiz dağıtımı yapılmış, 86.556 adet Yabancı Dil ve Lehçelerde yayınlanan eser ve Diyanet Takvimi, Çocuk

<sup>484</sup>Diyanet İşleri Başkanlığı, *2019 Yılı Faaliyet Raporu* (24.03.2020), <https://stratejigelistirme.diyamet.gov.tr/Documents/2019%20Y%C4%B1%C4%B1%20Faaliyet%20Raporu.pdf>,(24.03.2020).

<sup>485</sup>T.C. Diyanet İşleri Başkanlığı. *Resmi Web Sitesi*, <https://diyanet.gov.tr/tr-TR>, (05.04. 2020).

<sup>486</sup>Diyanet İşleri Başkanlığı, *2019 Yılı Faaliyet Raporu*.

Takvimi, Diyanet Aylık Dergi, Diyanet Çocuk Dergisi, Aile Dergisi ve İlmi Dergi dağıtımını gerçekleştirilmiştir.<sup>487</sup>

#### 1.5.2.1.1. Camiler ve Kuran Kursları

Kalıcılığı kesinleşen vatandaşların entegrasyon aşamaları zorlu olmaktadır. Gurbette Türkler, yaşadıkları olumsuz durumların etkilerini azaltmak, kültüre ve dine dayalı kimliğini korumak ve yaşadıkları bölgelere adapte olabilmek için birçok sivil örgütlenmeler etrafında birleşmişlerdir. Türklerin, camii ve çevresinde teşekkül ettirdikleri dini temelli örgütlenmeler özellikle Avrupa ülkelerinde yaygındır.

Camiler, Kur'an Kursları, yazılı ve görsel yayınlar, eğitim kursları, toplantılar, seminerler gibi çeşitli yollarla toplum din konusunda aydınlatılmaya çalışılmaktadır. Diyanet İşleri Başkanlığının din hizmeti verdiği alanlardan biri de camilerdir. Camilerde, günlük ibadetlerin dışında, hutbeler, vaazlar ve dini bilgilerin öğretimi yoluyla topluma yaygın din hizmeti sunulmaktadır. Bu anlamda camiler, birer dini toplumsallaşma kurumlarıdır.<sup>488</sup>

Okul öncesi dönemde 4-6 yaş din eğitimi, Kur'an kurslarında hayata geçirilmiştir. Bu bağlamda 2013-2014 yılında Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından uygulamaya geçirilen bu projede, öğrenci sayısı 106 bine ulaşmış durumdadır. Almanya, Avustralya, Kanada ve Japonya gibi ülkelerde uygulanan okul öncesi dini eğitimin uygulamalarına benzer şekilde devam edilmektedir.<sup>489</sup>

İslâm temelli din dersinde genel amaç, “Öğrencinin içinde yaşadığı topluma uyum içinde Müslüman bir kişilik kazanması, Müslüman olmayan bir çevrede, Müslüman benliğinin gelişmesine yardımcı olmaktır.”<sup>490</sup>

DİB, yaygın din eğitiminin sağlıklı yürütülebilmesi için cami ve Kur'an kurslarında din eğitimi vermektedir. Din görevlilerine verilen maaşların yanında cami vb. ibadet yerlerine ait giderler Türkiye Cumhuriyeti Devleti tarafından karşılanmaktadır.<sup>491</sup>

<sup>487</sup>Diyanet İşleri Başkanlığı, *2019 Yılı Faaliyet Raporu*.

<sup>488</sup>Coştu, *Toplumsallaşma Sürecinde Dindarlığı Etkileyen Faktörler (Samsun Örneği)*, s. 190.

<sup>489</sup>Naciye Öztürk, *Okul Öncesi Din Eğitim, 'Kur'an Kursları Okul Öncesi Din Eğitimi Projesi' ve Öneriler*, Seta Vakfı, İstanbul 2018, s. 17.

<sup>490</sup>Aydın, “Belçika’da İlk ve Orta Öğretimde Okutulan İslâm Din Dersi Programları”, s. 93.

<sup>491</sup>Diyanet İşleri Başkanlığı, *2019 Yılı Faaliyet Raporu*.

Yurt dışındaki camilerde çocuklara yönelik olarak düzenlenen Kur'an ve dini bilgiler kurslarında haftada 3 gün (Cumartesi, Pazar ve Çarşamba günleri) ders verilmektedir. Bazı camilerde din görevlileri tarafından 4 gün ya da 5 gün ders yapıldığı da görülmektedir.<sup>492</sup>

Yurt dışında cami ve Kur'an kursları gençlerin dini toplumsallaşmaları; dini, manevi ve ahlaki değerleri kazanmaları için çok önemlidir. Yurt dışında yapılan araştırmaya göre katılanların % 33,5'i camideki derslerin beklentilerini karşıladığını, % 37,3'ü kısmen karşıladığını, % 10,8'lik kesimin çok az karşıladığını, % 1,7'lik bir kesimin ise hiç karşılamadığını ifade etmektedir.<sup>493</sup> Ancak diğer bir araştırmaya göre katılan din görevlilerinin 1/3'ü derslerde bir öğretim programı takip ettiğini 2/3'e yakını ise belli bir müfredat programı takip etmeyip, dersleri kendi belirledikleri plan dâhilinde yürüttükleri anlaşılmaktadır.<sup>494</sup> "Usulsüz vusul olmaz, vusülsüzlüğümüz usulsüzlüğümüzdendir." mucibince müfredat başta olmak üzere yöntem konusunda ciddi arama çalışmaları yaparak isabetli öğretim yapısı tesis etmek gerekmektedir.

### **2.2.2.1. Maarif Vakfı Yurt Dışı Eğitim Faaliyetleri**

Türkiye Maarif Vakfı, Anadolu irfanını temel alan kapsamlı eğitim faaliyetlerini tüm dünyada yürütmek amacıyla 17/6/2016 tarihli ve 6721 sayılı kanun ile kurulmuştur. Bir Başkan, 11 Mütevelli Heyeti, Yönetim ve Denetim Kurulundan oluşmaktadır.<sup>495</sup>

Vakıf, kâr amacı gütmeyen, kamu yararına çalışan, her ülkede okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm aşamalarda eğitim faaliyetini etkin bir şekilde yürütmek amacıyla kurulmuştur. Vakfın ayrıca yurt dışındaki öğrencilere burs verme, okul, eğitim kurumu ve yurt açma, görev alacak öğretmenleri yetiştirme, araştırma ve geliştirme faaliyetleri yürütme, yayın yapma, metod geliştirme ve ilgili ülkenin yasal prosedürüne uygun eğitim faaliyeti yürütme görevi vardır.<sup>496</sup>

<sup>492</sup>Sevinç, *Hollanda'da Cami Ekseni Din Hizmetleri*, s. 176.

<sup>493</sup>Sevinç, *Hollanda'da Cami Ekseni Din Hizmetleri*, s. 261.

<sup>494</sup>Sevinç, *Hollanda'da Cami Ekseni Din Hizmetleri*, s. 269.

<sup>495</sup>Türkiye Maarif Vakfı, Resmi Web Sitesi, <https://turkiyemaarif.org/>(11.04.2020).

<sup>496</sup>Türkiye Maarif Vakfı Bülteni, 3/6, İstanbul 2019, [https://www.turkiyemaarif.org/uploads/bulten/MaarifBulten\\_Sayi6.pdf](https://www.turkiyemaarif.org/uploads/bulten/MaarifBulten_Sayi6.pdf) (11.04.2020).

Vakıf, 65 ülkede, her kademedede 318 eğitim kurumu ve 42 öğrenci yurdu, 6 bin idareci, eğitici ve teknik personel ile 40 bin öğrenciye eğitim hizmeti vermektedir.<sup>497</sup>

### **1.5.2.3. Yunus Emre Enstitüsü Yurt Dışı Eğitim Faaliyetleri**

Yunus Emre Vakfı; Türkiye Cumhuriyetini, Türkçeyi, tarihi, kültürü ve sanatı tanıtmak üzere kurulmuştur. Enstitü bu amaçla kullanılacak dökümanları uygun dillere çevirerek ilgililere sunar, eğitimler verir, ülkeler arasında kültür alışverişi yürütür, dostlukları geliştirir.<sup>498</sup> Vakıfça, Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezleri (YETKM) oluşturmuştur. Hali hazırda 48 ülkede teşkilatlanan 58 Yunus Emre Türk Kültür Merkezi (YETKM) vardır.<sup>499</sup> Günümüze kadar buralarda ortalama 92 bin kişi Türkçe eğitimi görmüştür.<sup>500</sup> YETKM’lerde yürütülen Türkçe kursu aracılığıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sayısı gün geçtikçe artmakta, yaban diyarlarda Türk dili ve kültürü yakından öğrenilmekte, kültürel bağlar kuvvetlenmektedir.<sup>501</sup> Ayrıca kursların standartlaştırılması ve Türkçe’nin dünya dili olmasını temin etmek için, Enstitü himayesinde Yunus Emre Türkçe Eğitim ve Öğretim Merkezi (YETEM) kurulmuştur.<sup>502</sup>

### **1.5.2.4. Milli Eğitim Bakanlığı Yurt Dışı Eğitim Faaliyetleri**

#### **1.5.2.4.1. Eğitim Müşavirlikleri ve Ataşelikleri**

“Türk kültürünü yurt dışında tanıtmak ve yaymak, Türk dilini öğretmek, yurt dışındaki vatandaşların ve soydaşların kültürel bağlarını korumak, güçlendirmek, eğitim ihtiyacını karşılamak ve eğitim ve öğretim alanındaki uluslararası ilişkilerin geliştirilmesini sağlamak” amacıyla Milli Eğitim Bakanlığının 61 ülkede 58 eğitim müşavirliği ve 31 eğitim ataşeliği olmak üzere toplam 89 temsilciliği bulunmaktadır.<sup>503</sup>

#### **1.5.2.4.2. Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri (TTK)**

Ülkelerin yasal prosedüründen kaynaklı olarak bazı bölgelerde Türk okulu açılmasına müsaade edilmemekte ya da Türk nüfusunun azlığı nedeniyle açılmasına

<sup>497</sup>Türkiye Maarif Vakfı Bülteni, 3/6, İstanbul 2019, [https://www.turkiyemaarif.org/uploads/bulten/MaarifBulten\\_Sayi6.pdf](https://www.turkiyemaarif.org/uploads/bulten/MaarifBulten_Sayi6.pdf) (11.04.2020).

<sup>498</sup>Yunus Emre Enstitüsü, *Yunus Emre Bülteni*, 56, 2019 Ankara.

<sup>499</sup>Yunus Emre Enstitüsü, *Yurt Dışı Faaliyet Raporu*, Ankara 2019.

<sup>500</sup>Yunus Emre Enstitüsü, *Yurt Dışı Faaliyet Raporu*, Ankara 2019, s. 137.

<sup>501</sup>Yunus Emre Enstitüsü, *Yurt Dışı Faaliyet Raporu*, Ankara 2019.

<sup>502</sup>Yunus Emre Enstitüsü, *Yurt Dışı Faaliyet Raporu*, Ankara 2013.

<sup>503</sup>T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, *2020 Yılı Bütçe Sunuşu*, Ankara, Aralık 2019, s. 16.

gerek duyulmamaktadır. Okul açılmayan bölgelerde, dil ve kültür öğretimi Türkçe ve Türk Kültürü (TTK) dersi verilmek suretiyle yürütülmektedir. Bu çerçevede, her yıl Avrupa ülkelerinde yaşayan vatandaşlarımızın çocuklarından 130 bin Türk öğrenciye Türkçe ve Türk kültürü dersi verilmektedir.<sup>504</sup>

Bu amaçla hazırlanan kültür kitapları her yıl yurt dışına gönderilmekte ve Türkiye'den sınav ve temsil yeteneği mülakatı ile seçilen öğretmenler Türkçe ve Türk kültürü eğitimini sürdürmektedir.<sup>505</sup>

MEB tarafından verilen Türkçe ve Türk Kültürü (TTK) dersi öğretim programı ve materyalleri 2017 yılında uzmanlarca gözden geçirilmiş mevcut durum analizi yapılmıştır. 2018 yılında, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığınca 22-23 Şubat 2018 tarihlerinde Ankara'da düzenlenen “Türk Soylulara ve Yabancılara Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Çalıştayı” düzenlenmiştir. Bu çalışmalarda çıkan tavsiye kararları doğrultusunda Türkçe ve Türk Kültürü (TTK) dersi öğretim programı revize edilmiştir. Talim ve Terbiye Kurulunca kabul edilen program; Almanca, Fransızca ve İngilizce dillerine çevrilerek muhataplara iletilmiştir.<sup>506</sup>

2019 yılında tamamlanan güncelleme çalışmaları sonucunda 15 öğretim materyali (8 Seviye Ders Kitabı, Hazırlık 1, Hazırlık 2 Kitapları ile Türkçe ve Türk Kültürü) hazırlanmıştır.<sup>507</sup> Türkçe ve Türk Kültürü dersine yönelik online içerikler Eğitim Bilişim Ağı (EBA) aracılığıyla öğrenci ve öğretmenlerin istifadesine sunulmuştur.<sup>508</sup>

Daha iyi bir çözüm bulunana kadar yürütülen bu kültür hizmeti yurt dışındaki genç neslin asimilasyona uğramaması için önemli bir hareket olmakla birlikte yurda dönüşlerinde de adaptasyon sürecinin kolay olmasını sağlamaktadır.

---

<sup>504</sup>T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, *2020 Yılı Bütçe Sunuşu*, Ankara, Aralık 2019, s. 165.

<sup>505</sup>T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, *2019 Yılı Birim Faaliyet Raporu*, Ankara 2020, [http://abdigm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_03/26131234\\_birim\\_faaliyet\\_raporu.pdf](http://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/26131234_birim_faaliyet_raporu.pdf), (02.04.2020).

<sup>506</sup>T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, *2019 Yılı Birim Faaliyet Raporu*, s. 10.

<sup>507</sup>T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, *2019 Yılı Birim Faaliyet Raporu*, s.15.

<sup>508</sup>T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, *2019 Yılı Birim Faaliyet Raporu*, s. 28.

#### **1.5.2.4.3. 1416 Sayılı Kanun İle Yurt Dışına Burslu Öğrenci Gönderimi**

Ülkemizde ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücü yetiştirme konusu yasal anlamda ilk defa “Ekonomik, toplumsal teknolojik ve kültürel kalkınma yönünde ihtiyaç duyulan alanlarda nitelikli insan gücü yetiştirilmesi” amacıyla hazırlanan ve 1929 yılında yasalaşan 1416 Sayılı “Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun” ile ele alınmıştır. Bu kanun, yurt dışına gönderilecek öğrencilerin toplumun gerçek ihtiyaçlarını karşılayacak alanlarda öğrenim görmelerini ve yurda döndüklerinde ihtisas alanlarına uygun bir görevde istihdam edilmelerini öngörmektedir.<sup>509</sup>

Günümüzde 1416 sayılı kanuna dayalı olarak yürütülen YLSY Programı kapsamında yükseköğretim kurumlarının öğretim elemanı ile kamu kurum ve kuruluşlarının yetişmiş insan gücü ihtiyacını karşılamak amacıyla MEB tarafından verilen bursla mecburi hizmet karşılığında lisanüstü öğrenim görmek üzere yurt dışına öğrenci gönderilmektedir.

Halihazırda toplam 4700 resmi burslu öğrenci bulunmakta olup yurt dışındaki öğrencilerin 1852’si dil, 1128’i yüksek lisans, 1704’ü doktora, 16’sı ise doktora sonrası (post-doktora) öğrenimlerine devam etmektedir. Bu öğrencilerimizin 2710’u yükseköğretim kurumları adına, 1990’ı kamu kurum ve kuruluşları adına öğrenim görmektedirler.

#### **1.5.2.4.4. Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Türk Okulları**

Türk vatandaşları çocuklarının geleceği ve Müslüman Türk kimliğini muhafazası konusunda arayış içerisinde. Hıristiyanlığın ya da farklı dinlerin tesirinde kalabilme çekincesiyle kilise teşkilatı tarafından idare edilen dini okulların yerine, her inançtan öğrencilerin gönderildiği devlet okulları Türk vatandaşlarınca daha makul görülmektedir. Diğer yandan Türk öğrenci sayısının az olduğu bir okulda çocuklarının ayrımcılığa maruz kalma ihtimaline karşı da Türk çocuklarının yoğun olduğu okullar tercih edilmektedir. Şanslı olan bölgeler ise İslam okullarına çocuklarını göndermektedir. Türk okullarının teşekkül ettiği bölgelerde ise çocukların eğitimi konusunda karşılaşılan biteviye sorunlar ve kaygılar yok olmaktadır.

---

<sup>509</sup>İbrahim Tekben, *1416 Sayılı Kanun Kapsamında Öğrenim Gören Bursiyerlerin Kamu Kurum ve Kuruluşlarına Katkılarının Analizi*, Yayımlanmamış Millî Eğitim Uzmanlığı Tezi, Ankara 2016, s. 32.

Türkiye ve Almanya’da lise öğrenimi gören öğrencilerin ahlakî yargı yeteneklerini karşılaştıran Çiftçi (2001)<sup>510</sup> “Ahlakî Atmosfer Ölçeği” kullanarak yürüttüğü çalışmada Türkiye ve Almanya’da liseye devam eden aynı okul ve yaş seviyesinden öğrencilerin okulu ahlaki atmosferi geliştiren unsur olarak görme konusunda anlamlı farklılık bulmuş, bu farklılığın Türkiye’deki çocuklar lehine sonuçlandığı bulgusunu raporlamıştır. Almanya’daki öğrencilerin öncelikle yabancılar problemi, yabancı düşmanlığı, seçme hakkı, toplum dışında olma, din problemleri, Müslümanlara eşit haklar, kültür farklılıkları, önyargılar gibi konulara öncelik verdiğini tespit etmiştir.<sup>511</sup> Bu sonuç yurt dışında “okulsuz” nitelenebilecek yabancı ortamlarda eğitim alan öğrenciler için Türk okullarının öğrencilerin ahlaki mukavemeti anlamında da arka çıktığını göstermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığınca, yurt dışındaki vatandaşların ve soydaşların çocuklarının öğrenimi için açılan 16 ilkokul, 23 ortaokul, 27 lise, 2 Türkiye Türkçesi Öğretim Merkezi (TÖMER) olmak üzere toplam 68 eğitim kurumunda 1.693 öğretmen ve 91 okutman ile 49 ülkede eğitim ve öğretim hizmeti verilmektedir.<sup>512</sup>

Yurt dışında faaliyet gösteren okullar, orada yaşayan Türk vatandaşlarımıza ve soydaşlarımıza eğitim öğretim hizmeti vermek üzere kurulmuştur. Mülkü Türkiye Cumhuriyeti Devletine ait olan ya da kiralama yöntemiyle sahip olunan okul binaları müstakil kampüs şeklinde dizayn edilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bu okullar ülkeler arası anlaşmalar çerçevesinde, iki ülkenin belirlediği kurallar etrafında hizmet vermektedir. Eğitim dili Türkçe’dir. Türkiye’de uygulanan müfredat ve okutulan ders kitapları bu okullarda (kısmi farklılıklar olsa da) aynısıyla uygulanmaktadır. Farklı olarak öğrencilerin buldukları ülkeye uyumu kolaylaştırmak amacıyla o ülkenin dil eğitiminin verilmesi ve o ülkeyle ilgili genel kültür bilgisine sahip olmaları için ders verilmektedir.

Okulların yönetici ve öğretmen ihtiyacı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye’de sınav ile seçilen öğretmenlerden görevlendirme yoluyla karşılanmaktadır.

---

<sup>510</sup>Nermin Çiftçi, *Almanya ve Türkiye’deki Türk Lise Öğrencilerinin Ahlakî Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul 2001, s. 184.

<sup>511</sup>Çiftçi, *Almanya ve Türkiye’deki Türk Lise Öğrencilerinin Ahlakî Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması*, s. 185.

<sup>512</sup>T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, *2020 Yılı Bütçe Sunuşu*, Ankara Aralık 2019, s. 17.

Ancak o ülkeye ait dil dersleri o bölgeden seçilen öğretmenler aracılığı ile verilmektedir. Ayrıca yardımcı hizmetli personeli de o bölgeden karşılanmaktadır. Bazı ülkelerin özel uygulamaları gereği belli orandaki eğitici personelin o ülke vatandaşından görevlendirilmesi gerekmektedir.

Okullar aynı zamanda öğrencileri sosyalleştiren kurumlardır. Her ne kadar buldukları ülke dilinde öğrenim yapıyor olmasa ve bulunduğu çevreden izole ortamda eğitim görülse de okullar uygulanan etkinliklerle sosyalleştirme sürecini yerine getirmektedirler. Örneğin belli aralıklarla o bölgenin eğitim, kültür, ekonomi, siyaset gibi alanlarındaki önemli isimleri öğrencilere bilgi vermek, yol göstermek ve yaşam tecrübelerini paylaşmak amacıyla davet edilmektedir. Ayrıca öğrenciler de belirli aralıklarla sosyal etkinlik kapsamında önemli mekanlara götürülmekte, etkinliklere katılmakta, önemli kişiler ziyaret edilmektedir.

Sağlıklı eğitim için okula büyük vazife düşmektedir. Bu vazife, topluma ait kapsamlı işlevi dışlamadan, öğrencilerin, gerçekle bütüncül biçimde karşılaşmasını sağlayan bir öğretimdir. Bu kapsayıcılık içinde okul, öğrencilere İslâm dinine ait temel ilkeleri öğretmek, gerçeğin yorumlanışını göstermek durumundadır.<sup>513</sup> Din eğitimi genel eğitim içerisinde konumlandırılırken doğrudan sosyalleşme ve dolayısıyla dini sosyalleşme konusu karşımıza çıkmaktadır. Zira bu ders toplumsal gerçeğin bir parçası olan dinin, doğru bir şekilde yetişen nesillere öğretimini ifade etmektedir.<sup>514</sup>

#### **1.5.2.4.4.1. Avusturya’da Faaliyet Gösteren Türk Lisesi**

Bir Avrupa ülkesi olan Avusturya’nın Başkenti Viyana, Para birimi Euro, Resmi dili Almancadır.<sup>515</sup> 83.878 km<sup>2</sup>’lik yüzölçümüne sahiptir.<sup>516</sup> Ülkenin ortalama 9 milyon nüfusu vardır. Yaklaşık 500 bin Müslüman’ın yaşadığı ülkede Türk kökenli 250 bin vatandaşımız yaşamaktadır.

Etnik dağılım: Avusturyalı %80.8, Alman %2.6, Bosna-Hersekli %1.9, Türk %1.8, Sırp %1.6, Romanyalı %1.3, Diğer %10 şeklinde oluşmuştur. Dini dağılım

---

<sup>513</sup>Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, s. 67-68.

<sup>514</sup>Yıldız, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Müfredatının Dini Sosyalleşme Açısından Değerlendirilmesi*, s. 83.

<sup>515</sup>Austrian Embassy, <https://www.austria.org/overview>, (15.03.2020).

<sup>516</sup>Austrian Embassy, <https://www.austria.org/overview>, (15.03.2020).

olarak Katolik %57, Ortodoks %8.7, Müslüman %7.9, Evanjelic %3.3, Diğer %23.1 şeklindedir.<sup>517</sup>

Avusturya federal bir cumhuriyettir. Özellikle son dönemde aşırı sağcı partilerin yüksek oylar alıp koalisyon ortağı olmaları Müslüman kuruluşlar ve dernekler üzerindeki baskıyı bir hayli artırmıştır.

Ülkede üç yaşını bitiren çocuklar anaokuluna (Kindergarten) devam edebilirler. Altı yaşında başlayan zorunlu eğitim dokuz yıl sürer. Özel okul sayısı çok azdır, devlet okulları ücretsizdir.

Öğrenci zorunlu ilköğretimden sonra dört yıl sürecek okullar arasında tercih yapabilir. Bunlar genel eğitim içeren okullar veya mesleğe hazırlayan okullardır. Orta öğretim ikinci kademede öğrenciler, meslek eğitimi veya genel eğitim ağırlıklı okullara gidebilir. Meslek eğitimi, çıraklık eğitimiyle birlikte yürütülebilir. Buna “Dual Sistem” denilmektedir. Genel eğitim sistemine yönelen öğrenciler lise ve üstü aşamalarda aynı türden okullara devam edebilir. Bundan dolayı öğrencilerin sadece %20’si bu okullarda öğrenimlerin sürdürebilmektedir. Liseler dört yıl sürmektedir. Genel liseler öğrencilerin akademik ilerlemesini teşvik ederek üniversiteye yönlendirir, mesleki okullar ve beraberinde yürütülen çıraklık liseleri ise iş yaşamına yönlendirmektedir.<sup>518</sup>

Yükseköğretimde ise 73 üniversitede 440.000 öğrenci öğrenim görmektedir.<sup>519</sup>

Viyana Türk Anadolu İmam Hatip Lisesi, 2014 yılı Eylül ayında T.C. Milli Eğitim Bakanlığı imzasıyla özel yurt dışı okulları statüsünde Viyana’da Milli Görüş Teşkilatı himayesinde eğitim hayatına başladı. Öğrencilerin tamamı Türk vatandaşıdır. Öğretmenler de Türkiye’de daha önce öğretmenlik yapmış, sonradan Avusturya’ya yerleşmiş veya bu bölgede öğretmenlik yapan kişilerden oluşmaktadır. İlk açıldığı yıllarda her bir sınıfta 35 öğrencinin olduğu, tevecühün yoğun olduğu, mülakatla öğrenci alan bir okul iken 2017 yılında yapılan genel seçimler öncesinde özellikle sağ partilerin hedefinde olan okul, sağ partinin galip gelmesiyle çıkarılan

---

<sup>517</sup>CIA Official Website, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/au.html>, (15.03.2020).

<sup>518</sup>Federal Ministry Of Austria Education, Science And Research, <https://www.bmbwf.gv.at/en.html>, <https://www.austria.org/education>, (16.03.2020).

<sup>519</sup><https://www.academics.com/guide/higher-education-austria>, (16.03.2020).

bir yasayla öğrenci alımına durduruldu ve denklik verilmemeye başlandı. Dolayısıyla bu siyasi tutum neticesinde okul kapanma sürecine girdi.<sup>520</sup>

VAIHL, Türkiye’de herhangi bir İHL’de olduğu gibi MEB Anadolu İmam Hatip Liseleri müfredatını uygulamaktadır.

Veliler Almanya’dan sonra ikinci göç dalgasında misafir işçi olarak geldikleri Avusturya’da kalmışlardır. Genellikle inşaat ve hizmet sektöründe çalışmaktadırlar. Sosyal etkinlik olarak da velilere yönelik düzenli olarak eğitim seminerleri ve konferanslar düzenlenmektedir.

Okulda normal eğitim öğretimin yanı sıra yıl boyunca yapılan sosyal ve kültürel etkinliklerle öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sağlanmaktadır. İki kültür arasında sıkışıp kalan öğrencilerin özgüven ve becerilerini artırmayı amaçlayarak organize edilen programlar ile öğrencilere inisiyatif alabilme becerisi kazandırılmaktadır. Okulda geniş çaplı salon programları, alanında uzman eğitimcilerin sunumları, konferans, sergi ve yurt dışı gezileri ile öğrencilerin kültür dünyasına katkı sağlanmaktadır.

Okul, Avrupa’da; inançlı, milli ve manevi duyguları yüksek, kendi kültür ve öz bağından kopmayan nesillerin yetişmesine katkı sağlamaktadır. İHL müfredatı öğrencilerin milli ve manevi gelişimlerini sağlamakta, yapılan kültürel etkinlikler seminerler ve konferanslar, özel günlerin ve milli bayramların kutlanması öğrencilerin geçmişi ile bağ kurmasına ve milli değerlerin kazandırılmasına yardımcı olmaktadır.

Dini, milli gün ve gecelere dair salon programları, Türkiye, Balkanlar ve İslam Ülkeleri gezileri; Çanakkale, Bursa İstanbul, Bosna, Kudüs, Endülüs gezileri düzenlenmektedir. Her dönem okul öğrencilerinin hazırlamış olduğu Maarif Bülteni adlı dergi çıkarılmaktadır.

#### **1.5.2.4.4.2. Belçika’da Faaliyet Gösteren Türk Lisesi**

Hollanda’dan 1830’da bağımsızlığını kazanan ve ikinci dünya savaşında Almanya tarafından işgal edilen Belçika, 1944 yılında yeniden özgürlüğüne kavuşmuştur. Federal yönetime sahiptir. Başkenti Brüksel, resmi dilleri Flemence,

---

<sup>520</sup>Viyana Türk Anadolu İmam Hatip Lisesi Resmi Web Adresi, [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/999/57/K759274/?CHK=31c57611a035b24b5ca9ab8784aadcfb](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/999/57/K759274/?CHK=31c57611a035b24b5ca9ab8784aadcfb), <http://viyanaihl.at/>.

Fransızca ve Almanca, Para Birimi Avro'dur.<sup>521</sup> Yüzölçümü 30 bin 528 kilometrekaredir. Nüfusu 11 milyon 409 bindir. Etnik yapısı; yüzde 75 Belçikalı, % 4,1 İtalyan, % 3,7 Faslı, % 2,4 Fransız, % 2 Türk, % 2 Hollandalı, % 12,8 diğer ırklardan oluşturur. Dini yapı; % 52,5 Hristiyan, % 5 Müslüman, % 2,5 Musevi, % 0,3 Budist, % 41,8 diğer dinlerden oluşur. Belçika'da ortalama 220 bin Türk vatandaşı yaşamaktadır.<sup>522</sup>

Federal yönetime sahip olan ülkede eğitim bakanı bulunmamaktadır. Hükümet eğitim ile ilgili standartları belirler. Eğitim işlerini Fransız ve Flaman Hükümetleri yürütür.

Belçika'da okullar devlet tarafından açıldığı gibi özerk kurum ve kuruluşlar tarafından da açılabilir. Bundan dolayı okullar Belediye, Devlet ve Katolik (Dini) Okullar olarak tasnif edilebilir. Devletin denetlediği okullarda öğretim programları aynıdır. Belçika'da eğitim 6 -18 yaş aralığında bütün çocuklar için zorunludur. Zorunlu eğitime devam eden 1.196.757 öğrenci bulunmaktadır.<sup>523</sup> Yükseköğretimde 72 üniversite, 290.710 öğrenci öğrenim görmektedir.<sup>524</sup>

İbn-i Sina Enstitüsü Anadolu İmam Hatip Lisesi, 1991 yılında İslami İlimler Enstitüsü olarak kuruldu. Bir okul binası, 10 sınıf, bir kütüphane, bir mescid, bir salon ve üç yurt binasından oluşmaktadır. 135 öğrenci, 12 öğretmen, 1 müdür, 1 müdür yardımcısı hizmet etmektedir.<sup>525</sup>

Anadolu İmam Hatip Lisesi, Fen ve Sosyal Bilimler bölümleri bulunan okulda Türkiye Cumhuriyeti MEB müfredatı uygulanmaktadır.

Burada bulunan veliler genellikle ekonomik amaçlı göç ederek gelmişler ve beden işçisi olarak çalışmaktadırlar. Özellikle maden, inşaat ve fabrikalarda çalışmaktadırlar. Orta düzeyde bir yaşam sürdürmektedirler.

Öğrencilere ders dışı sosyal aktivite ve yarışmalar düzenlenerek sosyal alanda gelişimlerine katkı sağlanmaktadır. Aynı zamanda her tür ihtiyaçları okul tarafından karşılanmaktadır.

<sup>521</sup><https://www.brussels.info/belgium/> (20.03.2020).

<sup>522</sup>CIA Official Website, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/be.html>, (20.03.2020)

<sup>523</sup>Unesco Official Website, <http://uis.unesco.org/country/BE>, (21.03.2020).

<sup>524</sup><https://www.statista.com/statistics/999553/total-number-of-students-enrolled-in-universities-in-flanders/>, (21.03.2020).

<sup>525</sup>Belçika İbn-i Sina Anadolu İmam Hatip Lisesi Resmi Web Sayfası, <http://belcikaibnisinaaahl.meb.k12.tr/tema/index.php>, (21.03.2020).

Eğitim dili Türkçe olduğundan kendi ana dillerinde eğitim verilerek ülkemizle olan bağları güçlendirilmiş olur. Yurt dışında din eğitimi kadar dil eğitimi de önemlidir.

#### 1.5.2.4.4.3. Kuveyt'te Faaliyet Gösteren Türk Lisesi

Kuveyt, El Sabah ailesi tarafından 18.yy'da kurulmuştur.<sup>526</sup> Başkenti Kuveyt, Resmi dili Arapça olmakla birlikte yaygın olarak İngilizce konuşulur. Yönetim biçimi, anayasal monarşidir. Resmi dini İslam, para birimi Kuveyt Dinarı (KD), yönetim şekli Anayasal Emirliktir.<sup>527</sup> 17,818 km<sup>2</sup>'lik yzlmne sahiptir.<sup>528</sup> Sıcak l iklimi etkindir.<sup>529</sup> Nüfusu 4,420,110'dir. Nüfusun %70'i yabancı olan ülkede sadece %30 Kuveytli bulunmaktadır. Ülkede; Kuveytli %30.4, Diğer Araplar %27.4, Asyalı %40.3, Afrikalı %1, diğer . %9 olarak oluşmuştur. Nüfusun dini özelliklere göre dağılımı Müslüman: %76.7 Hristiyan: %17.3 Diğer: %5.9 şeklindeir.<sup>530</sup>

İlköğretim zorunlu ve niversite aşamasına kadar ücretsizdir. (Yabancılar için eğitim ücretlidir.) Okuryazarlık oranı % 93'tür.<sup>531</sup>

Genel eğitim sistemi dört seviyeden oluşur: anaokulu veya kreş (2 yıl süren), ilköğretim (5 yıl süren), orta (4 yıl süren) ve ortaöğretim (3 yıl süren). İlköğretim ve ortaöğretim seviyesindeki okullar 6-14 yaş arasındaki tüm öğrenciler için zorunludur. Kuveyt'te anaokulundan ortaöğretime kadar her düzeyde yaklaşık 1.145 okul bulunmaktadır. Bu toplamın 664' devlet, 481'i özel okuldur. 625.000 ğrenci bulunmaktadır.

Yükseköğretim kademesi olarak Kuveyt'te 5 üniversitede 35.495 ğrenci öğrenim görmektedir.<sup>532</sup>

Kuveyt Türk Anadolu Lisesi, 2006 yılında eğitim öğretime başlamış olup şu an ilkokul ve Ortaokul+Lise olmak üzere iki farklı binada toplam 18 derslikte 1 Müdür,

<sup>526</sup><http://www.aljazeera.com.tr/ulke-profilu/ulke-profilu-kuveyt> , (23.03.2020).

<sup>527</sup>T.C. Ticaret Bakanlığı Resmi Web Sayfası, <https://ticaret.gov.tr/yurtdisi-teskilati/orta-dogu-ve-korfez/kuveyt/ulke-profilu/genel-bilgiler>, (23.03.2020).

<sup>528</sup>CIA Official Website, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ku.html>, (23.03.2020).

<sup>529</sup><https://tr.climate-data.org/asya/kuveyt/kuveyt/kuveyt-4807/>, (23.03.2020).

<sup>530</sup>CIA Official Website, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ku.html>, (25.03.2020).

<sup>531</sup>T.C. Ticaret Bakanlığı Resmi Web Sayfası, <https://ticaret.gov.tr/yurtdisi-teskilati/orta-dogu-ve-korfez/kuveyt/ulke-profilu/genel-bilgiler>, (25.03.2020).

<sup>532</sup>Kuveyt Yüksek ğretim Bakanlığı, <https://www.mohe.edu.kw/site/>, (25.03.2020).

2 Müdür Yardımcısı, 22 öğretmen ve 1 okutmanla eğitim öğretim hizmetine devam etmektedir.<sup>533</sup>

Kuveyt Türk Anadolu Lisesinde 47 öğrenci, 12 öğretmen 1 müdür yardımcısı, bir okul müdürü bulunmaktadır. Okulda lise düzeyinde eğitim öğretim yapılmakta olup bu okul düzeyi için Yurt Dışı Eğitim Kurumlarına yönelik olarak küçük farklılıklarla birlikte hazırlanmış ve MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının onayladığı haftalık ders çizelgeleri uygulanmaktadır. Bu derslerin öğretim programları Türkiye'deki öğretim programlarının aynısıdır. Farklılık yalnızca bazı derslerin haftalık ders saati sayılarına ek olarak Anadolu Lisesinde zorunlu ikinci yabancı dil olarak Arapça bulunmaktadır.

Öğrenci velilerinin Kuveyt'e geliş amaçları ekonomik refahlarını artırmaya yöneliktir. Velilerin eğitim düzeyi çoğunlukla ilkokul mezunu olmakla birlikte yükseköğretim mezunu veliler de bulunmaktadır. Türkiye'den Kuveyt'e gelen ve aşağıda sıralanan iş kollarında çalışmaya başlayan velilerin elde ettikleri kazanç önceki ekonomik durumlarına göre olumlu anlamda açık bir farklılık ortaya koyduğu için işleri yolunda gittiği sürece bu ülkeden ayrılmayı pek düşünmemektedirler. Dolayısıyla onların ulaştıkları refah düzeyi, küçük bir ülke olan Kuveyt'te kalmalarını sürdürecektir motivasyonu sağladığı söylenebilir.

Okul ilk planda Kuveyt'te yaşayan Türklerin, çocuklarına Türk Millî Eğitim Sisteminden kopmadan eğitim almalarına yönelik ihtiyaçları karşılamaktadır. Bu aynı zamanda öğrencilerin Türkçe ve Türk kültüründen uzak kalmamalarını da sağlamaktadır. İkinci olarak Kuveyt'te yaşayan yabancıların (diplomat çocuğu olmadıkları sürece) devlet okullarında okuma olanakları bulunmamaktadır. Dolayısıyla bütün yabancı ülke vatandaşlarının çocukları özel okullara gitmek durumunda olduklarından bu da Kuveyt özelinde oldukça maliyetlidir. (Örn. 2020 Yılı itibariyle öğrenci başına en düşük özel okul fiyatı yıllık 1300KWD = ortalama 27.000TL'dir). Velilerin bu maliyeti karşılamaları oldukça zordur. Bu durumda Türkiye Cumhuriyeti Devletinin burada yaşayan vatandaşları için açtığı Türk okulu'nun velilere ücretsiz eğitim ve öğretim hizmeti vermesi ekonomik anlamda yadsınamayacak düzeyde faydalı olmaktadır.

---

<sup>533</sup>Kuveyt Türk Okulu Resmi Web Sayfası, <http://kuveyt.meb.k12.tr/tema/>, (25.03.2020).

Öğrencilerin büyük çoğunluğu genellikle (ara sınıflarda da olmakla birlikte) açık lise aracılığı ile Türkiye’de eğitimlerine devam etmektedirler. Bu bağlamda onlar, okulun Türk Millî Eğitim sistemine bağlı olması sebebiyle akademik olarak Türkiye’deki öğretim programları ile donanmaktadır. Bu da onların Türkiye’de eğitim hayatlarına yönelik bilişsel hazır bulunuşluk düzeylerini ve adaptasyonu belirli bir seviyede tutmasında etkin rol oynamaktadır.

Okul, öğrencilerin Kuveyt’te kendi kültür ve gelenekleri aynı olan akranları ile bir arada bulunabilecekleri tek sosyal ortamları konumundadır. Bu sebeple okul ortamında bulunmaktan dolayı hissettikleri mutluluk, onların okula devam etmelerinde temel motivasyon kaynaklarından birini oluşturduğu söylenebilir. Bu durumun da çalışma saatleri uzun olan ebeveynleri ile fazla zaman geçirememelerine rağmen öğrencilerin, Kuveyt’teki yaşama adaptasyonlarında olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Öğrenciler, müfredata serpiştirilmiş Türk milletinin gelenek, görenek ve ahlaki değerlerine aşına ve bu değer yargılarına göre davranışlarını düzenlemekle yükümlü oldukları bir sosyal ortamda bulunmaktadır. Dolayısıyla millî ve manevî/dinî değerlerimizi pratize etmelerinin onların bilinç durumuna yansımaları gözlemlenebilmektedir. Ancak bütün dünyada ekran/sanal alem bağımlılığı çerçevesinde bu bilincin kalıcılığı konusu tartışılabilir durumdadır. Kuveyt özelinde okul sonrasında öğrenciler evlerine 14.30 gibi dönmektedirler. Velilerin çalışma mesaieleri uzun olduğundan ancak evlerine 22.30 gibi dönebilmektedirler. Bundan dolayı çocuklar kontrolsüz geçen bu zamanı daha çok teknoloji bağımlılığı düzeyinde sanal ortamlarda geçirdiklerine dair okul idaresine ve öğretmenlere fazlaca geri bildirim bulunmaktadır.

Dinî kazanımlar özelinde ise Türkiye’deki öğrenciler gibi Kuveyt’te de öğrenciler tabiatıyla DKAB dersini zorunlu olarak almaktadırlar. Bu onların genel hatlarıyla dinin ortalama bir yorumuna aşına olarak donanmasını sağlamaktadır. İçinde yaşadıkları ülkenin de genel dini yaşam tarzına çok da aykırı sayılamayacak bu donanım onların hem Kuveyt vatandaşlarının yaşam biçimini anlamlandırmalarına hem de Vatana döndüklerinde oradaki yaşam tarzını anlamlandırmalarına yardımcı olmaktadır.

Okul düzeyinde belirli gün ve haftalardan millî, dinî kültür ve bilinci canlandıran kutlamalara özellikle önem verilmektedir. Bu bağlamda yarışmalar, tiyatrolar, gösterimler vb. etkinlikler yapılmaktadır. Türkiye’den Kuveyt’te yapılan organizasyonlara okul düzeyinde katılım sağlanmasına önem verilmektedir. (Kuveyt’e gelen Türk denizaltısının ziyaret edilmesi, Okçular Vakfı’nın Kuveyt’te düzenlediği Türk Obası etkinliği gibi.). Şu ana kadar okulda 1 adet dergi çıkarılmıştır.

#### **1.5.2.4.4.4. Gürcistan’da Faaliyet Gösteren Türk Lisesi**

1991 yılında SSCB’nin dağılmasıyla bağımsızlığını kazanan Gürcistan’ın başkenti Tiflis, Para birimi: Gürcistan Larisi, yönetim şekli: Cumhuriyet, Resmi Dili: Gürcüce, Abhazca’dır. Ayrıca Rusça en çok konuşulan diller arasındadır.<sup>534</sup> Nüfusu yaklaşık 5 milyondur. Dini yapısı: Ortodoks (%83,4), Müslüman (%10.9), Diğer (%4.1); etnik yapısı: Gürcü (%86.8), Azerbaycanlı (%6.3), Ermeni (%4.5), Diğer (%2.3)<sup>535</sup>

Eğitim süresi 12 yıl, zorunlu eğitim 9 yıldır. Gürcistan’da 2332 okul, 550 bin öğrenci bulunmaktadır. Bu sayı içerisinde özel okul sayısı 246’dır. Gürcistan’da 20 devlet, 55 özel olmak üzere 75 üniversite 190.000 öğrenci bulunmaktadır.<sup>536</sup>

Batum Türk Çok Programlı Anadolu Lisesi, 19.09.2016 yılında eğitim-öğretime 122 öğrenci ile başlamıştır. Öğrenci sayısı şu anda 350’dir. Bir müdür, bir müdür yardımcısı, 22 kadrolu öğretmen ve yerelden karşılanan 2 öğretmen ile eğitim faaliyeti yürütmektedir. Fiziki durumu bakımından 24 derslik, 3 laboratuvar, bir konferans salonu, bir kütüphane bulunmaktadır.<sup>537</sup> Okul MEB Talim Terbiye Kurulunun belirlediği müfredatı kullanmaktadır. Okul, e-okul sistemine entegredir.

Veliler genelde turizm, inşaat ve eğlence sektörü üzerinde çalışmaktadırlar. Velilerin ekonomik durumları iyi düzeydedir.

Okul, Gürcistan’da yaşayan Türk vatandaşlarımızın çocuklarını eğitim-öğretim ihtiyaçlarını karşılamakta, öğrencilerimizin sosyalleşmesinde birbirleri ile iletişimde

<sup>534</sup>T.C.Elçilik Resmi Web Sayfası, <http://batum.bk.mfa.gov.tr/Mission/ShowInfoNote/254800>, (28.03.2020).

<sup>535</sup>CIA Official Website, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/gg.html>, (28.03.2020).

<sup>536</sup>Ministry Of Education, Science, Culture And Sport Of Georgia, Official Website, [http://www.mes.gov.ge/higher\\_edu.php?id=2&lang=eng](http://www.mes.gov.ge/higher_edu.php?id=2&lang=eng), (28.03.2020).

<sup>537</sup>Batum Türk Çok Programlı Anadolu Lisesi Resmi Web Sayfası <http://batumturkokulu.meb.k12.tr/>, (28.03.2020).

olmalarına ayrıca velilerin de çocukları üzerinden birbirleri ile iletişim sağlamalarını; yurt dışında yalnızlık çekmelerini önlemektedir. Okulda yapılan çeşitli etkinliklerle de öğrencilerin sosyalleşmesi sağlamaktadır. Öğretmenler öğrencileri bire bir takip etmekte ve yalnız olmadıklarını hissettirmeye çalışmaktadırlar. Bu da öğrencilerin bulunduğu coğrafyaya adaptasyon sağlamasına yardımcı olmaktadır.

Okulun bu coğrafyada asıl varoluş sebeplerinden en önemlisi de çocuklarımıza milli, manevi ve dini değerlerini öğretmek ve onların asıllarının ne olduğunu nereden geldiklerini kökenlerinin ne olduğunu, Türk kültürünü her zaman her fırsatta aşlamaktadır.

Okulda öğrencilere; milli, manevi ve dini değerleri kazandırmak için çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Milli bayramlarımızda, sosyal faaliyetlerimizde (şiiir dinletisi, tiyatro, Karagöz-Hacivat), kandillerde, dini bayramlarda çocuklarla çeşitli etkinlikler yaparak bu değerlerimiz çocuklara öğretilmektedir.

#### **1.5.2.4.4.5. Kırgızistan'da Faaliyet Gösteren Türk Lisesi**

Kırgızistan'ın Başkenti Bişkek, Para Birimi Som (KGS), resmi dilleri Kırgızca ve Rusça'dır.<sup>538</sup> Yüzölçümü 198500 km<sup>2</sup>'dir.<sup>539</sup> Nüfusu 6.542.000'dir. Dini yapısı; Müslümanlar %75, Ortodoks Hıristiyanlar %20 ve diğerleri %5'i oluşturmaktadır. Etnik yapısı; Kırgız Türkleri %73.5, Özbek Türkleri %14.7, Ruslar %5.5, Dunganlar %1.1 ve diğer gruplar (Uygur Türkleri, Tacikler, Türkler, Kazak Türkleri ve Tatarlar dahil) yaklaşık %5.2.

Okul öncesiyle başlayan eğitim 11 yıldır ve ilk 9 yılı zorunludur. Okullar 1-5 birinci aşama, 6-9 ikinci aşama ve 10-11. sınıflar üçüncü aşama olarak sınıflandırılır. Eğitim dili Kırgızca ve Rusçadır. Bazı bölgelerde Özbekçe eğitim yapan okullar da mevcuttur. Temel Eğitim iki kademededen oluşur. Birinci kademe sonucunda sınava alınan öğrenci katıldığı sınava göre genel liseye ya da mesleki liseye devam edebilir. 11. Sınıfı tamamlayan öğrenciler katıldıkları sınav sonucunda üniversiteye devam ederler.

---

<sup>538</sup>Kırgızistan İstatistik Komitesi Veri tabanı,<http://tr.kabar.kg/tags/k-rg-zistan-istatistik-komitesi/> (19.05.2020).

<sup>539</sup>Kırgızistan Cumhurbaşkanı Resmi Sayfası ,<http://www.president.kg/kg/>, (19.05.2020).

Yükseköğretim olarak ülkede 60 üniversite bulunmaktadır. Bunlardan %70'i devlet üniversitesi %20 si özel, %10'u uluslararası üniversitelerin şubesi statüsündedir.<sup>540</sup>

Kırgız Türk Anadolu Lisesi/Kız Meslek Lisesi, 03.03.1992 tarihinde Bişkek'te Kırgız Cumhuriyeti Eğitim Bilim ve Kültür Bakanlığı ile Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı arasında "Eğitim ve Bilim Kültür İşbirliği Anlaşması" imzalandı. Anlaşma gereğince bu ülkedeki Türk okulu "İsmail Tarancıoğlu Kırgız-Türk Anadolu Lisesi" adıyla eğitim öğretime başlamıştır. 02.06.1998 tarihli protokol gereğince okulun adı "Kırgız-Türk Anadolu Lisesi" olarak değiştirilmiştir. Okul 2019-2020 eğitim öğretim yılı itibariyle 200 öğrenci 25 öğretmen ile faaliyetlerine devam etmektedir.

"Kırgız-Türk Anadolu Kız Meslek Lisesi", 1992 yılında kurulmuştur. Öğrenciler 8. Sınıftan mezun olanlar arasından sınav sonucunda başarılı olanlar arasından alınmaktadır. Eğitim dili Türkçe, süresi dört yıldır. "Giyim ve Üretim Teknolojileri Alanı Kadın Terziliği", "Bilişim Teknolojileri", "Web Tasarımı ve Programcılığı" alanlarında Türkçe, Kırgızca, Rusça ve İngilizce dillerinde eğitim verilmektedir. Kurumda; 1 müdür, 2 müdür yardımcısı, 29 Türk Dili, 3 Rus Dili ve 1 Kırgız Dili öğretmeni olmak üzere toplam 33 öğretmen görev yapmaktadır.

#### **1.5.2.4.4.6. Azerbaycan'da Faaliyet Gösteren Türk Lisesi**

Azerbaycan Cumhuriyeti'nin resmi dini İslam, Başkenti Bakü, resmi dili Azeri Türkçesi'dir. Para Birimi Azerbaycan Manatı'dır. Yüzölçümü 86.600 Km<sup>2</sup>'dir. Nüfusu 10.027.874, etnik yapısı: Azerbaycan Türkleri %91.60, Lezgiler %2.02, Ruslar %1.35, Ermeniler %1.34, Diğer %2.43'dir. Dini yapısı: Din; Müslümanlar %70, Ortodoks Hıristiyanlar %26.2 ve diğerleri %3.8'dir.<sup>541</sup>

Okul öncesi hariç olmak üzere temel eğitim üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlar "İlkokul Eğitimi", "Genel Orta Eğitimi" ve "Tam Orta Eğitimi"dir. Ülkede okula 6 yaşında başlayan öğrenciler 5. sınıfta birinci kademe eğitimi tamamlamaktadır.

"Genel Orta Eğitimi" 5. sınıfta başlar 9. sınıfta sona erer. "Tam Orta Eğitimi" 10. ve 11. sınıfı içerir. "Genel Orta Eğitimi" tamamladığında lise diploması

<sup>540</sup>Kırgız Cumhuriyeti İstatistik Komitesi, Kırgız Cumhuriyeti'nde Eğitim ve Bilim, <http://www.stat.kg/media/publicationarchive/da51b3c4-d9c8-45d4-8bc9-cedfab91558b.pdf>, (19.05.2020).

<sup>541</sup>Azerbaycan Devlet İstatistik Komitesi Veri tabanı, <https://www.stat.gov.az/>

verilmektedir. Meslek eğitimi öğrencinin ilgi ve istidadı doğrultusunda lise düzeyinde verilir. Mezun olan öğrencilere lise diploması ve meslek sertifikası verilmektedir.

Ülkede 28'i devlet, 10'u özel ve 7'si özel statüdeki yükseköğretim kurumları olmak üzere toplamda 45 üniversite bulunmaktadır.<sup>542</sup>

Bakü Türk Anadolu Lisesi, Bakü Türk Anadolu Lisesi, Bakü'de yaşayan Türk vatandaşlarının lise seviyesindeki çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla; Türkiye Cumhuriyeti ile Azerbaycan Cumhuriyeti Halk Tahsili Bakanlığı arasında 1992 tarihinde imzalanan "Mutabakat Zaptı" ile 1993 tarihinde açılmıştır.

Lise, her yıl düzenlenen sınavla öğrenci kabul etmektedir. Türkiye'de yer alan bir Anadolu Lisesi ile aynı müfredat ve diploma şartlarına hâiz olmakla beraber, Azerbaycan hükümeti ile imzalanan anlaşma gereği "Azerbaycan dili, Azerbaycan edebiyatı, Azerbaycan tarihi ve Azerbaycan coğrafyası" dersleri Azerbaycan Tahsil Nazırlığı ile birlikte yerelden görevlendirilen öğretmenlerce okutulmaktadır.

Lisede toplam 19 şube yer almakta, bu sınıflarda çeşitli alanlarda görev yapan 28 öğretmen bulunmaktadır. Lisedeki öğrenci sayısı 542'dir.

#### **1.5.2.4.4.7. Suudi Arabistan'da Faaliyet Gösteren Türk Liseleri**

Arabistan Krallığı (el-Memleketü'l-Arabiyyetü's-Suûdiyye), resmi dini İslam, başkenti Riyad, resmi dili Arapça, en çok konuşulan yabancı dil İngilizcedir. Para birimi SAR (Suudi Arabistan Riyali)dir.<sup>543</sup> Yüzölçümü 2,149,690 km<sup>2</sup>'dir.<sup>544</sup> Nüfusu 34 milyon, etnik Nüfusu: % 90'ı Arap % 10'unu Afrikalı ve Asyalıdır. Büyük çoğunluğu müslüman olan nüfusun %90 Müslüman (%81 Sünni, %9 Şii), %10'u Hindu, Hristiyan ve diğer dinlerdendir.<sup>545</sup>

Ülkede 94,489 Türk vatandaşı yaşamaktadır ve yabancı nüfus içindeki oranı %1 dir.<sup>546</sup>

Suudi Arabistan'da yabancı işçiler, "Kefalet Sistemi" olarak adlandırılan bir çalışma sözleşmesine tabi tutulmaktadır.<sup>547</sup> Bu sözleşme hükümlerine göre bir

<sup>542</sup> Azerbaycan Devlet İstatistik Komitesi Veri tabanı, <https://www.stat.gov.az/>

<sup>543</sup> The Embassy Of The Kingdom of Saudia Arabia, <https://www.saudiembassy.net/>, (21.05.2020).

<sup>544</sup> CIA, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/sa.html>, (21.05.2020).

<sup>545</sup> CIA, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/sa.html>, (21.05.2020)

<sup>546</sup> <https://www.globalmediainsight.com/>

kişinin ülkede çalışması ve yerleşmesi için bu ülkeden birisinin onu himayesi altına alması ve ona kefil olması gerekmektedir. Taraflar arasında imzalanan sözleşmeyle birlikte işçinin kimliğine el konulmakta ve kefilin izni olmadan ne iş değiştirilebilmekte ne de ülke terk edilebilmektedir.<sup>548</sup> Suudi Arabistan’da yabancılar açısından yaşanan en büyük sorun ülkenin göçmenlere karşı sindirme ve göçmenleri evlerine geri dönmeleri konusunda teşvik etmeye dönük uyguladığı politikalar son dönemde<sup>549</sup> daha hissedilir düzeye ulaşmıştır. Kefalet sistemi Arap geleneklerinden mülhem bir uygulamadır. Ancak son dönemde kefilin elindeki bu yetkiyi kötüye kullandığı hallere sıklıkla rastlanmaktadır. Ülkede daimi kalan göçmenin kefilinin göçmeni usulsüz olarak çalıştırması ve haraç diyebileceğimiz menfaat temin etmesi modern köleliğin bir parçası olarak görülebilmektedir.<sup>550</sup>

Özellikle Kral Salman dönemiyle birlikte yürürlüğe konulan bazı uygulamalar göçmenlerin ülkeden ayrılmalarını teşvik etmek için filli durum oluşturmuştur. Bu uygulamaların başında başlangıçta sembolik düzeyde olan ancak son yıllarda göçmenlerin ödemekte zorlandıkları “المغتردين ضريبة”, “*expat levy*”, yani “*göçmen vergisi*” gelmektedir. Bu verginin aylık miktarı çalışan göçmen için 800 SAR, aile bireyleri için 400 SAR’dır. Bu da iki çocuklu göçmen ailesi için yıllık ikame bedelinin 24.000 SAR olması anlamına gelmektedir. Bu miktar yıldan yıla ciddi oranda artış göstermekte ve göçmenlerin bu ülkede kalmasını zorlaştırmaktadır.<sup>551</sup> Ayrıca daha önce olmayan KDV’nin 2018’den itibaren %5 olarak uygulanmaya başlaması ve 2020 yılı Temmuz ayından itibaren %15 olarak uygulanacak olması ayrı bir külfettir. Bundan dolayı Suudi Arabistan’da ikamet eden Türk göçmenler ya Türkiye’ye kesin dönüş yapmakta ya da Umman, Katar, Bahreyn gibi çevre ülkelere göç etmektedir. Böylece bu ülkedeki vatandaş sayımız azaldığından okullardaki öğrenci sayısı da yarı yarıya düşüş göstermiştir.

---

<sup>547</sup> “Should Saudi Arabia end its kafala system?”, <https://www.aljazeera.com/programmes/insidestory/2013/11/should-saudi-arabia-end-kafala-system-20131149730444689.html>, (21.05.2020).

<sup>548</sup> Reform Of The Kafala (Sponsorship) System, Migrant Form in Asia, Policy Brief No. 2, <https://www.ilo.org/dyn/migpractice/docs/132/PB2.pdf>, (21.05.2020).

<sup>549</sup> Asma Azhari, "The Kafāla ‘sponsorship’ system in Saudi Arabia: A critical analysis from the perspective of international human rights and Islamic law.", *The SOAS Journal of Postgraduate Research*, 10.2016-2017, ss.61-80.

<sup>550</sup> Karim Tahir, “The Kafala System In Saudi Arabia As A Form Of Modern Slavery”, December 2009.

<sup>551</sup> <https://saudigazette.com.sa/article/581645>, (23.05.2020).

Ülkede anasınıfı hariç eğitimin tüm kademelerinde kız erkek ayrı öğrenim görmektedir. 2014 yılına kadar serbest olan eğitim bu yılda alınan karar ile temel eğitimde zorunlu hale getirilmiştir. 6 yaşından 14 yaşına kadar 9 yıl süren zorunlu eğitim vardır. Günümüzde 5.5 milyon öğrenci örgün eğitim kurumlarında öğrenim görmektedir. Bunun %87'si Suudilerden, %13'ü yabancılardan oluşmuştur. Suudi Arabistan'da 30 üniversitede 78.000 öğrenci öğrenim görmektedir.<sup>552</sup>

Cidde Uluslararası Türk Okulu, Milli Eğitim Bakanlığının 10.08.1982 tarih ve 11719 sayılı onayları ile resmi Türk okulu olarak kabul edilmiştir. 11 Aralık 1999 tarihine kadar Cidde Başkonsolosluğunda prefabrik olarak faaliyete devam eden okul bu tarihten itibaren müstakil bir okul binasına sahip olmuştur. Okul bir bahçe içerisinde 1 ana bina içerisinde 27 derslik, 1 kütüphane, 1 fen laboratuvarı, 1 müzik sınıfı, 1 resim sınıfı, 2 mescid, idari bölümleri yanı sıra 1 spor salonu, 1 çok amaçlı kültür salonuna sahiptir. Okulda 967 öğrenci öğrenim görmekte, 66 öğretmen, 1 müdür ve 5 müdür yardımcısı görev yapmaktadır.<sup>553</sup>

CUTO'da (Anasınıfı, Özel Eğitim Sınıfı, İlkokul, Ortaokul, Anadolu Lisesi, İmam Hatip Ortaokulu ve Anadolu İmam Hatip Lisesi) programları mevcuttur. 2012 yılından itibaren İmam-Hatip sınıfları Ortaokul ve Lise kademelerinde birer şube olarak aynı bina içerisinde eğitim öğretime devam etmektedir.

Öğrenci velileri genellikle ticaret amaçlı ve işçi vizesi ile ülkede oturma bulmaktadır. Velilerin çoğu lokantacı, berber, oto tamircisi olarak kendi işyerlerinde veya ortak olarak Suudi vatandaşların kefaleti ile çalışmaktadır. Ayrıca çok sayıda inşaat işçisi de bulunmaktadır.

Okul Türk Milli Eğitim sistemine bağlı olarak Türkiye Cumhuriyeti'nin sahip olduğu milli ve manevi değerleri öğrencilerine kazandırmak, milli ve manevi değerlerinin bilincinde bireyler yetiştirmek misyonu taşımaktadır. Yabancı öğrencilerin de Türk kültürü ve Türk dilini öğrenmeleri yönünde çok önemli bir rol oynamaktadır. Yerelde düzenlenen kültürel etkinliklerde ülkemizin tanıtımı için yapılan stant açma, halk oyunları gösterileri düzenleme gibi faaliyetler bulunmaktadır.

---

<sup>552</sup>Ministry Of Education, <https://www.moe.gov.sa/en/HigherEducation/governmenthighereducation/Pages/Adm-Stats.aspx>, (21.05.2020).

<sup>553</sup>Cidde Uluslararası Türk Okulu Resmi Web Sayfası, <http://ciddeturkokulu.meb.k12.tr/tema/>, (21.05.2020).

Okul yurt dışında öğrencilerine Türk Milli Eğitim müfredatında eğitim sunmaktadır. Ayrıca veliler diğer uluslararası okullara maddi olarak çok yüksek bedeller ödemek zorunda kalmadan okulun tüm imkânlarından faydalanmaktadırlar. Okulun personel giderleri MEB tarafından karşılandığı için veliler için son derece ekonomik bir eğitim ortamı sağlanmaktadır. Bunun dışında okul, velilerin milli ve dini bayramlar için hazırlanan sosyal etkinliklerde kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetlere katılma ve takip etme imkânını bulabildiği tek mekân olma özelliğini taşımaktadır.

Öğrenciler Türk kültürü, Türk dili, milli ve manevi değerlerimizi MEB tarafından görevlendirilen öğretmenler tarafından öğrenmektedirler. Yıl boyunca yapılan sosyal etkinliklerle öğrencilerin sosyal olarak da gelişimlerine katkı sunulmaktadır. Okul içinde ve okullar arası yarışmalar, programlar, geziler, sportif faaliyetler ve pek çok etkinlikler, okul dışında kısıtlı olan sosyal yaşamı öğrencilerimiz için zenginleştirmektedir. Ayrıca YÖS ile öğrenci alan üniversitelere başvuru yapma imkânı bulan mezun öğrencilere en iyi bölümlere yerleşmeleri için deneme sınavları ve kurslarla destek sağlanmaktadır. Okul aynı zamanda açık öğretim faaliyetlerinde sınav merkezi olarak belirlenmiştir. Türkçe bilmeyen yabancı öğrenciler de ücretsiz kurslardan faydalanmakta ve akranları ile kısa sürede iletişim kurabilir hale gelmektedir.

Okulda sosyal etkinliklerle milli ve manevi değerlerimiz öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Okul bünyesinde bulunan İmam Hatip Lisesi sınıflarında dini müfredat ile öğrencilerimiz temel ve mesleki dini bilgileri de edinmektedir.

Mekke-umre faaliyetleri, Mescidi Nebi programları, milli bayram kutlamaları, ülkemizi tanıtım stantları, halk oyunları, sosyal yardımlaşma ve dayanışma kermes faaliyetleri, okuyucu-yazar buluşmaları gibi faaliyetlerle öğrencilere milli, manevi ve dini kazanımları desteklenmektedir. Ayrıca okulda 2019-2020 yılında okul dergisi hazırlanmıştır.

Riyad Uluslararası Türk Okulu, 2019/2020 Eğitim Öğretim yılı itibari ile 51 öğretmen ve 710 öğrencisi bulunan okul 1988 yılında açılmış ve üç bloktan oluşan binasında altı okul türünde (Anaokulu, İlkokul, Ortaokul, İmam Hatip Ortaokulu,

Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi) eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmektedir.<sup>554</sup>

Milli Eğitim Bakanlığımızın belirlemiş olduğu ve ülkemizde uygulanan müfredatın aynısını takip etmekle beraber okulda “Suudi Arabistan Tarihi” adlı ders ortaokul seviyesinde seçmeli olarak verilmektedir. Okul MEB Müfettişleri ile Suudi Arabistan Eğitim Müfettişlerinin denetimine tabidir. Ülkemizden farklı olarak Suudi Arabistan’da Cuma ve Cumartesi günleri hafta sonu tatili olarak belirlenmiştir.

Okulda kendi ülkelerinden çeşitli nedenler ile uzak kalan vatandaşlarımızın ve öğrencilerimizin ülkeleri ile olan gönül bağlarının kopmaması ve bir gün mutlaka ülkelerine dönerek önemli katkılar sağlayacakları bilincinin canlı tutmaları adına birçok zengin içerikli faaliyetler planlanarak gerçekleştirilmektedir. Yurt dışında yaşayan vatandaşlarımızın elçiliklerden sonra sıklıkla ziyaret ettikleri yerler okullarımızdır. Bu bağlamda Türk okulu gerek kültürel gerekse milli manevi değerlerimizin yaşatıldığı bir mekân olarak hizmet vermektedir.

Türk okulu güçlü bir Okul Aile Birliği yapısına sahip olup yapılan tüm etkinliklerde birlikte çalışarak çok sayıda velinin sürece dâhil edilmesi hedeflenmektedir. Velilerin katılabileceği kurslar, kütüphaneden istifade etmenin yanı sıra uzaktan eğitim ile açık öğretim programlarıyla ilgili iş ve işlemlerde destek sağlamaktadır. Ayrıca ihtiyaç sahibi öğrenci ve veliler için de çeşitli yardım faaliyetleri düzenlenmektedir.

Türk okulu Milli Eğitim Bakanlığının müfredatına bağlı olarak eğitim ve öğretim faaliyetlerini yerine getirmektedir. Bu konuda öğrencilerin zorlandıkları durumlarda destekleme eğitimleri yapılmaktadır. Ülkemizdeki yaşamı ve kültürümüzü anlatan görseller, videolar ve belgeseller zaman zaman öğrenciler ile paylaşılarak bilgi sahibi olmaları ayrıca çeşitli vesileler ile ülkemizden okulu ziyarete gelen önemli şahsiyetler ile öğrenciler buluşturarak tecrübelerinden istifade etmeleri sağlanmaktadır.

Derslerdeki içeriklerin yanı sıra milli ve manevi öğelerimiz her fırsatta vurgulanmakta, sınıf içersinde ve sınıf dışında yeri geldikçe öğretmenler tarafından hatırlatılmaktadır. Türk aile yapımız, gelenek göreneklerimiz, dini hassasiyetlerimiz

---

<sup>554</sup>Riyad Uluslararası Türk Okulu resmi web sayfası, <http://riyad.meb.k12.tr/tema/index.php>, (21.05.2020).

okul içersinde planlanan tiyatro, müzik korusu, halk oyunları ve sergiler ile pekiştirilmektedir.

Belirli gün ve haftalar, resmi bayram ve törenler, dini bayramlarımız ile özel günlerde zengin içerikli programlar hazırlanarak tüm velilerimiz davet edilir. Geleneksel çocuk oyunlarımız ile ilgili yarışmalar, milli ve manevi dünyamızı anlatan tiyatrolar, müzik koroları, resim sergileri ile kültürel öğelerimizi içeren şiir ve kompozisyon etkinlikleri düzenlenmektedir. Ayrıca okulda okul seviyelerine uygun duvar gazeteleri hazırlanarak panolarda sergilenmektedir.

Medine Uluslararası Hendek Türk Okulu, 1986 yılında açılan Türk okulu 2003 yılından itibaren Anadolu Lisesi statüsüne dönüşmüştür. 48 öğretmen, 564 öğrenci ile eğitim öğretim faaliyetine devam etmektedir.<sup>555</sup>

Medine’de nüfusun yaklaşık üçte birini yabancılar oluşturmaktadır. Çalışanların büyük bir çoğunluğunu da yabancılarır. Medine şehrinde yaşayan Türkler buraya çalışmak için gelmişler, çoğunlukla Suudlu bir kefilin himayesinde berberlik, oto tamirciliği, lokanta işletmeciliği, turizm rehberliği, hediyelik eşya ticareti, mobilyacılık, hurma ticareti gibi değişik alanlarda çalışmaktadırlar. Özellikle Suudluların yabancılara bakış açısı dikkate alındığında burada yaşayan Türklerin de diğer yabancılar gibi zor şartlar altında çalıştığı söylenebilir.

Suudi Arabistan’ın kendine özgü sosyal yaşantıları içerisinde Türkler daha çok birbirleriyle etkileşim halinde olmak zorundalar. Özellikle çocukların Türk Kültürünü öğrenip yaşayabilecekleri en önemli ortam Medine Uluslararası Türk okulu olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul çocuklar için sadece öğretim yapılan bir kurum değildir. Okul çocukların mektebi, mahallesi, oyun alanı ve aynı zamanda eğlence mekânıdır.

Türk okulunda Türkiye’deki eğitim müfredatı uygulanmakta olup, ders kitapları da Türkiye’den gelmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı burada görev yapacak öğretmenleri Türk kültürünü buradaki öğrencilere aktarabilecek yeterliliğe sahip, temsil kabiliyeti olanlar arasından seçmektedir. Okul her eğitim kademesinden öğrenciye hizmet vermektedir. İlkokul, Ortaokul, İmam Hatip Ortaokulu, Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi türlerinin yer aldığı okulda açık lise sınav hizmetleri de verilmektedir. Son iki yıldır Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesinin sınav

---

<sup>555</sup>Medine Uluslararası Hendek Türk Okulu resmi web sayfası, <http://www.muto.k12.tr/>, (21.05.2020).

hizmetleri Medine Uluslararası Türk okulunda icra edilmektedir. Bu özellikleri ile bu okul Medine de yaşayan Türk vatandaşlarının eğitim öğretim ihtiyaçların büyük bir bölümünü karşılama misyonunu üslenmiş durumdadır.

Çok yönlü eğitim faaliyetleri içerisinde Medine Uluslararası Türk okulu Türk kültürünün aktarılması, yaşatılması, Milli ve manevi değerlerin eğitim boyutuna taşındığı bir merkez konumundadır. Eğitimin her aşamasında fırsatlardan yararlanarak buradaki öğrencilerin ki bazıları burada doğup büyümüş hatta bazıları hiç Türkiye'ye gitmemiş, Milli manevi değerlere bağlı vatanını seven, kendisine ve topluma faydalı, donanımlı bireyler olarak yetiştirilmesi için ellerinden gelen gayreti göstermektedirler.

Her ne kadar Peygamber Efendimizin şehrinde yaşıyor olsalar da, aile yapısı, sanal ortamlar ve küresel kirliliğin etkisi ile öğrencilerin bir kısmı dini anlamda yeterli bilince ve hassasiyete sahip olamamaktadır. Yıllardır Medine'de yaşadıkları halde hayatlarında hiç Mescid-i Nebi'ye gitmemiş ya da çok az gitmiş öğrenci ve veli bulunmaktadır. Okul, bu anlamda önemli çalışmalar yapmaktadır. İmam Hatip Lisesi programlarının uygulanıyor olması, diğer türlerde de seçmeli dersler arasında Kur'an-ı Kerim, Hz. Peygamberimizin Hayatı, Temel Dini Bilgiler derslerinin okutulması, öğrencileri dini anlamda takviye edilmesini sağlamaktadır. Normal eğitim sürecinin dışında okul tarafından organize edilen Mescid-i Nebi gezileri, umre programları, Uhud, Kuba Mescidi, Kur'an'ı Kerim Matbaası ve Müzesi gezileri, bu anlamda yapılan bazı etkinliklerdir. Bu faaliyetler sürecinde öğretmenler öğrencilere rehberlik etmekte, gezilen yerin atmosferine uygun olarak dini vecibeler hep birlikte yerine getirilmektedir. Öğrencilerin bu gezilerden amaçlandığı üzere büyük ölçüde istifade ettikleri okul idaresi ve öğretmenlere geri dönütlerinden anlaşılmıştır. Bu programlar sayesinde 12. sınıf öğrencilerinden birinin ilk defa Mescidi Nebi'yi ziyaret ettiği, birkaç öğrencinin ilk defa umre yaptığı ve bundan etkilendiklerini aktarmaları yapılan etkinlikleri değerli kılmaktadır. Okulda öğrenci ve öğretmenlerin birlikte hazırladıkları "Mesaj" adlı dergi yayınlanmaktadır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerine uygulanan “Kişisel Bilgi Formu”, “Dini Tutum Ölçeği” ve “İnsani Değerler Ölçeği”nden elde edilen bulgular, bu bölümde dört alt başlıkta açıklanacak ve yorumlanacaktır. Birinci alt başlıkta öğrencilerin sosyo demografik özelliklerine dair bulgular ele alınacaktır. İkinci alt başlıkta öğrencilerin dini tutum puanlarına ilişkin bulgular ve yorumlamalarına yer verilecektir. Üçüncü alt başlıkta öğrencilerin insani değer puanlarına ilişkin bulgular ve yorumlamalar ele alınacaktır. Dördüncü alt başlıkta ise dini tutum düzeyi ile insani değerler düzeyi ilişkisine dair bulgular ve yorumlamaları yer alacaktır.

#### 2.1.Öğrencilerin Sosyo Demografik Özelliklerine Dair Bulgular

Bu bölümde Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerine uygulanan “Kişisel Bilgi Formu”ndan elde edilen istatistiki bilgiler incelenmiş ve elde edilen bulgular frekans tablosunda gösterilmiştir.

##### 2.1.1.Öğrencilerin Ülke ve Bölgelere Göre Dağılımı

Tablo 2. 1. Katılımcıların Ülke-Bölge Dağılımı

Ülke	Bölge	Okul Adı	Öğrenci Sayısı (N)	Örneklem (N)	Yüzde (%)
Avusturya	Viyana	Viyana Anadolu İmam Hatip Lisesi	280	46	16,4
Belçika	Brüksel	Belçika İbn-i Sina Anadolu İmam Hatip Lisesi	516	95	18,4
Kuveyt	Kuveyt	Kuveyt Türk Anadolu Lisesi	167	31	18,5
Gürcistan	Batum	Batum Türk Çok Programlı Anadolu Lisesi	187	30	16,0
Kırgızistan	Bişkek	Kırgız Türk Anadolu Kız Meslek Lisesi	481	41	22,2
Azerbaycan	Bakü	Bakü Türk Anadolu Lisesi	1014	226	20,3
Suudi Arabistan	Riyad	Riyad Uluslararası Türk Lisesi	987	201	20,3
	Medine	Medine Uluslararası Türk Okulu	457	127	27,7
	Cidde	Cidde Uluslararası Türk Anadolu Lisesi	452	130	28,7
<b>Toplam</b>			<b>4541</b>	<b>927</b>	<b>20,4</b>

Örneklem grubunun ülkelere dağılımının eşit olması beklenir ancak ülkelerdeki Türk nüfusunun eşit olmaması buna bağlı olarak okullardaki öğrenci sayısının az ya da fazla olması sonucunu doğurmaktadır. Bundan dolayı örneklemin evreni eşit

şekilde temsil etmesinin daha önemli olduğundan ülkeler arasındaki katılımcı oranındaki farklılık zorunluluktan kaynaklı, evren ile paralel özelliğe sahip, uygun karşılanan bir durumdur.

Buna göre sıralanan ülke gruplarında Ülkenin yasal mevzuatında sınırlama konulmasından dolayı denklik verilmeyen, bu duruma bağlı olarak üç yıldır öğrenci alamayan ve bu yıl kapanan “Viyana Anadolu İmam Hatip Lisesi”nde araştırmaya katılan 46 öğrenci, Brüksel’de bulunan “Belçika İbn-i Sina Anadolu İmam Hatip Lisesi”nde 95, “Kuveyt Türk Anadolu Lisesi”nde 31 öğrenci, Batum’da faaliyet gösteren “Batum Türk Çok Programlı Anadolu Lisesi”nden 30 öğrenci, Kırgızistanda bulunan “Kırgız Türk Anadolu Kız Meslek Lisesi”nde 41 öğrenci, Azerbaycan’da bulunan “Bakü Türk Anadolu Lisesi”nde 226 öğrenci, Suudi Arabistan’da bulunan “Riyad Uluslararası Türk Lisesi”nde 201 öğrenci, “Medine Uluslararası Türk Okulu”nda 127 öğrenci, “Cidde Uluslararası Türk Anadolu Lisesi”nde 130 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Buna göre yedi ülke ve dokuz bölgede toplam 927 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

### 2.1.2.Yaş Dağılımı

Tablo 2. 2. Katılımcıların Yaş Dağılımı

Öğrenci Yaşı	N	%
14,0	47	5,1
15,0	193	20,8
16,0	237	25,6
17,0	285	30,7
18,0	165	17,8
<b>Toplam</b>	<b>927</b>	<b>100,0</b>

Lise düzeyi ortalama olarak 14-18 yaş aralığını kapsamaktadır. Araştırma konusunun daha verimli incelenebilmesi için örneklem grubunun lise eğitimine adaptasyonun tamamlandığı ve gençlik döneminin bilinç gelişiminin istenen düzeye ulaştığı özellikle 15-17 yaş aralığında olması amaçlanmıştır. Araştırma örnekleminde yaş dağılımında %5’lik dilimi 14 yaş, %20,8’lik dilimi 15 yaş, %25,6’lık dilimi 16 yaş, %30,7’lik dilimi 17 yaş, %17,8’lik dilimi 18 yaş olan öğrenciler yer almaktadır.

### 2.1.3.Cinsiyet Dağılımı

Tablo 2. 3. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	520	56,1
Kız	407	43,9
<b>Toplam</b>	<b>927</b>	<b>100,0</b>

Araştırma örnekleminde yer alan cinsiyet profilinin oransal olarak birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu oranının bire bir benzerlik göstermemesi araştırma yapılan ülkelerin farklı öğrenci seçkisine sahip olması, bazı okulların sadece “kız okulları” ya da sadece “erkek okulları” olarak düzenlenmesi etkili olmuştur. Bu açıklamalar çerçevesinde örneklemimizin 520 öğrenciyle %56.1’ini erkek öğrenci, 407 öğrenciyle %43,9’unu kız öğrenci oluşturmaktadır.

### 2.1.4.Sınıf Düzeyi

Tablo 2. 4. Katılımcıların Sınıf Düzeyi

Sınıf Düzeyi	N	%
Lise 1	232	25,0
Lise 2	253	27,3
Lise 3	263	28,4
Lise 4	179	19,3
<b>Toplam</b>	<b>927</b>	<b>100,0</b>

Araştırma örnekleminin sınıflara olabildiğince eşit dağıldığı görülmektedir. Buna göre lise düzeyi bir okula daha yeni adapte olmaya çalışan grup olan Lise 1 seviyesi 232 öğrenciyle %25, Lise 2 seviyesi 253 öğrenciye %27,3, Lise 3 seviyesi 263 öğrenciyle %28,4, Lise 4 seviyesi 179 öğrenciyle %19,3 oranında dağılım göstermektedir.

### 2.1.5.Lise Türü

Tablo 2. 5. Katılımcıların Lise Türü

Lise Türü	N	%
Anadolu Lisesi	715	77,1
İmam Hatip Lisesi	212	22,9
<b>Toplam</b>	<b>927</b>	<b>100,0</b>

Okul türüne göre örneklemin dağılımı 715 ile %77,1’si Anadolu Lisesi öğrencisi, 212 ile %22,9 Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencisidir. Buradaki

örneklem dağılımı evren ile paralellik göstermektedir. Türk okulları arasında Viyana, Brüksel, Riyad, Medine, Cidde Uluslararası Türk Okulları İmam Hatip programına sahip okullardır. Bundan dolayı İmam Hatip programlı okulların diğer Anadolu Liseleri kadar öğrencisi bulunmamaktadır. Bu haliyle örneklemimiz evreni mükemmel seviyede temsil etmektedir.

### 2.1.6.Başarı Düzeyi

Tablo 2. 6. Katılımcıların Başarı Düzeyi

Başarı Durumu	N	%
Zayıf	10	1,1
Orta	55	5,9
Orta Üstü	190	20,5
İyi	410	44,2
Çok İyi	262	28,3
<b>Toplam</b>	<b>927</b>	<b>100,0</b>

Araştırma örnekleminin yüksek oranda başarılı öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Başarısı zayıf düzeyde bulunan öğrencilerin 10 kişiyle sadece %1.1 seviyesinde olduğu, orta ve orta üstü seviyede 245 öğrenci bulunduğu ve bunun da %26.4 oranında olduğu, iyi seviyesinin 410 öğrenci ve %44,2 ile örneklemin yarısına yakınına tekabül ettiği, çok iyi seviyesinin ise 262 öğrenciyle %28,3 olduğu görülmüştür.

### 2.1.7.Kardeş Sayısı

Tablo 2. 7. Katılımcıların Kardeş Sayısı

Kardeş Sayısı	N	%
1	31	3,3
2	212	22,9
3	338	36,5
4	195	21,0
5	86	9,3
6 ve daha fazla	65	7,0
<b>Toplam</b>	<b>927</b>	<b>100,0</b>

Araştırma örnekleminizin çoğunluğu kardeş sayısına göre Türkiye'deki ailelerin prototipi gibidir.<sup>556</sup> 927 katılımcıdan sadece 31 öğrenci çocuk olarak sadece kendisinin olduğunu belirtmiş, bu da %3,3'lük kesimi temsil etmektedir. Kendisi

<sup>556</sup>TUİK, [http://tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1059](http://tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1059), (15.04.2020)

dâhil iki kardeş olduklarını ifade edenler %22,9 oran ile 212 kişi olmakta, %36,5'lik oran ile örneklemin çoğunluğunu temsil eden 338 öğrenci ise kendisi dâhil 3 kardeş olduklarını ifade etmişlerdir. %2'lik oran ile 195 öğrenci dört kardeş olduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin %16'lık oran ile 151 öğrenci beş, altı ve üzeri kardeşe sahip olduğu görülmüştür. Örneklemin detayına bakıldığında ise kardeş sayısı fazla (4 üzeri) olan ailelerin Medine ve Cidde bölgesinde yoğunlaştığı, kardeş sayısının az (2 ve altı) olduğu ailelerin ise Riyad ve Bakü bölgesinde yoğunluk gösterdiği anlaşılmıştır.

### 2.1.8.Ailenin Aylık Gelir Düzeyi

Tablo 2. 8. Katılımcıların Gelir Düzeyi

Aylık Gelir	N	%
Düşük	170	18,3
Orta	345	37,2
Yüksek	412	44,4
<b>Toplam</b>	<b>927</b>	<b>100,0</b>

Esas göç amacı para kazanmak ve ekonomik anlamda rahat bir hayat sürmek olan vatandaşlarımızın örnekleminimize dâhil olanlardan 170 öğrenci (%18,3) ailesinin ekonomik durumunun düşük olduğunu, 345 öğrenci (%37,2) orta düzeyde olduğunu, 412 öğrenci ise (%44,4) yüksek olduğunu belirtmiştir.

### 2.1.9.Anne ve Babanın Birliktelik Durumu

Tablo 2. 9. Katılımcıların Aile Birlikteliği Durumu

Anne Baba Birlikteliği	N	%
Anne sağ	921	99,4
Anne vefat etti	6	,6
Baba sağ	913	98,5
Baba vefat etti	14	1,5
Anne öz	915	98,7
Anne üvey	12	1,3
Baba öz	916	98,8
Baba üvey	11	1,2
Anne baba boşanmadı	879	94,8
Anne baba boşandı	48	5,2
Anne baba birlikte yaşıyor	860	92,8
Anne baba ayrı yaşıyor	67	7,2
<b>Toplam</b>	<b>927</b>	<b>100,0</b>

Araştırma örnekleminizden 20 öğrencinin anne ya da babasının vefat ettiği bu sayının da toplam örneklemin %2.1'ine denk geldiği, buna göre 907 öğrencinin anne ya da babasının sağ olduğu yani ortalama %98'inin anne ya da babasının hayatta olduğu görülmektedir.

Tabloya göre 23 öğrenci anne ya da babasının üvey olduğunu belirtmektedir. Örnekleminizi teşkil eden öğrencilerden %2.5'inin üvey olduğunu, 904 öğrencinin anne ya da babasının öz olduğunu göstermekte, ortalama %97'ye karşılık gelmektedir.

Örnekleminizdeki 48 öğrencinin anne babasının boşanmış olduğu, toplam %5,2'lik dilimdeki ailenin boşanmış olduğunu göstermektedir. Yurt dışındaki ailelerin farklı nedenlerle ayrı yaşaması da toplumsal bir gerçekliktir. Boşanma ve başka nedenlerle örnekleminiz dâhilinde 67 aile ayrı yaşamak zorunda kalmıştır. Bu sayı %7,2'ye tekabül etmektedir. Ele aldığımız öğrencilerinin aile yapılarının 860'nın (%92.8) görünüş ve yapı itibariyle ideal diyebileceğimiz aile formuna sahip olduğu, 67 ailenin (%7,2) parçalanmış aile yapısında olduğu görülmektedir.

Bu bahiste üzerinde durulması gereken bir diğer husus ise parçalanmış ailelerin hangi ülke ya da bölgelerde yoğunlukta yaşandığıdır. Bu oran içerisinde Bakü başta olmak üzere özellikle Türk Cumhuriyetlerinde yaşayan ailelerin parçalanmış özellikle görüldüğü ve özellikle yabancı evliliklerin hâkim olduğu görülmektedir.

### 2.1.10. Anne ve Babanın Mesleği

Tablo 2. 10. Katılımcıların Anne-Baba Mesleği

Anne-Baba Mesleği	Anne		Baba	
	N	%	N	%
Esnaf	17	1,8	195	21,0
Memur	50	5,4	103	11,1
İşçi	43	4,6	266	28,7
Ev hanımı	745	80,4	-	-
Serbest meslek	64	6,9	335	36,1
Emekli	8	,9	28	3,0
<b>Toplam</b>	<b>927</b>	<b>100,0</b>	<b>927</b>	<b>100,0</b>

Araştırma örnekleminiz içerisinde yer alan öğrencilerin annelerinin %80 oranında ev hanımı olduğu görülmüştür. Geri kalan % 12'sinin esnaf, memur, işçi olarak bir işle iştigal ettiği, %6.9'unun serbest meslek ile uğraşarak aile ekonomisine katkıda bulunduğu, ortalama % 1 gibi az bir annenin emekli olduğu görülmektedir.

Özellikle anne mesleği dağılımının diğer ülke ve bölgelere oransal olarak farklı olduğu örneğin Viyana'daki annelerin ev hanımı olduğu, Bakü'de memur, Batum'da emekli, Bişkek'te esnaf ve serbest meslek sahibi, Kuveyt'te işçi annelerin yoğunlukta olduğu tespitlerimiz arasındadır.

Baba mesleğine gelince araştırma örnekleminizin % 36,1 gibi büyük çoğunluğu serbest meslek ile uğraşmakta, %28,7'si işçi olarak çalışmaktadır. Öğrencilerin babalarının %21'i kendi işiyle uğraşan esnaftır. Buldukları bölgelerde devlet memuriyetine tabi olan baba oranı %11 dir. Emekli olan baba oranı ise %3 tür. Bakü'de serbest meslek, Brüksel'de işçi, Bişkek'te memur, Kuveyt'te esnaf, Viyana'da ise emekli babanın diğer bölgelerde oransal olarak fazla olduğu görülmüştür.

### 2.1.11. Anne ve Babanın Eğitim Durumu

Tablo 2. 11. Katılımcıların Anne-Baba Eğitim Düzeyi

Anne-Baba Eğitim Durumu	Anne		Baba	
	N	%	N	%
İlkokul mezunu	293	31,6	253	27,3
Ortaokul mezunu	246	26,5	226	24,4
Lise mezunu	233	25,1	218	23,5
Üniversite mezunu	155	16,7	230	24,8
<b>Toplam</b>	<b>927</b>	<b>100,0</b>	<b>927</b>	<b>100,0</b>

Araştırma örneklemine giren öğrencilerin annelerinin eğitim durumunun %31,6 oran ile çoğunlukla ilkokul mezunu olduğu, onu takiben %26,5 oran ile ortaokul, %25,1 ile Lise, %16,7 ile üniversite mezunu olduğu görülmüştür. Medine'de ilkokul, Kuveyt'te ortaokul, Batum'da lise, Bişkek'te üniversite mezunu olan annelerin diğer bölgelere göre oransal olarak fazla olduğu görülmüştür.

Babaların eğitim düzeyi oransal olarak annelere göre kısmen daha yüksektir. %27,3 ilkokul, %24,4 ortaokul, %23,5 lise mezunu, %24,8 üniversite mezunudur. Riyad'da ilkokul, Kuveyt'te ortaokul, Batum'da lise, Bişkek'te üniversite mezunu olan babaların oranı diğer bölgelere göre daha yüksektir. Örnekleminizde ele aldığımız öğrenci ebeveynlerinin eğitim seviyesinin Bişkek'te yüksek olduğu görülmektedir.

### 2.1.12. Anne ve Babanın Çocuğuna Karşı Genel Tutumu

Tablo 2. 12. Katılımcıların Anne ve Babasının Çocuğuna Karşı Genel Tutumu

Anne-Baba Tutumu	Anne		Baba	
	N	%	N	%
Koruyucu	553	59,7	469	50,6
Otoriter	91	9,8	128	13,8
Demokratik	257	27,7	269	29,0
İlgisiz	26	2,8	61	6,6
<b>Toplam</b>	<b>927</b>	<b>100,0</b>	<b>927</b>	<b>100,0</b>

Araştırma örnekleminizde yer alan öğrencilere anne babalarının kendilerine karşı tutumlarının nasıl olduğu sorulmuştur. Buna göre çocuklarının gözüyle ebeynlerin tutumları tasnif edilmiştir. Buna göre annelerin tutumu ortalama %60 kadar koruyucu yapıdadır. Bu tutum şeklini %27,7 oranında demokratik tutum takip etmektedir. Yaklaşık %10'luk kesim otoriter, yaklaşık %3'lik kesim de ilgisiz olarak tanımlanmıştır.

Babaların tutumu çocuklarının gözüyle nitelendirilmesi sonucu; %50,6 ile koruyucu, yaklaşık %30 demokratik, yaklaşık %14 otoriter, yaklaşık %7 ilgisiz şeklinde tasnif edilmiştir. Buna göre örnekleminizdeki çocuklar, annelerini babalarından daha koruyucu bulmakta, babalarını ise annelere göre daha otoriter, daha demokratik bunun yanında daha ilgisiz olarak değerlendirmişlerdir.

### 2.1.13. Anne ve Babanın Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşı Olup Olmama Durumu

Tablo 2. 13. Katılımcıların Anne ve Babasının Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşı Olup Olmama Durumu

Anne- Baba Vatandaşlık	Anne		Baba	
	N	%	N	%
Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşı	805	86,8	900	97,1
Başka Ülke Vatandaşı	122	13,2	27	2,9
<b>Toplam</b>	<b>927</b>	<b>100,0</b>	<b>927</b>	<b>100,0</b>

Araştırma örneklemindeki öğrencilerin ebeveyninin vatandaşlık durumu annelerin %86'sı T.C. Vatandaşı, %13,2'si başka ülke vatandaşıdır. Babalarda ise istatistikler biraz daha farklıdır. Babaların %97,1'si T.C. vatandaşı, yaklaşık %3'ü başka ülke vatandaşıdır.

Bu oranlar bize çalışma amacıyla yurt dışına göç eden erkek vatandaşlarımızın göç ettikleri bölgelerde yabancı evlilik yaptığını göstermektedir. Bu durum özellikle Bakü’de yoğun yaşanmaktadır. Parçalanmış aile istatistikleriyle paralellik arz etmesi manidardır.

#### 2.1.14. Anne ve Babanın Uyuğu

Tablo 2. 14. Katılımcıların Anne ve Babasının Uyuğu

Anne- Baba Uyuğu	Anne		Baba	
	N	%	N	%
Türkiye	806	86,9	903	97,4
Afganistan	2	0,2	1	0,1
Almanya	3	0,3	2	0,2
Avusturya	5	0,5	17	1,8
Azerbaycan	71	7,7	1	0,1
Belçika	2	0,2	1	0,1
Dağıstan	1	0,1	-	-
Endonezya	2	0,2	-	-
Fas	3	0,3	-	-
Filipinler	5	0,5	-	-
Filistin	1	0,1	-	-
Fransa	4	0,4	-	-
Gürcistan	2	0,2	-	-
Kazakistan	2	0,2	-	-
Kırgızistan	7	0,8	-	-
Lübnan	3	0,3	-	-
Moldova	1	0,1	-	-
Özbekistan	-	-	1	0,1
Rusya	2	0,2	-	-
Suriye	4	0,4	-	-
Ürdün	-	-	1	0,1
Yemen	1	0,1	-	-
<b>Toplam</b>	<b>927</b>	<b>100,0</b>	<b>927</b>	<b>100,0</b>

Bir önceki tablonun devamı ve açılımı niteliğinde değerlendirilebilecek bu başlık, araştırma örnekleminimize giren öğrencilerin anne babasının uyuğunun açılımı gösterilmektedir. Burada annenin uyuğunun Azerbaycan olarak daha fazla olduğu görülmektedir.

## 2.1.15.Evde Hangi Dilin Konuşulduğu

Tablo 2. 15. Katılımcıların Evinde Hangi Dilin Konuşulduğu

Evde Konuşulan Dil	N	%
Türkçe	868	93,6
Almanca	9	1,0
Arapça	5	0,5
Azerice	23	2,5
Endoneze	1	0,1
Farsça	1	0,1
Fransızca	3	0,3
Gürcüce-Rusça	1	0,1
İngilizce	1	0,1
Kırgızca	2	0,2
Özbekçe	1	0,1
Rusça	10	1,1
Tagologca	1	0,1
Uygurca	1	0,1
<b>Toplam</b>	<b>927</b>	<b>100,0</b>

Tabloya göre Azerice (%2,5) ve Rusça'nın(%1,1) evde konuşulan dil noktasında baskın olduğu görülüyor.

## 2.1.16.Anne ve Babanın Kaç Yıldır Yurt Dışında Bulunduğu

Tablo 2. 16. Katılımcıların Anne ve Babasının Kaç Yıldır Yurt Dışında Bulunduğu

Anne- Babanın Yurt Dışında Bulunma Süresi	Anne		Baba	
	N	%	N	%
1-5 Yıl	132	14,2	122	13,2
6-14 Yıl	202	21,8	115	12,4
15-24 Yıl	350	37,8	305	32,9
25-34 Yıl	118	12,7	292	31,5
35-44 Yıl	69	7,4	84	9,1
45 Yıl Üstü	56	6,0	9	1,0
<b>Toplam</b>	<b>927</b>	<b>100,0</b>	<b>927</b>	<b>100,0</b>

Örnekleminizde yer alan öğrencilerimizin anne babalarının yurt dışında kalma süreleri tabloda belirtilmiştir. Buna göre 15-24 yıldır yurt dışında bulunan ebeveynlerin oranının diğer seçeneklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

## 2.1.17. Anne ve Babanın Bulunduğu Ülkede Yaşamaktan Memnuniyet Durumu

Tablo 2. 17. Katılımcıların Anne ve Babasının Bulunduğu Ülkede Yaşamaktan Memnuniyet Durumu

Anne Babanın Bulunduğu Ülkeden Memnuniyeti	Anne		Baba	
	N	%	N	%
Memnun	561	60,5	521	56,2
Memnun Değil	345	37,2	382	41,2
Kararsız	21	2,3	24	2,6
<b>Toplam</b>	<b>927</b>	<b>100,0</b>	<b>927</b>	<b>100,0</b>

Araştırma örnekleminizdeki annelerin babalara göre yurt dışında yaşamaktan daha çok memnun oldukları ortaya çıkmıştır. Memnun olmayan ebeveynlerin sayısı da azımsanmayacak düzeyde fazladır. Buna göre yurt dışında yaşayan öğrencilerin yorumuyla annelerin %60,5'i yaşadığı ülkeden memnun olduğu, %37,2'si memnun olmadığı, %2,3'ü kararsız olduğu görülmüştür. Babaların ise %56,2'si memnun olduğu, %41,2'si memnun olmadığı, %2,6'si kararsız olduğu görülmüştür.

## 2.1.18. Anne ve Babanın Gelecekte Türkiye'ye Dönmeyi Düşünmesi Durumu

Tablo 2. 18. Katılımcıların Anne ve Babasının Gelecekte Türkiye'ye Dönmeyi Düşünmesi Durumu

Anne- Babanın Gelecekte Türkiye'ye Dönmeyi Düşünüp Düşünmediği	Anne		Baba	
	N	%	N	%
Düşünüyor	766	82,6	788	85,0
Düşünmüyor	112	12,1	93	10,0
Kararsız	49	5,3	46	5,0
<b>Toplam</b>	<b>927</b>	<b>100,0</b>	<b>927</b>	<b>100,0</b>

Araştırma örnekleminizdeki ebeveynlerin büyük çoğunluğunun Türkiye'ye dönme konusunda babaların annelere nazaran daha istekli oldukları görülmüştür. Tabloya göre öğrencilerin gözlemleriyle annelerin Türkiye'ye dönme konusunda %82,6'sının düşündüğü, %12'sinin düşünmediği, %5,3'ünün kararsız olduğu, babaların ise %85'inin düşündüğü, %10'unun düşünmediği, %5'inin kararsız olduğu görülmektedir.

### 2.1.19. Anne ve Babanın Başka Ülkede Bulunma Durumu

Tablo 2. 19. Katılımcıların Anne ve Babasının Başka Ülkede Bulunma Durumu

Anne- Baba Başka Ülkede Bulunup Bulunmadığı	Anne		Baba	
	N	%	N	%
Bulundu	327	35,3	387	41,7
Bulunmadı	600	64,7	540	58,3
<b>Toplam</b>	<b>927</b>	<b>100,0</b>	<b>927</b>	<b>100,0</b>

Tabloya göre annelerin %35'i başka bir ülkede bulunmuş, %64,7'si bulunmamıştır. Babaların annelere göre daha çok farklı ülke deneyimi yaşadıkları görülmektedir. Buna göre babaların %41,7'sinin başka ülkede bulunma deneyimi mevcut iken %58'i başka bir ülkede bulunmamıştır.

### 2.1.20. Anne ve Babanın Dindarlık Düzeyi

Tablo 2. 20. Katılımcıların Anne ve Babasının Dindarlık Düzeyi

Anne- Babanın Dindarlık Düzeyi	Anne		Baba	
	N	%	N	%
İlgili	724	78,1	701	75,6
Biraz İlgili	182	19,6	194	20,9
İlgisiz	21	2,3	32	3,5
<b>Toplam</b>	<b>927</b>	<b>100,0</b>	<b>927</b>	<b>100,0</b>

Araştırma örnekleminizdeki öğrencilerimizin ebeveynlerinin büyük oranda dine karşı ilgili oldukları tespit edilmiştir. Tabloya göre annelerin dine karşı ilgisinin babalara göre biraz daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuçlara göre öğrencilerin gözüyle annelerin %78,1 oranında dine karşı ilgili olduğu, %19,6 oranında biraz ilgili olduğu, %2,3 oranında ilgisiz olduğu görülmüştür. Babaların ise %75 oranında dine karşı ilgili, %20,9 oranında biraz ilgili, %3,5 oranında ilgisiz olduğu görülmüştür.

## 2.1.21.Öğrencinin Din Eğitimi Almasında Etkili Olan Faktörler

Tablo 2. 21. Katılımcıların Din Eğitimi Almasında Etkili Olan Faktörler

Din Eğitimi Almasında En Etkili Faktör	N	%
1-Sadece DKAB dersi	59	6,3
2-Seçmeli Dini Bilgiler Dersi	114	12,3
3-Aile	258	27,8
4-Dini kitap-Dergi, İnternet-Radyo-Televizyon	71	7,6
5-Cami ve Kuran kursları	166	18
6-Hepsi	259	28
<b>Toplam</b>	<b>927</b>	<b>100</b>

Araştırmamızın örnekleme dâhilinde olan öğrencilere din eğitimi almalarında etkili faktörün ne olduğu sorulmuştur. Bu çerçevede bütün öğrencilerin okulda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi aldığı bilinmektedir. “Sadece DKAB dersi” aldığını beyan eden öğrencilerin oranı %6,3’tür. Öğrencilerin %12,3’ü “Seçmeli Dini Bilgiler Dersi”, %27,8’i “Aile”, %7,6’sı “Dini Kitap-Dergi İnternet, Televizyon ve Radyo”, %18’i “Cami ve Kur’an Kursları”, %28’i “Hepsi” cevabını vermiştir.

Bunun haricinde öğrencilere açık uçlu olarak cevaplandırabilecekleri diğer seçeneği bırakılmıştır. Bu kısma öğrencilerden bazıları özellikle de Viyana ve Brüksel’de yaşayan öğrenciler referans grubu olarak tanımladığımız dini yapılı cemaatlerden din eğitimi aldıklarını ifade etmişlerdir. Avrupa’daki İslam cemaati yapıları Türkiye’deki mevcut yapıların devamı olduğu için Türkiye’deki cemaat sayısı kadar cemaat kurulmuştur. Avrupadaki sivil ve özgür çevre bu cemaat yapılarının daha fazla kristalize olmasına ve bu topluluklara yenilerini eklenmesine vesile olmuştur. Dolayısıyla anlam arayışındaki gençlik bu yapıların kapılarını çalmakta hatta aşındırmaktadır.

## 2.1.22.Öğrencinin Bulunduğu Ülkede Kaç Yıldır Yaşadığı

Tablo 2. 22. Katılımcıların Bulunduğu Ülkede Yaşadığı Süre

Bulunduğu Süre	N	%
1-3 Yıl	95	10,2
4-6 Yıl	62	6,7
7-9 Yıl	56	6,0
10-12 Yıl	100	10,8
12 Yılden Fazla	614	66,2
<b>Toplam</b>	<b>927</b>	<b>100,0</b>

Araştırma örneklemine bakıldığında %70'e yakının buldukları ülkede 12 yıldan fazla süredir yaşadıklarını göstermektedir. Bu aynı zamanda araştırmaya katılan öğrencilerin burada doğduklarını, sosyalleşmenin tüm aşamalarını bu bölgede sürdürdüklerini, dini ve ahlaki müktesebatını bu bölgede kazandığını göstermektedir. Tabloya bakıldığında öğrencilerin %10'u 1-3 yıl arası, %6,7'si 4-6 yıl arası, %6'sı 7-9 yıl arası, %10,8'i 10-12 yıl arası, %66,2'si ise 12 yıldan fazla yurt dışında bulunmuştur.

### 2.1.23.Öğrencinin Yaşadığı Ülkeden Memnuniyet Durumu

Tablo 2. 23. Katılımcıların Yaşadığı Ülkeden Memnuniyeti

Memnuniyet Düzeyi	N	%
Memnunum	362	39,1
Kısmen Memnunum	393	42,4
Memnun Değilim	172	18,6
<b>Toplam</b>	<b>927</b>	<b>100,0</b>

Araştırma örnekleminizdeki öğrencilerin %39'u "memnun" olduğunu, %42'si "kısmen memnun" olduğunu, %18,6'sı "memnun olmadığını" ifade etmiştir.

### 2.1.24.Öğrencinin Gelecekte Nerede Yaşamak İsteddiği

Tablo 2. 24. Katılımcıların Gelecekte Nerede Yaşamak İsteddiği

Gelecekte nerede yaşamak istediği yer	N	%
Bu ülkede yaşamak isterim	86	9,3
Türkiye'ye dönmek isterim	550	59,3
Kararsızım	291	31,4
<b>Toplam</b>	<b>927</b>	<b>100,0</b>

Araştırma örnekleminizdeki öğrencilerin sadece %9,3'ü bulunduğu ülkede yaşamak istediğini belirtmiştir. Bu oran oldukça düşüktür. %60'ının Türkiye'ye dönmek istediği, %31,4'ünün bu konuda kararsız olduğu görülmüştür.

Esasen gurbetçilerin dönme arzusu fertlerin sosyalleşme safhalarını başarıyla geçmeleriyle alakalıdır. Özmen (2010)'in Danimarka'da yaşayan Türkler üzerinde yürüttüğü çalışmasında elde ettiği bulgular bizim ulaştığımız sonuçları destekler niteliktedir. Araştırmacı yürüttüğü araştırmada katılanların %60'a yakının

Türkiye'ye dönmeyi istediğini, %80'inin mezarının Türkiye'de olmasını istediğini tespit etmiştir.<sup>557</sup>

## 2.2.Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde örneklemin dini tutum ölçeğinden aldığı puanlara ve istatistiksel analiz doğrultusunda elde edilen sonuçlara dair yorumlamalara yer verilecektir. Ölçekten alınacak puanın yükselmesi, dini tutuma sahip olma düzeyinin artması anlamına gelirken; alınan puanın düşüklüğü ise dini tutuma sahip olma düzeyinin düşmesi olarak yorumlanmaktadır.<sup>558</sup>

### 2.2.1.Ülke ve Bölgelere Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri

Tablo 2. 25.Ülke ve Bölgelere Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi

Sıra	Bölge	N	$\bar{X}$	S	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Viyana	46	29,00	3,22	.	-	*	*	-	*	*	-	*
2	Brüksel	95	28,10	3,73	-	.	*	*	-	*	*	-	*
3	Kuveyt	31	22,77	5,88	*	*	.	-	*	-	*	*	*
4	Batum	30	24,60	4,70	*	*	-	.	-	-	-	*	-
5	Bişkek	41	26,70	3,42	-	-	*	-	.	-	-	-	-
6	Bakü	226	24,75	4,58	*	*	-	-	-	.	*	*	-
7	Riyad	201	26,35	4,03	*	*	*	-	-	*	.	-	-
8	Medine	127	27,70	3,88	-	-	*	*	-	*	-	.	-
9	Cidde	130	26,13	3,93	*	*	*	-	-	-	-	-	.
Toplam		927	26,26	4,37									
		<b>Sd= 8/918</b>	<b>F=13,872</b>	<b>p=0,000</b>	<b>p&lt;0,05</b>	<b>Önemli</b>							

Tablo-2.25.'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin yaşadıkları bölgelere göre dini tutum puan ortalamaları, Viyana'da ( $\bar{X}$  =29,00), Brüksel'de ( $\bar{X}$  =28,10), Kuveyt'te ( $\bar{X}$  =22,77), Batum'da ( $\bar{X}$  =24,60), Bişkek,'te ( $\bar{X}$  =24,75), Bakü'de ( $\bar{X}$  =24,75), Riyad'da ( $\bar{X}$  =26,35), Medine'de ( $\bar{X}$  =27,70), Cidde'de ( $\bar{X}$  =26,13) olarak tespit edilmiştir.

Ankete katılan öğrencilerin ülkelere göre dini tutum puan ortalamaları arasındaki fark, varyans analizi sonucu ( $p<0.05$ ) düzeyinde önemli görülmüştür.

<sup>557</sup>Nebile Özmen, *Danimarka Türk Toplumunun Sosyal Entegrasyonu ve Din*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul 2010, s. 193.

<sup>558</sup>Ok, "Dini Tutum Ölçeği: Ölçek Geliştirme ve Geçerlik Çalışması, s. 547.

Puanların dağılımına ilişkin grup varyanslarının eşit olmadığından farkın hangi gruplar arasında önemli olduğunu anlamak amacıyla da Dunnett's C testi yapılmıştır.

Elde edilen bu sonuç; "H.a.1. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin yaşadıkları bölgelere göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır." şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamıştır.

Öğrencilerin yaşadıkları bölgelere göre dini tutum puanlarında oluşan farkların aşağıda belirtildiği şekilde olduğu görülmüştür.

Viyana ve Brüksel'de bulunan Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin dini tutum puan ortalamalarının, Kuveyt, Batum, Bakü, Riyad, Cidde'de öğrenim gören lise öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kuveyt'te bulunan Kuveyt Türk Anadolu Lisesi öğrencilerinin dini tutum puan ortalamasının düşük olduğu ve Viyana, Brüksel, Bişkek, Riyad, Medine, Cidde'de öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum puan ortalamasının Kuveyt'teki öğrencilere göre yüksek olduğu ve arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür.

Batum'da bulunan Batum Türk Çok Programlı Anadolu Lisesi öğrencilerinin dini tutum puan ortalamasıyla Viyana, Brüksel ve Medine'de öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum puan ortalaması arasındaki farkın anlamlı olduğu, Batum'daki öğrencilerin dini tutum puanının daha düşük olduğu görülmüştür.

Bişkek'te bulunan Kırgız Türk Anadolu Lisesi öğrencilerinin dini tutum puan ortalamasıyla Kuveyt'te öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum puan ortalaması arasındaki farkın anlamlı olduğu, Bişkek'te öğrenim gören öğrencilerin dini tutum puanının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bakü'de bulunan Bakü Türk Anadolu Lisesi öğrencilerinin dini tutum puan ortalamasıyla Viyana, Brüksel, Riyad, Medine'de öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum puan ortalaması arasındaki farkın anlamlı olduğu, Bakü'de öğrenim gören öğrencilerin dini tutum puanının daha düşük olduğu görülmüştür.

Riyad'da bulunan Riyad Uluslararası Türk Anadolu Lisesi öğrencilerinin dini tutum puan ortalamasıyla Viyana, Brüksel, Kuveyt ve Bakü'de öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum puan ortalaması arasındaki farkın anlamlı olduğu, Viyana ve Brüksel'de öğrenim gören öğrencilerle karşılaştırıldığında, Riyad'da öğrenim gören öğrencilerin dini tutum puanının daha düşük olduğu; Kuveyt ve Bakü'de

öğrenim gören lise öğrencilerin dini tutum puan ortalamasına göre karşılaştırıldığında, Riyad'da öğrenim gören öğrencilerin dini tutum puanının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Medine'de bulunan Medine Uluslararası Türk Anadolu Lisesi öğrencilerinin dini tutum puan ortalamasıyla Kuveyt, Batum ve Bakü'de öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum puan ortalaması arasındaki farkın anlamlı olduğu, Medine'de öğrenim gören öğrencilerin dini tutum puanının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Cidde'de bulunan Cidde Uluslararası Türk Anadolu Lisesi öğrencilerinin dini tutum puan ortalamasıyla Viyana, Brüksel ve Kuveyt'te öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum puan ortalaması arasındaki farkın anlamlı olduğu, Viyana, Brüksel'de öğrenim gören öğrencilerin dini tutum puanının daha yüksek olduğu, Kuveyt'te öğrenim gören öğrencileri dini tutum puanının daha düşük olduğu görülmüştür.

Yurt dışında bazı bölgelerdeki dini tutum farklılıklarının temelinde Sünni, Şii, Alevi vs. gibi İslâmi temele ait tanımlamalar bulunmaktadır. Bu tanımlamalar dinsel görüş farklılıklarının bambaşka çeşitlilik alanıdır.<sup>559</sup> Dini tutum puan ortalamalarının ülkeler arasındaki anlamlı farklılıklarının ardında önemli sosyolojik gerçeklikler barınmaktadır. Göçmenler göç ettikleri bölgelere hiç şüphesiz terkilerindeki dini değerleri de taşımışlar ve götürdükleriyle orada çevrelerinde bulduklarını şekillendirmişlerdir. Özellikle Viyana'da ve Brüksel'de öğrencilerin dini tutum puanları diğer bölgelere göre yüksek çıkmıştır. Bu bölgede Türklerin özellikle cami çerçevesinde şekillenen derneklerin (ATİB) gençlere yönelik faaliyetleri azımsanmamalıdır. Bunun yanında "referans grupları" olarak tanımladığımız dini yapı ve derneklerin gayretleri önemlidir. Müslüman çevrede yaşamaktan mahrum kalsalar da Müslüman kalmak gayreti burada yaşayan göçmen Türkleri dini hassasiyet konusunda diri tutmakta dine olan teveccühün sayısal verilere yansımış şekliyle karşımıza çıkmaktadır.

Çiftçi (2001), Almanya'daki ve Türkiye'deki Türk Lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında Almanya'daki Türk gençlerinin lehine olmak üzere anlamlı sonuçlar elde etmiştir. Almanya'daki öğrencilerin bu çatışma ile baş

---

<sup>559</sup>Subaşı, "Fransa'da Türkler: Din Eksenli Kimlik ve Bütünleşme Sorunları", s. 7.

edebilmek için konu ile daha fazla meşgul olmalarını, müzakere etmelerini ve böylece var olan perspektiflerini geliştirmelerine katkı sağlamış olabileceğini ifade etmektedir.<sup>560</sup>

Aynı şekilde Yüce (2016), Danimarka’da mülakat yöntemiyle yürüttüğü çalışmada camilerin Türklerin dini toplumsallaşması açısından önemli yer ettiğini tespit etmiştir. Cami, Türkiye ile bağları zayıflamış gençlerin milli ve dini kültür ortamlarına dâhil olmasını, Türkçe ile yabancılaşan gençler için anadilin pratik alanı olduğu, kuşaklar arasında kültür aktarımının merkezi olduğunu tespit etmiştir.<sup>561</sup>

### 2.2.2.Yaşa Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri

Tablo 2. 26.Yaşa Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi

Yaş	N	$\bar{X}$	S
14	47	25,93	4,27
15	193	26,19	4,18
16	237	25,92	4,52
17	285	26,39	4,61
18	165	26,72	3,96
Toplam	927	25,93	4,37
<b>Sd= 4/922 F=0,96 p=0,43 p&gt;0,05 Önemsiz</b>			

Tablo-2.26.’da yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin yaş düzeyine göre dini tutum puan ortalamaları 14 yaş ( $\bar{X}$  =25,93), 15 yaş ( $\bar{X}$  =26,19), 16 yaş ( $\bar{X}$  =25,92), 17 yaş ( $\bar{X}$  =26,39), 18 yaş ( $\bar{X}$  =26,72) olarak tespit edilmiştir.

Puan ortalamalarına baktığımızda dini tutum puan ortalamaları üzerine yapılan varyans analizi, ortalamalar arasındaki farkın önemli olmadığını ( $p>0.05$ ) göstermiştir. Dolayısıyla elde edilen veriler yaş düzeyinin dini tutum üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Elde edilen bu sonuç; “H.a.2. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin yaş seviyesine göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamamıştır.

<sup>560</sup>Çiftçi, *Almanya ve Türkiye’deki Türk Lise Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması*, s. 183.

<sup>561</sup>Nefide Yüce, *Göçmen Kadınların Dini Sosyalleşmesinde Caminin Rolü (Danimarka/Kopenhag Kocatepe Camii Örneği)*, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Şanlıurfa 2016, ss. 113-115.

Yapılan araştırmalardan bazıları bu yorumumuzu destekler niteliktedir. Kckalp (2004), ğrencilerin ahlaki yargı gelişimi ve dindarlık arasındaki ilişkisini incelediği araştırmasında yaşın dindarlık üzerinde belirleyici etkiye sahip olmadığını tespit etmiştir.<sup>562</sup>

Atalay (2005)<sup>563</sup>, Gürsu (2011)<sup>564</sup>, Kimter (2008)<sup>565</sup>, Yapıcı (2007)<sup>566</sup> yaş düzeyine göre dindarlık arasında herhangi bir anlamlı farklılık bulamamıştır.

Kalgı (2020), araştırmasında yaşlara göre dindarlık arasında anlamlı farklılık olduğunu, en yüksek dindarlık puanına 14 yaş grubunun sahip olduğunu raporlaştırmışsa da yaş aralığının birbirine yakın olduğundan bu farklılığın üzerine yorum bina etmenin yanlış olduğunu belirtmiştir.<sup>567</sup>

Bunların haricinde geniş aralıklı yaş gruplarında yapılan araştırmalarda anlamlı sonuçlar elde edildiği ve yaş aralığı aıldııka gelişim aşamaları arasında belirgin farklılaşma paralelinde dindarlık seviyesinin etkilendiği görülmektedir.

Acar ve arkadaşları (1996)<sup>568</sup>, Akkuş (2018)<sup>569</sup>, Aydemir (2008)<sup>570</sup>, apar (2008)<sup>571</sup>, Karlı (2011)<sup>572</sup>, Uysal (1996)<sup>573</sup>, Yıldız (1998)<sup>574</sup>, Hasankahyaoğlu

---

<sup>562</sup>Emine Kckalp, *Ahlaki Yargı Gelişimi ve Dindarlık Arasındaki İlişi*, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa 2004, s. 65.

<sup>563</sup>Talip Atalay, *İlköğretim ve Liselerde Dindarlık*, Dem Yayınları, İstanbul 2005, s. 186.

<sup>564</sup>Orhan Gürsu, *Ergenlik Döneminde Psikolojik Sağlık ve Dindarlık İlişkisi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya 2011, s. 169.

<sup>565</sup>Nurten Kimter, *Benlik Saygısı ve Dindarlık İlişkisi*, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bursa 2008,s. 194.

<sup>566</sup>Asım Yapıcı, *Ruh Sağlığı ve Din: Psikososyal Uyum ve Dindarlık*, Karahan Kitabevi, Adana 2007, s. 43

<sup>567</sup>Mehmet Kalgı, *Ortaöğretim ğrencilerinde Dindarlık İle Kişilik Arasındaki İlişi zerine Bir Araştırma (şanlıurfa rneği)*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana 2020, 58.

<sup>568</sup>Nilüfer Acar, vd., "Bireylerin Dindarlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12/12, 1996, s. 78

<sup>569</sup>Halil İbrahim Akkuş, *Türk Toplumunun Dindarlık Algısı (Batı Akdeniz rneği)*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Isparta 2018, s. 62.

<sup>570</sup>Rüveyda Efdal Aydemir, *Dindarlık ve Mutluluk İlişkisi (İlk Yetişkinlik Dönemi)*, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Samsun 2008, s. 48.

<sup>571</sup>Betül apar, *Farklı Orta ğretim ğrencilerinde Dindarlık İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir 2008, s. 79.

<sup>572</sup>Necmi Karlı, *fke Kontrolü ve Dindarlık İlişkisi (Erzurum rneği)*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum 2011, s. 179.

<sup>573</sup>Uysal, *Türkiye’de Dindarlık ve Kadın*, Dem Yayınları, İstanbul 1996, s. 158.

<sup>574</sup>Murat Yıldız, *Dini Hayat İle lm Kaygısı Arasındaki İlişi zerine Bir Araştırma*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir 1998, s. 78.

(2008)<sup>575</sup>, Mehmedoğlu (2004)<sup>576</sup>, Koç (2008)<sup>577</sup>, Sezen (2008)<sup>578</sup> geniş aralıklı yaş düzeyinde yürüttükleri dindarlık araştırmalarında yaş ilerledikçe dindarlığın paralel olarak arttığını tespit etmişlerdir.

Akgül (2007)<sup>579</sup>, Çetin (2019)<sup>580</sup> yaş ile dindarlık arasında negatif yönlü korelasyon olduğunu, yaş arttıkça dindarlık düzeyinin düştüğünü tespit etmişlerdir.

Dam (2002), geniş yaş aralıklı örneklem içerikli yetişkin din eğitimini konu alan araştırmasında yaş ile dindarlığın davranışsal tezahürü olan namaz ibadeti arasında anlamlı ilişki bulmuş, yaş ilerledikçe namaz kılma oranının arttığını tespit etmiştir.<sup>581</sup> Aynı şekilde dua ibadetinin de yaşa bağlı olarak anlamlı düzeyde artış gösterdiğini tespit etmiştir.<sup>582</sup>

Yaş seviyesinin dini tutum düzeyine etki edip etmediğini tespit etmek üzere oluşturduğumuz hipotezin doğrulanmama sebebini yaş gruplarının birbirine yakınlığından dolayı olabileceğini düşünüyoruz. Araştırma örneklemindeki öğrencilerin en küçüğünün yaşı 14, en büyüğünün yaşı 18 olarak belirmiştir. Bu iki yaş grubu ve arasında kalan yaşlar ergenlik döneminin sınırları içerisinde. Bu sebebin oluşması muhtemel farkı engellediğini söyleyebiliriz.

### 2.2.3.Cinsiyete Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri

Tablo 2. 27.Cinsiyete Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Erkek	520	26,27	14,40	925	,050	p=0,96 p>0,05 Önemsiz
Kız	407	26,26	16,05			

<sup>575</sup>Havva Rabia Hasankahyaoğlu, *Dindarlık Empati İlişkisi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Din Psikolojisi Bilim Dalı, Konya 2008, s. 53.

<sup>576</sup>Ali Ulvi Mehmedoğlu, *Kişilik ve Din*, Dem Yayınları, İstanbul 2004, s. 133.

<sup>577</sup>Mustafa Koç, *Yetişkinlik Döneminde Dindarlık İle Benlik Kavramı Değişkenleri Arasındaki İlişki*. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bursa 2008, s. 128.

<sup>578</sup>Abdulvahid Sezen, *Üniversite Öğrencileri Örnekleminde İman Gelişimi ve Dinsel Fundamentalizm Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Çalışma*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir 2008, s. 222.

<sup>579</sup>Ömer Akgül, *Din Karşıtı Propaganda ve Dindarlık:(11 Eylül Örneği)*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2007, s. 92.

<sup>580</sup>Arife Çetin, *Ergenlerde Sosyalleşme, Akran İlişkileri ve Dindarlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya 2019, s. 87.

<sup>581</sup>Dam, *Yetişkinlerin Din Eğitimi*, s. 91.

<sup>582</sup>Dam, *Yetişkinlerin Din Eğitimi*, s. 104.

Tablo-2.27.'de cinsiyete göre ankete katılan yurt dışında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum puan ortalamaları erkek öğrencilerde ( $\bar{X}=26,27$ ), kız öğrencilerde ( $\bar{X}=26,26$ ) olarak tespit edilmiştir.

Puanlar arasındaki fark, t-testi sonucu istatistiksel olarak ( $p>0.05$ ) düzeyinde önemsiz bulunmuştur. Bu sonuç da erkeklerle kızların dini tutum düzeylerinin eşit olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bu sonuç; “H.a.3. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin cinsiyetine göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamamıştır.

Bazı çalışmalar araştırmamızda elde ettiğimiz sonuca benzer nitelikte erkeklerle bayanlar arasındaki dindarlık düzeyi bağlamında bir farklılık bulunmadığını tespit etmişlerdir.

Akdoğan (2002)<sup>583</sup>, Arslan (2006)<sup>584</sup>, Ayten (2004)<sup>585</sup>, Fırat (1977)<sup>586</sup>, Öztürk (2007)<sup>587</sup>, Uysal (1996)<sup>588</sup>, Özcan (2007)<sup>589</sup>, Yıldız (2006)<sup>590</sup> cinsiyetin dindarlığı yorumlamak için etkili faktör olmadığını belirtmişlerdir.

Günay (1999)<sup>591</sup>, Güven (2008)<sup>592</sup>, Sezen (2008)<sup>593</sup> cinsiyete göre dindarlık arasında anlamlı farklılaşma bulunduğu bilgisine ulaşmışlardır.

---

<sup>583</sup>Ali Akdoğan, *Geleneksel Toplumdan Modern Topluma Geçişte Dini Hayat*, Rağbet Yayınları, İstanbul 2002, s. 126.

<sup>584</sup>Zeynep Arslan, *Öğretmenlerde Dindarlık, Değerler ve İş Doyumu Üzerine Bir Araştırma*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2006, s. 62.

<sup>585</sup>Ali Ayten, *Kendini Gerçekleştirme ve Dindarlık İlişkisi*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2004, s. 92.

<sup>586</sup>Erdoğan Fırat, *Üniversite Öğrencilerinde Allah İnancı ve Din Duygusu*, Ankara Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 1977, s. 90

<sup>587</sup>Zeynel Ahmet Öztürk, *İlköğretim Öğrencilerinde (4,5,6,7,8. Sınıflar) Dindarlık ve Kaygı Arasındaki İlişki*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana 2007, s. 40.

<sup>588</sup>Veysel Uysal, *Din Psikolojisi Açısından Dini Tutum Davranış ve Şahsiyet Özellikleri*, İFAV Yayınları, İstanbul 1996, s. 122.

<sup>589</sup>Zeynep Özcan, *Empati ve Dini İnanç Açısından İlişki Üzerine Bir Araştırma*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum 2007, s. 65.

<sup>590</sup>Murat Yıldız, “Üniversite Öğrencilerinin Benlik Tasarımlarının Dinsel Yönelim Biçimleri ve Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *İslami Araştırmalar Dergisi*, 19/3, 2006, s. 509.

<sup>591</sup>Günay, *Erzurum ve Çevre Köylerinde Dini Hayat*, s. 76.

<sup>592</sup>Hülya Güven, *Depresyon ve Dindarlık İlişkisi*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2008, s. 121.

<sup>593</sup>Sezen, *Üniversite Öğrencileri Örneğinde İman Gelişimi ve Dinsel Fundamentalizm Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Çalışma*, s. 222.

Araştırmaların büyük çoğunluğu kadınların erkeklere oranla daha fazla dindar oldukları yönündedir. Bir kısmı da erkeklerin kadınlara oranla daha dindar olduklarını tespit etmişlerdir.

Kafalı (2005), lise öğrencilerinin dini inanç ve tutumlarının sosyal ilişkilerine etkisini araştırdığı çalışmasında kız öğrencilerin dini tutum ortalamalarının erkek öğrencilere göre yüksek olduğunu bulmuştur.<sup>594</sup> Kalgı (2020), lise düzeyi öğrenciler üzerinde uyguladığı ankette kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha dindar olduklarını bulmuştur.<sup>595</sup>

Cirhinlioğlu ve Ok (2011), Batı geleneğiyle yapılan çalışmalarda bulgulardan “Kadınların erkeklerden daha dindar olduklarının” Türkiye’de geçerliliğini araştırmışlar, sonuç olarak bu bulguların Türkiye şartlarında da geçerli olduğu sonucuna ulaşmışlardır.<sup>596</sup> Güllü (2003), Almanya’da yaşayan Türkler üzerine yaptığı araştırmada, kadınların erkeklere oranla daha dindar olduklarını tespit etmiştir.<sup>597</sup> Koç (2013), Fransa’da yaşayan Türkler üzerine yürüttüğü çalışmada cinsiyet değişkenine göre dindarlık puanlarının kadınlarda erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksek çıktığı sonucuna varmıştır.<sup>598</sup>

Şahin (1993)’in Türkiye’nin değişik illerde yetiştirme yurtlarındaki 12-18 yaş arası örneklem üzerinde yürüttüğü çalışmasında erkeklerdeki dini tutumun kızlara göre yüksek olduğunu bulmuştur.<sup>599</sup>

Atalay (2005)<sup>600</sup>, Apaydın (2001)<sup>601</sup>, Çapçioğlu (2008)<sup>602</sup>, Gümüş (2006)<sup>603</sup>, Kaya (1998)<sup>604</sup>, Mehmedoğlu (2004)<sup>605</sup>, Onay (2004)<sup>606</sup>, Yıldız (1998)<sup>607</sup>

<sup>594</sup>Kafalı, *Lise Öğrencilerinde Dinin İnanç ve Tutumların Sosyal İlişkilere Etkisi-Ergani Örneği*

<sup>595</sup>Kalgı, *Ortaöğretim Öğrencilerinde Dindarlık İle Kişilik Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma (Şanlıurfa Örneği)*, s. 57.

<sup>596</sup>Fatma Gül Cirhinoğlu ve Üzeyir Ok, “Kadınlar Mı Yoksa Erkekler Mi Daha Dindar?”, *Zeitschrift Für Die Welt Der*, 3/1, 2011, s. 125.

<sup>597</sup>Güllü, *Almanya’daki III. Kuşak Türk Gençlerinin Dini Tutum ve Davranışları -Köln Örneği-*, s. 118.

<sup>598</sup>Mustafa Koç, "Diasporada Dindarlık ve Umutsuzluk: Fransalı Müslüman-Türk Azınlık Grup Üzerine Ampirik Bir Araştırma." *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 39, 2013, s. 428.

<sup>599</sup>Adem Şahin, *Yetiştirme Yurtlarındaki Gençlerin Dini Duygu, Düşünce, Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya 1993, ss. 70-71.

<sup>600</sup>Atalay, *İlköğretim ve Liselerde Dindarlık*, s. 186.

<sup>601</sup>Halil Apaydın, *Kişilik Özelliklerinin Dini Tutum ve Davranışlara Etkisi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Samsun 2001, s. 122.

<sup>602</sup>Çapçioğlu, *Sosyo-Politik Tutumlar ve Dindarlık İlişkisi-İlahiyat Fakülteleri Örneği*, s. 119.

<sup>603</sup>Mehmet Akif Gümüş, *Dini Kanaatler Açısından Üniversite Gençliğinde Kız-Erkek İlişkileri (Marmara Üniversitesi Örneği)*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2006, s. 62-63.

araştırmalarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha dindar olduklarını tespit etmişlerdir.

Acar ve arkadaşları (1996)<sup>608</sup>, Gürsu (2011)<sup>609</sup>, Glenn (1997)<sup>610</sup>, Kaya ve Aydın (2011)<sup>611</sup>, Küçükalp (2004)<sup>612</sup>, Kimter (2008)<sup>613</sup>, Öztürk (2007)<sup>614</sup>, Ulu (2006)<sup>615</sup>, Uysal (1996)<sup>616</sup> çalışmalarında kızların erkeklere göre anlamlı düzeyde daha dindar olduklarını tespit etmişlerdir.

Şüphesiz ki cinsiyetler arası farklılık, bireylerin farklı dini toplumsallaşma tecrübesi yaşamış olmasıyla ilgilidir. Fertlerin yaşadığı dini toplumsallaşmanın şekli ve ağırlığı onların dini algı, tutum ve davranışlarında farklılıklara neden olmaktadır. Bundan dolayı bulgular çalışmacıların araştırma sahasına ve araştırma konusu kitleye göre farklılık arz etmektedir.

#### 2.2.4.Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri

Tablo 2. 28.Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi

Sınıf	N	$\bar{X}$	S	
9.Sınıf	232	26,20	4,15	
10.Sınıf	253	26,69	4,54	
11.Sınıf	263	26,16	4,49	
12.Sınıf	179	25,89	4,24	
Toplam	927	26,26	4,37	
Sd= 3/923		F=1,275	p=0,28 p>0,05	Önemsiz

<sup>604</sup>Kaya, *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum*, s. 116.

<sup>605</sup>Mehmedoğlu, *Kişilik ve Din*, s. 137.

<sup>606</sup>Ahmet Onay, *Dindarlık, Etkileşim ve Değişim: Üniversite Öğrencileri Örnekleme*, Dem Yayınları, İstanbul 2004, s. 116

<sup>607</sup>Yıldız, *Ölüm Kaygısı ve Dindarlık*, s. 140.

<sup>608</sup>Acar, vd., "Bireylerin Dindarlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi."

<sup>609</sup>Gürsu, *Ergenlik Döneminde Psikolojik Sağlık ve Dindarlık İlişkisi*, s. 170.

<sup>610</sup>Christina L. Glenn, "Relationship Of Mental Health To Religiosity", *McGill Journal of Medicine*, 3/2, 1997, s. 88, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.495.3285&rep=rep1&type=pdf>, (28.03.2020).

<sup>611</sup>Mevlüt Kaya ve Cüneyd Aydın, "Üniversite Öğrencilerinin Dini İnanç İle Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30, 2011, s. 24.

<sup>612</sup>Küçükalp, *Ahlaki Yargı Gelişimi ve Dindarlık Arasındaki İlişki*, s. 69.

<sup>613</sup>Kimter, *Benlik Saygısı ve Dindarlık İlişkisi*, s. 192

<sup>614</sup>Öztürk, *İlköğretim Öğrencilerinde (4,5,6,7,8. Sınıflar) Dindarlık ve Kaygı Arasındaki İlişki*, s. 40.

<sup>615</sup>Mustafa Ulu, *Üniversite Gençliğinin Dini İnanış ve Davranışları*, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri 2006, s. 73.

<sup>616</sup>Veysel Uysal, *Türkiye'de Dindarlık ve Kadın*, Dem Yayınları, İstanbul 1996, s. 158.

Tablo-2.28.'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin sınıf seviyesine göre dini tutum puan ortalamaları 9.sınıf ( $\bar{X} = 26,20$ ), 10.sınıf ( $\bar{X} = 26,69$ ), 11.sınıf ( $\bar{X} = 26,16$ ), 12.sınıf ( $\bar{X} = 25,89$ ), olarak tespit edilmiştir.

Sınıf seviyesine göre dini tutum puan ortalamaları üzerine yapılan varyans analizi, ortalamalar arasındaki farkın önemli olmadığını ( $p > 0.05$ ) göstermiştir. Dolayısıyla elde edilen veriler sınıf seviyesinin dini tutum düzeyi üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Elde edilen bu sonuç; “H.a.4. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin sınıf seviyesine göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamamıştır.

Gürsu (2011)<sup>617</sup>, Kimter (2008)<sup>618</sup>, Küçükalp (2004)<sup>619</sup> sınıf seviyesine göre dindarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir.

Bazı araştırmacılar ise çalışmalarında sınıf seviyesi ile dindarlık düzeyi arasında anlamlı ilişkinin var olduğunu tespit etmişlerdir.

Çetin (2019)'in lise dönemi gençlerin dindarlık-empati ilişkisini incelediği çalışması, sınıf seviyesine göre dindarlık arasında anlamlı farklılık olduğunu, en düşük dindarlık düzeyinin 12. Sınıflarda, en yüksek dindarlık seviyesinin ise 10. sınıflarda olduğunu tespit etmiştir.<sup>620</sup>

Baytemur (2020)<sup>621</sup>, Çapçioğlu (2008)<sup>622</sup>, Kaya ve Aydın (2011)<sup>623</sup>, Şahin (2007)<sup>624</sup> çalışmalarında sınıf seviyesiyle dini tutum arasında anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmişlerdir.

Eğitim, “Kişinin zihnen, bedenen ve duygusal olarak toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki

---

<sup>617</sup>Gürsu, *Ergenlik Döneminde Psikolojik Sağlık ve Dindarlık İlişkisi*, s. 176.

<sup>618</sup>Kimter, *Benlik Saygısı ve Dindarlık İlişkisi*, s. 59

<sup>619</sup>Küçükalp, *Ahlaki Yargı Gelişimi ve Dindarlık Arasındaki İlişki*, s. 66.

<sup>620</sup>Çetin, *Ergenlerde Sosyalleşme, Akran İlişkileri ve Dindarlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*.

<sup>621</sup>Kevser Baytemur, *Lise Gençliğinde Allah İnancının Gelişimi ve Eğitiminde Etkili Olan Faktörler*, Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa 2020, s. 62.

<sup>622</sup>Çapçioğlu, *Sosyo-Politik Tutumlar ve Dindarlık İlişkisi-İlahiyat Fakülteleri Örneği*, s. 120.

<sup>623</sup>Kaya ve Aydın, “Üniversite Öğrencilerinin Dini İnanç İle Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, s. 28.

<sup>624</sup>Adem Şahin, "Ergenlere Dindarlık, Algılanan Anne-Baba Dindarlığı ve Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişki", *Marife*, 7/1, 2007, s. 234.

çalışmaların tümü<sup>625</sup> olarak tanımlanmaktadır. Eğitim hayat boyu süren bir özelliğe sahiptir. Kişinin yaşı ve sınıf seviyesi arttıkça eğitim ortamlarında daha fazla bulunmakta, eğitim imkanına da o oranda sahip olmaktadır. Sınıf seviyesinin artmasının öğrenciye böyle bir imkan sunacağı ve bunun da öğrencinin dini tutumuna etki edeceği öngörüsüyle oluşturduğumuz hipotez doğrulanmamıştır. Bunun sebebinin aynı okul kademesinde sıralı sınıflardan oluşan örneklemimizin doğal olarak yaş itibarıyla birbirine yakın olmasından kaynaklandığı kanaatindeyiz. Benzer çalışmalar da bu kanaatimizi desteklemektedir.

### 2.2.5.Okul Türüne Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri

Tablo 2. 29.Okul Türüne Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi

Lise Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Anadolu Lisesi	715	25,69	4,42	925	7,48	p=0,000
İmam Hatip Lisesi	212	28,18	3,59			p<0,05

Tablo-2.29.'da yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin okul türüne göre dini tutum puan ortalamaları Anadolu Lisesi ( $\bar{X}$  =25,69), İmam Hatip Lisesi ( $\bar{X}$  =28,18) olarak tespit edilmiştir.

Buna göre okul türüne göre dini tutum puan ortalamaları üzerine yapılan t-testi, ortalamalar arasındaki farkın önemli olduğunu ( $p<0.05$ ) göstermiştir. Yapılan t-testi sonucunda İmam Hatip Lisesine devam eden öğrencilerin dini tutum puan ortalamalarının ( $\bar{X}$ =28,1887), Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin dini tutum puanlarının ortalamalarına ( $\bar{X}$ =25,6993) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre Anadolu İmam Hatip Lisesine devam eden öğrencilerin Anadolu Lisesine devam eden öğrencilere göre dini tutum düzeylerinin daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuç, İmam Hatip Liselerinde görülen eğitimin içeriği ve ayrıca bu okullarda verilen kültürün bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Elde edilen bu sonuç; “H.a.5. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin okul türüne göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamıştır.

Acuner(2016)'in İmam Hatip Okullarını konu alan nitel araştırmasında öğrenci, veli ve öğretmen görüşlerine göre bu okulu tercih etme nedenlerinin dini

<sup>625</sup>Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, PegemA Yayınevi, Ankara 2015, s. 2

eğitim verilmesi olduğunu tespit etmiştir.<sup>626</sup> Bu sonuç araştırmamızda ulaştığımız bulgularla paralellik arz etmektedir. Öğrenci diğer akranlarıyla sürekli etkileşim halindedir. Bu etkileşim onun dini tutumuna da etki etmektedir. Kaya (1998), araştırmasında okul arkadaşlarının, kendilerini dine ısındırdığını ifade eden öğrencilerin dini tutum düzeyleri ile kendilerini dinden soğuttuğunu ve etkilemediğini ifade eden öğrencilerin dini tutum düzeylerine göre daha yüksek olarak tespit etmiştir.<sup>627</sup>

Akkuş (2018), Türk toplumunun dindarlığını ele aldığı çalışmasında bir şekilde din eğitimi almış bireylerin din eğitimi almayanlara göre geleneksel/ilmihalci dindarlık anlayışlarının daha fazla olduğunu ve din eğitimini İmam Hatip Liselerinde almış olan bireylerin geleneksel/ilmihalci dindarlık tipine yönelimlerinin daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir.<sup>628</sup>

Apaydın (2001), Üniversitedeki öğrencilerin kişilik özelliklerinin dinî tutum ve davranışlarına etkisini araştırdığı çalışmasında İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin diğer okul türlerinde öğrenim görenlere göre dini tutum puan ortalamasının anlamlı düzeyde pozitif olarak farklılık arz ettiği bilgisine ulaşmıştır.<sup>629</sup> Yazar aynı çalışmasında İmam Hatip Lisesinden mezun olan öğrencilerin diğer okullardan mezun olan öğrencilere göre dini tutum puan ortalamasının anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulmuştur.<sup>630</sup>

Baytemur (2020)<sup>631</sup>, Gürsu (2011)<sup>632</sup>, Kalgı (2020)<sup>633</sup>, Onay (2003)<sup>634</sup> çalışmalarında İmam Hatip Liselerindeki öğrencilerin dindarlık düzeyinin diğer liselerdeki öğrencilere göre yüksek olduğunu tespit etmiştir.

---

<sup>626</sup>Hacı Yusuf Acuner, *İmam Hatip Okulları Paydaşlarına Göre Bir Durum Analizi*, STS Yayınları, Rize 2016, s. 71

<sup>627</sup>Kaya, *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum*, s. 179.

<sup>628</sup>Akkuş, *Türk Toplumunun Dindarlık Algısı (Batı Akdeniz Örneği)*, s. 63.

<sup>629</sup>Apaydın, *Kişilik Özelliklerinin Dinî Tutum ve Davranışlara Etkisi*, s. 113.

<sup>630</sup>Apaydın, *Kişilik Özelliklerinin Dinî Tutum ve Davranışlara Etkisi*, s. 131.

<sup>631</sup>Baytemur, *Lise Gençliğinde Allah İnancının Gelişimi ve Eğitiminde Etkili Olan Faktörler*.

<sup>632</sup>Gürsu, *Ergenlik Döneminde Psikolojik Sağlık ve Dindarlık İlişkisi*, s. 175.

<sup>633</sup>Kalgı, *Ortaöğretim Öğrencilerinde Dindarlık İle Kişilik Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma (Şanlıurfa Örneği)*, s. 58.

<sup>634</sup>Ahmet Onay, "Mezun Oldukları Liselere Göre Üniversite Öğrencilerinin Dindarlık Düzeyleri, Diyanet İşleri Başkanlığı Hizmetlerini ve Dini Gruplara Yönelim Durumları", *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1/1, 2003, s. 183.

Kula (2001), lise öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada, dindarlığın (dini tutumların) İmam Hatip Liselerinde daha yüksek, Anadolu Liselerinde daha düşük olduğunu tespit etmiştir.<sup>635</sup>

Küçükalp (2004), üniversitede farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin ahlaki yargı gelişimi ve dindarlık arasındaki ilişkisini incelediği araştırmasında İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin dindarlık düzeyinin diğer okul türlerine göre İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin lehine olarak farklılaştığını tespit etmiştir.<sup>636</sup>

Hayta (2000)<sup>637</sup>, Kaya (1998)<sup>638</sup>, Kaya ve Aydın (2011)<sup>639</sup>, Sezen (2008)<sup>640</sup> okul türünün öğrencinin dindarlık düzeyinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğunu tespit etmişlerdir.

Okul türü beraberinde arkadaş ve akran gruplarının da farklılaşmasını getirmektedir. Okul arkadaşlarının veya akran gruplarının, öğrencilerin her türlü tutum ve davranışlarının şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır.<sup>641</sup> Birçok araştırmacı çalışmalarında okul türüne göre öğrencilerin dindarlık düzeyinde anlamlı farklılaşma olduğunu tespit ederek verilerimizi desteklediği görülmektedir.

## 2.2.6.Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri

Tablo 2. 30.Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi

Başarı Düzeyi	N	$\bar{X}$	S
Zayıf	10	28,00	3,97
Orta	55	26,00	4,31
Orta Üstü	190	26,25	4,91
İyi	410	26,27	4,19
Çok İyi	262	26,26	4,29
Toplam	927	26,26	4,37
<b>Sd= 4/922    F=0,442    p= 0,78    p&gt;0,05    Önemsiz</b>			

<sup>635</sup>Kula, *Kimlik ve Din*, s. 86.

<sup>636</sup>Küçükalp, *Ahlaki Yargı Gelişimi ve Dindarlık Arasındaki İlişki*, s. 67.

<sup>637</sup>Akif Hayta, "U.Ü. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İbadet ve Ruh Sağlığı (Psiko-Sosyal Uyum) İlişkisi Üzerine Bir İnceleme", *Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9/ 9, 2000, s. 137.

<sup>638</sup>Kaya, *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum*, s. 119.

<sup>639</sup>Kaya ve Aydın, "Üniversite Öğrencilerinin Dini İnanç İle Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", s. 26.

<sup>640</sup>Sezen, *Üniversite Öğrencileri Örneğinde İman Gelişimi ve Dinsel Fundamentalizm Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Çalışma*, s. 171.

<sup>641</sup>Aysel Aziz, "*Toplumsallaşma ve Kitle İletişim*", Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Basımevi, Ankara 1982, s. 18-19.

Başarı düzeyine göre dini tutum puan ortalamaları üzerine yapılan varyans analizi, ortalamalar arasındaki farkın önemli olmadığını ( $p>0.05$ ) göstermiştir. Dolayısıyla elde edilen veriler başarı düzeyinin dini tutum düzeyi üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Elde edilen bu sonuç; “H.a.6. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin başarı düzeyine göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamamıştır.

Başarı düzeyinin yurt dışında yaşayan öğrencilerin dini tutum puanlarını ne derece etkilediğini tespit etmek amacıyla oluşturduğumuz hipotez doğrulanmamıştır. Öğrencilerin başarı düzeyini tespit etmek için öğrencilerin okul yılsonu başarı puanı esas alınmıştır. Belirtilen bu kriterin öğrencinin akademik başarısının göstergesi olması ve akademik içerikli derslerin dini tutumu etkileyebilecek özellikte olmamasından dolayı öğrencilerin başarı düzeyine göre dini tutum düzeyi arasında fark olmadığını düşünüyoruz.

### 2.2.7.Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri

Tablo 2. 31.Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi

Sıra	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	S	1	2	3	4	5	6
1.	1	31	25,35	4,64	.	-	-	-	-	-
2.	2	212	25,22	4,59	-	.	-	*	-	*
3.	3	338	26,04	4,29	-	-	.	*	-	-
4.	4	195	27,26	4,33	-	*	*	.	-	-
5.	5	86	26,69	4,27	-	-	-	-	.	-
6.	Altıdan fazla	65	27,70	3,11	-	*	-	-	-	.
	Toplam	927	26,26	4,37						
		<b>Sd= 5/921</b>	<b>F=6,616</b>	<b>p=0,000</b>	<b>p&lt;0,05</b>	<b>Önemli</b>				

Tablo-2.31.'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin kardeş sayılarına göre dini tutum puan ortalamaları 1 kardeş ( $\bar{X} =25,35$ ), 2 kardeş ( $\bar{X}=25,22$ ), 3 kardeş ( $\bar{X} =26,04$ ), 4 kardeş ( $\bar{X} =27,26$ ), 5 kardeş ( $\bar{X} =26,69$ ), altıdan fazla kardeş ( $\bar{X} =27,70$ ) olarak tespit edilmiştir.

Kardeş sayısına göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum puan ortalamaları arasındaki fark varyans analizi sonucu ( $p<0.05$ ) düzeyinde önemli görülmüştür. Farkın hangi gruplar arasında önemli

olduğunu görmek amacıyla da LSD testi yapılmış ve dört kardeşe sahip olan öğrencilerin dini tutum puan ortalaması ile iki ve üç kardeşe sahip olan öğrencilerin ortalaması arasında önemli bir fark olduğu görülmüştür. Yine altı ve daha fazla kardeşe sahip olan öğrencilerle iki kardeşe sahip olan öğrencilerin dini tutum puan ortalaması arasında önemli bir fark olduğu görülmüştür.

Elde edilen bu sonuç; “H.a.7. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin kardeş sayısına göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamıştır.

“Evleniniz, çoğalınız, çünkü ben kıyamet gününde (diğer) ümmetlere karşı sizin çokluğunuzla iftihar edeceğim.”<sup>642</sup> hadis-i şerifi ve bu manaya gelen diğer düsturlar vesilesiyle evli çiftlerin çok çocuk sahibi olmaları dinimizce taltif, takdir ve teşvik edilen bir nafîle ibadet formunda her Müslüman’a tavsiye olunmuştur. Bundan dolayı kardeş sayısı fazla olan öğrencilerin muhafazakar yapıda ve dindarlık algılamaları yüksek olan ailelere mensup bireyler olduğunu düşünüyoruz. Bunun yanında kardeş sayısı fazla olan öğrencilerin aileleri geleneksel yapısını muhafaza eden, kültürel anlamda Anadolu’dan getirdikleriyle yetinip yabanda dejenere olmamış, kapalı aileler olabileceği düşüncesiyle bu ailede yetişen çocukların dini tutum puanı diğerlerine göre yüksek bulunmuştur.

Evdeki fert sayısı yükseldikçe aile içindeki etkileşim, bilgi alışverişi artmakta, çocuk daha hızlı sosyalleşebilmekte, dini inançlarına ait bilgileri rahatlıkla paylaşabileceği böylece bunları davranışa dönüştürebileceği ortama sahip olmaktadır. Böylece dindarlık anlamındaki yüklendiği veriler ve haller diğerlerine göre fazla olmaktadır.

---

<sup>642</sup>Beyhakî, VII/81.

## 2.2.8.Ailenin Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri

Tablo 2. 32.Ailenin Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi

Sıra	Aile Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	1	2	3
1	Düşük	170	25,97	4,71	.	-	-
2	Orta	345	26,72	4,23	-	.	*
3	Yüksek	412	26,00	4,33	-	*	.
Toplam		927	26,26	4,37			
<b>Sd= 2/924 F=2,961 p=0,048 p&lt;0,05 Önemli</b>							

Tablo-2.32.'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin ailelerinin gelir seviyesine göre dini tutum puan ortalamaları düşük olanların ( $\bar{X} = 25,97$ ), orta olanların ( $\bar{X} = 26,72$ ), yüksek olanların ( $\bar{X} = 26,00$ ) olarak tespit edilmiştir.

Ailelerin gelir düzeyine göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum puan ortalamaları arasındaki fark varyans analizi sonucu ( $p < 0.05$ ) düzeyinde önemli görülmüştür. Farkın hangi gruplar arasında önemli olduğunu görmek amacıyla da LSD testi yapılmış ve geliri orta seviyede olan ailelerin çocuklarının dini tutum puan ortalamasına göre yüksek düzeyde olan öğrencilerin ortalaması arasında önemli bir fark olduğu, farklılığın ailesinin geliri orta düzeyde olan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür.

Elde edilen bu sonuç “H.a.8. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin aile gelir durumuna göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamıştır.

Bulgularımız ailelerin gelir düzeyine göre öğrencilerin dini tutum puanı arasında farklılık olduğunu göstermektedir. Bizim bulgularımıza benzer şekilde; Onay (2004), çalışmasında orta gelir düzeyinde olan üniversite öğrencilerinin dini tutum düzeyinin yüksek ve düşük gelir düzeyinde olanlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yazarın aktardığına göre değişik ülkelerde yapılan araştırmalarda dinsel faaliyetleri daha fazla takip eden grubun orta gelir düzeyinde olanlar oluşturmaktadır.<sup>643</sup> Kerimov (2020)'un gençlerin dini tutum ve yaşam doyumunun mutluluk üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında aileleri orta gelir

<sup>643</sup>Onay, *Dindarlık, Etkileşim ve Değişim: Üniversite Öğrencileri Örneği*, s. 115.

düzeyine sahip gençlerin dini tutum düzeylerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.<sup>644</sup>

Yapılan çalışmalarda sosyo-ekonomik düzeye göre dindarlık düzeyi arasında pozitif ya da negatif yönlü ilişkinin varlığına rastlanmıştır.

Albayrak (2006) çalışmasında, “Ankara’nın Keçiören ilçesinde Caferilerin dini ve sosyal hayatı üzerine” inceleme yürütmüş, örneklemin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe dini inancının düştüğü yönünde anlamlı sonuçlara ulaşmıştır. Albayrak elde edilen bu sonucu, gelir düzeyi düşük olanların, zayıflıklarını inançla takviye etmelerine, gelir düzeyi yüksek olanların ise mal varlıklarının verdiği güvenle inanç konusunda zayıf kalmalarına bağlamaktadır.<sup>645</sup>

Ayten (2004)’in araştırmasında ise örneklem grubunun sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe dini duygulanma ve genel dindarlık puanlarının düştüğü yönünde istatistiki açıdan anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.<sup>646</sup>

Coştu (2009), araştırmasında gelir ve buna bağlı olarak statü düzeyiyle dini tutum ortalaması arasında anlamlı fark bulmuştur. Buna göre alt tabakada yer edinenlerin üst tabakada bulunanlara oranla dini tutum ve davranışının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.<sup>647</sup>

Kalgı (2020)<sup>648</sup>, Kula (2001)<sup>649</sup>, Koç (2002)<sup>650</sup> lise düzeyi gençlerin dindarlık araştırmasında gelir düzeyine göre dindarlık arasında önemli fark olduğunu, gelir yükseldikçe dindarlık puanının düştüğünü tespit etmiştir.

Atalay (2005)<sup>651</sup>, Çapçioğlu (2008)<sup>652</sup>, Fırat (1977)<sup>653</sup>, Karaşahin (2006)<sup>654</sup>, Günay (1999)<sup>655</sup>, Köktaş (1993)<sup>656</sup> araştırmalarında gelir seviyesi ile dindarlığın ters yönlü olduğunu, gelir arttıkça dindarlığın azaldığını tespit etmişlerdir.

---

<sup>644</sup>Eldar Kerimov, *Üniversite Öğrencilerinde Dini Tutum ve Yaşam Doyumunun Mutluluk Üzerindeki Rolü (Azerbaycan Örneği)*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Samsun 2020, s. 78

<sup>645</sup>Ali Albayrak, *Caferilerde Dini ve Sosyal Hayat (Ankara Keçiören Örneği)*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara 2006, s. 128.

<sup>646</sup>Ayten, *Kendini Gerçekleştirme ve Dindarlık İlişkisi*, s. 88.

<sup>647</sup>Coştu, *Toplumsallaşma Sürecinde Dindarlığı Etkileyen Faktörler (Samsun Örneği)*, s. 165.

<sup>648</sup>Kalgı, *Ortaöğretim Öğrencilerinde Dindarlık İle Kişilik Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma (Şanlıurfa Örneği)*, s. 58.

<sup>649</sup>Kula, *Kimlik ve Din*.

<sup>650</sup>Mustafa Koç, *Ergenlik Döneminde Dua ve İbadet Psikolojisinin Ruh Sağlığı Üzerindeki Etkileri*, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa 2002, s. 103.

<sup>651</sup>Atalay, *İlköğretim ve Liselerde Dindarlık*, s. 37.

Akdoğan (2002)<sup>657</sup>, Çetin (2010)<sup>658</sup>, Kimter (2008)<sup>659</sup> araştırmalarında gelir seviyesi yükseldikçe dindarlığın arttığını tespit etmişlerdir

Apaydın (2001)<sup>660</sup>, Yapıcı (2007),<sup>661</sup> Yıldız (2006)<sup>662</sup>, Karılı (2011)<sup>663</sup>, Sezen (2008)<sup>664</sup> gelir düzeyine göre dindarlık arasında anlamlı farklılık bulunmadığını tespit etmiştir.

Gelir düzeyi bireylerin i dünyasında yaşadığı düşünce sistemini, sosyal ilişkilerini, dolayısıyla manevi ve dini inanış düzeyini, yaşayış biçimini etkileyen temel faktörlerdendir. Ailenin gelir düzeyi ilk olarak aynı hayatı paylaştıkları çocuklarada tesir etmektedir. Burada çıkan anlamlı farklılığın bu temele dayanmış olabileceğini düşünüyoruz.

### 2.2.9. Anne ve Babanın Sağ/Vefatına Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri

Tablo 2. 33. Annesinin Sağ/Vefatına Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi

Anne Sağ/Vefat	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Anne sağ	921	26,27	4,38	925	,151	p=0,88
Anne vefat etti	6	26,00	4,14			p>0,05
						Önemsiz

<sup>652</sup>Çapıoğlu, *Sosyo-Politik Tutumlar ve Dindarlık İlişkisi-İlahiyat Fakülteleri Örneği*, s. 126.

<sup>653</sup>Fırat, *Üniversite Öğrencilerinde Allah İnancı ve Din Duygusu*.

<sup>654</sup>Hakkı Karaşahin, *Gördes ve Çevresinde Dini Hayat*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 2006, s. 134.

<sup>655</sup>Günay, *Erzurum ve Çevre Köylerinde Dini Hayat*, ss. 99-100.

<sup>656</sup>M. Emin Köktaş, *Türkiye'de Dini Hayat*, İşaret Yayınları, Ankara 1993, s. 79.

<sup>657</sup>Akdoğan, *Geleneksel Toplumdan Modern Topluma Geçişte Dini Hayat*, s. 130.

<sup>658</sup>Ümit Fahri Çetin, "Ortaöğretim Düzeyi Gençlerde Dindarlık-Empati İlişkisi (Isparta Örneği)", Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta 2010, s. 68.

<sup>659</sup>Kimter, *Benlik Saygısı ve Dindarlık İlişkisi*, s. 196.

<sup>660</sup>Apaydın, *Kişilik Özelliklerinin Dinî Tutum ve Davranışlara Etkisi*".s. 154.

<sup>661</sup>Yapıcı, *Ruh Sağlığı ve Din: Psikososyal Uyum ve Dindarlık*, s. 250.

<sup>662</sup>Murat Yıldız, "Benlik Kavramı ve Benliğin Gelişiminde Dinin Rolü", Dokuz Eylül Üniversitesi, İlahiyat Fak. Dergisi, 3, 2006, s. 112.

<sup>663</sup>Karılı, *Öfke Kontrolü ve Dindarlık İlişkisi (Erzurum Örneği)*, s. 192.

<sup>664</sup>Abdulvahid Sezen, *Üniversite Öğrencileri Örnekleminde İman Gelişimi ve Dinsel Fundamentalizm Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir alışma*, s. 206.

Tablo 2. 34.Babasının Sağ/Vefatına Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi

Baba Sağ/Vefat	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Baba sağ	913	26,29	4,36	925	1,709	p=0,09
Baba vefat etti	14	24,28	5,18			p>0,05
						Önemsiz

Tablo-2.33. ve Tablo-2.34.'de, anne ve babanın sağ ya da vefat etme durumuna göre ankete katılan yurt dışında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum puan ortalamaları, annesi sağ olan öğrencilerin ( $\bar{X}$ =26,27), annesi vefat eden öğrencilerin ( $\bar{X}$ =26,00) olarak; babası sağ olan öğrencilerin ( $\bar{X}$ =26,29), babası vefat öğrencilerin ( $\bar{X}$ =24,28) olarak tespit edilmiştir.

Puanlar arasındaki fark; t-testi sonucu istatistiksel olarak ( $p>0.05$ ) düzeyinde önemsiz bulunmuştur. Dolayısıyla elde edilen veriler öğrencilerin anne ya da babasının sağ veya vefat durumunun dini tutumu üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Elde edilen bu sonuç; “H.a.9. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne-babasının sağ ya da vefat etmiş olma durumuna göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamamıştır.

Burada kurgulanan hipotezin istatistiksel farklılıklara yansımamasının sebebinin bu öğrencilerin sayıca az olmalarından ve istatistiksel düzeyde anlamlı sonuçlara ulaşabileceğimiz yoğunlukta olmadığından kaynaklandığını düşünüyoruz.

### 2.2.10. Anne ve Babanın Öz/Üvey Olma Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri

Tablo 2. 35. Annesinin Öz/Üvey Olma Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi

Anne Öz/Üvey	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Anne Öz	915	26,28	4,37	925	1,210	p=0,23
Anne Üvey	12	24,75	4,30			p>0,05
						Önemsiz

Tablo 2. 36.Babasının Öz/Üvey Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi

Baba Öz/Üvey	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Baba Öz	916	26,28	4,37	925	1,170	p=0,24
Baba Üvey	11	24,72	4,47			p>0,05
						Önemsiz

Tablo-2.35. ve Tablo-2.36’da anne ve babanın öz ya da üvey olma durumuna göre ankete katılan yurt dışında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum puan ortalamaları annesi öz olanların ( $\bar{X}$ =26,28), annesi üvey olanların ( $\bar{X}$ =24,75); babası öz olanların ( $\bar{X}$ =26,28), babası üvey olanların ( $\bar{X}$ =24,72) olarak tespit edilmiştir .

Puanlar arasındaki fark; t-testi sonucu istatistiksel olarak ( $p>0.05$ ) düzeyinde önemsiz bulunmuştur. Dolayısıyla elde edilen veriler öğrencilerin annesi veya babasının öz ya da üvey olma durumunun dini tutumu üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Elde edilen bu sonuç; “H.a.10. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne-babasının öz ya da üvey olma durumuna göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamamıştır.

Kişiliğin geliştiği, dini değerlerin kazanıldığı kültürün nesilden nesile aktarıldığı aile en etkin eğitim kurumudur. Araştırma bulgularına göre ergen birey üzerinde annenin ya da babanın etkisi nitelenmiş olsa da ikisi aynı yuvada ahenkli birliktelik oluşturduğunda en etkili sosyalleştirme, eğitime ve dini değerleri kazandırma rolü oynayacaklardır. Araştırmalar her iki ebeveyni birlikte yaşayan çocukların diğer aile ortamlarında bulunan çocuklara oranla kendilerini daha güvenli ve daha rahat sosyalleşen, dini değerlerini kazanan bireyler olduğunu ortaya koymaktadır.<sup>665</sup>

Çocuk için dini tutum ve değerleri kazandığı en önemli müessese ailedir. Ailenin ideal standartlarda olması çocuktaki istendik davranış değişikliğinin oluşmasında faydalı olacaktır. İlgili literatür taraması neticesinde bu durumu araştırmamızda bulguya dönüştürmek için oluşturulan hipotezin doğrulanmadığı görülmüştür. Ancak anne ya da babası üvey olan öğrencilerin dini tutum düzeyinde farklılaşma olmasa da öğrencilerin dini tutum puanlarının düşmesine neden olduğu

<sup>665</sup>Köylü, *Küresel Ahlak Eğitimi*, s. 108.

görülmüştür. Farklılaşma olmama nedeni anne ya da babasının üvey olduğunu ifade eden öğrenci sayısının istatistiksel anlamlılığa sebebiyet verecek nicelikte olmaması, üvey olma nedeninin sadece ayrılma hadisesiyle olmaması, babanın ya da annenin ölümüyle oluşan boşluğun çocuğun yakınlarınca doldurulma çabasının sonuç vermesi, anne ya da babanın tekrar evlendiği kişinin çocukta oluşan manevi boşluğu doldurmasından kaynaklı olabilir.

### 2.2.11. Anne ve Babanın Ayrı/Birlikte Olma Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri

Tablo 2. 37. Anne Babasının Ayrı/Birlikte Olma Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi

Anne Baba Birlikte/Ayrı	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Anne baba birlikte yaşıyor	860	26,35	4,38	925	2,265	p=0,02
Anne baba ayrı yaşıyor	67	25,10	4,13			p<0,05

Tablo-2.37.'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne babasının birlikte ya da ayrı olma durumuna göre dini tutum puan ortalamaları anne babası birlikte yaşayanların ( $\bar{X}=26,35$ ), anne babası ayrı yaşayanların ( $\bar{X}=25,10$ ) olarak tespit edilmiştir.

Buna göre anne babanın birlikte ya da ayrı yaşama durumlarına göre dini tutum puan ortalamaları üzerine yapılan t-testi, ortalamalar arasındaki farkın önemli olduğunu ( $p<0,05$ ) göstermiştir. Yapılan t-testi sonucunda anne babası beraber yaşayan öğrencilerin dini tutum puan ortalamalarının ( $\bar{X}=26,35$ ), anne babası ayrı yaşayan öğrencilerin dini tutum puan ortalamalarına ( $\bar{X}=25,10$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Aradaki önemli istatistik farkına göre anne babası birlikte yaşayan öğrencilerin, anne babası ayrı yaşayanlara göre dini tutum düzeyinin daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Elde edilen bu sonuç; “H.a.11. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne-babasının birlikte ya da ayrı yaşama durumuna göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamıştır.

Ailede ebeveynin uyumsuzluk yaşaması, çeşitli nedenlerle ayrı kalması, birlikteliğin bozulması çocuklarda dindarlığın düşük olmasına sebebiyet vermektedir.

Aileleriyle arasında sıkı bağ kuran gençlerin dini inanç yapıları da kuvvetli olmaktadır.<sup>666</sup> Köylü (2013), çeşitli nedenlerle aile yapısının bozulmasını, ahlaki ve dini değerlerin yıpranmasının en büyük sebepleri arasında görmektedir.<sup>667</sup> Bu durum çocuk ve ergenler üzerinde yaşam boyu devam eden davranış ve duygu boyutuyla negatif etkilere sahiptir.<sup>668</sup>

Aile çocuklara dünyadaki tüm zorluklara karşı koyacak siper vazifesi görmektedir. Çocuğun dine ait bilgileri, kuralları ve davranışları ilk öğrendiği yer aile kurumudur. Anne babanın ve kardeşlerin birlikte olduğu sıcak yuva bu hasletlerin kazanılmasında büyük rol oynar. Değişik nedenlerle bu birlikteliğin bozulması ise çocukta istenmeyen davranışların oluşmasına, anne babasının yanında kazanması beklenen dini değerlere ait öğrenmelerden mahrum kalmasına neden olur.

### 2.2.12. Anne ve Babanın Boşanma Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri

Tablo 2. 38. Anne Babasının Boşanma Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi

Anne Baba Birlikte/ Boşandı	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Anne baba birlikte	879	26,28	4,40	925	0,57	p=0,47
Anne baba boşandı	48	25,91	3,94			p>0,05
Önemsiz						

Tablo-2.38.'de, anne ve babanın birlikte ya da boşanmış olma durumuna göre ankete katılan yurt dışında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum puan ortalamaları anne babası birlikte yaşayanlar ( $\bar{X}$ =26,28), anne babası boşananların ( $\bar{X}$ =25,91) olarak tespit edilmiştir.

Puanlar arasındaki fark; t-testi sonucu istatistiksel olarak ( $p>0.05$ ) düzeyinde önemsiz bulunmuştur. Bu sonuç öğrencilerin anne ya da babasının birlikte ya da boşanmış olma durumunun dini tutumu üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Elde edilen bu sonuç; “H.a.12. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne-babasının birlikte ya da boşanmış olma durumuna göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamamıştır.

<sup>666</sup>Sherkat ve Güngör, “Dini Sosyalleşme: Etki Kaynakları ve Araçların Etkileri”, s. 285.

<sup>667</sup>Köylü, *Küresel Ahlak Eğitimi*, s. 109.

<sup>668</sup>Köylü, *Küresel Ahlak Eğitimi*, s. 111.

Boşanma bu süreci akamete uğratan en önemli engel olmaktadır. Boşanma kararı çocuktan habersiz alınırsa bu durum çocukta öfke doğurur. Boşanma sürecinden sonraki aşamada annenin ya da babanın evlenmesi, üvey anne ya da üvey baba ile muhatap olmak, çocukta ikilem doğurur çocuk ya çoğul kişilik geliştirir ya da bencil zevkleri için farklı yöntemler dener.<sup>669</sup> Boşanmadan sonra çocuklarda genellikle “öfke, saldırganlık, hırçınlık, anti-sosyal davranışlar, depresyon, suça yönelme, anksiyete, uyku-beslenme bozuklukları” gözlemlenmiştir.<sup>670</sup> Boşanma hadisesinden sonra çocuklar, güvenli ortamdan mahrum kalmakta, kimsenin istemediği çocuk olma kaygısına kapılmaktadırlar.<sup>671</sup>

Kuruçay (2019), ergenler üzerine yaptığı nitel çalışmada ailede yaşanan problemlerin gençlerin anlam dünyasını zedelediğini ve anlamsızlık yaşadıklarını tespit etmiştir.<sup>672</sup>

Hipotezimizi oluştururken bu alanda yapılan araştırma bulgularından yola çıkarak bu çalışmada da benzer bulgulara ulaşılabileceği düşüncesiyle hareket edilmiştir. Ancak yapılan araştırmaların çoğu yurt içinde yürütülen araştırmalardır. Ayrıca yurt dışında Türk öğrenciler üzerinde böyle kapsamlı bir araştırma yapılmamıştır. Yapılan araştırmanın bu kısmında yurt dışındaki Türk öğrencilerin anne babasının boşanma durumunun çocuğun dini tutumuna nasıl etki ettiği sorgulanmıştır. Ebeveynin boşanması çocuğun dini tutum puanı üzerinde azalmaya neden olsa da dini tutum düzeyinde farklılaşma bulunamıştır. Bunun nedeninin anne babası boşanmış öğrencilerin sayısının az olması, araştırmanın uygulama bölgelerinin yabancı coğrafyalar olması olabileceğini düşünüyoruz. Ayrıca boşanmanın etkisini tek bir faktöre bağlamanın uygun olmadığından yola çıkarak boşanmadan önceki kargaşa durumu, boşanma aşaması ve boşanma sonrasındaki yaşananların çocuğun dünyasında farklı karşılıkları olabileceği, boşanma aşamasında oluşan huzursuz ortamın dağılmasından kaynaklı olarak çocuğun normal hayatına döndüğü varsayılarak dini tutum değerinde farklılaşma olmadığını düşünüyoruz.

---

<sup>669</sup>Nevzat Tarhan, *Sen Ben ve Çocuklarımız*, Timaş Yayınları, 2012, s. 137.

<sup>670</sup>Torun, *Çocuk Yuvalarında Kalan 9-10 Yaşlarındaki Korunmaya Muhtaç Çocukların Aile Bireylerini ve Aile İlişkilerini Algılama*, s. 7.

<sup>671</sup>Torun, *Çocuk Yuvalarında Kalan 9-10 Yaşlarındaki Korunmaya Muhtaç Çocukların Aile Bireylerini ve Aile İlişkilerini Algılama*, s. 7.

<sup>672</sup>Yasin Kuruçay, *Ergenlerde Dindarlık ve Hayatın Anlamı Arasındaki Çok Yönlü İlişki Üzerine Bir Araştırma*, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bursa 2019, s. 136.

### 2.2.13. Anne ve Babanın Mesleğine Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri

Tablo 2. 39. Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi

Sıra	Anne Meslek	N	$\bar{X}$	S	1	2	3	4	5	6
1.	Esnaf	17	25,70	3,15	.	-	-	-	-	-
2.	Memur	50	24,56	3,75	-	.	-	*	-	-
3.	İşçi	43	25,37	5,46	-	-	.	-	-	-
4.	Ev hanımı	745	26,55	4,28	-	*	-	.	-	-
5.	Serbest meslek	64	24,98	4,55	-	-	-	-	.	-
6.	Emekli	8	26,62	6,50	-	-	-	-	-	.
	Toplam	927	26,26	4,37						
<b>Sd= 5/921 F=3,741 p=0,002 p&lt;0,05 Önemli</b>										

Tablo-2.39’da yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin annesinin mesleğine göre dini tutum puan ortalamaları, esnaf ( $\bar{X} = 25,70$ ), memur ( $\bar{X} = 24,56$ ), işçi ( $\bar{X} = 25,37$ ), ev hanımı ( $\bar{X} = 26,55$ ), serbest meslek ( $\bar{X} = 24,98$ ), emekli ( $\bar{X} = 26,62$ ) olarak tespit edilmiştir.

Annenin mesleğine göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum puan ortalamaları arasındaki fark; varyans analizi sonucu ( $p < 0.05$ ) düzeyinde önemli görülmüştür. Puanların dağılımına ilişkin grup varyanslarının eşit olmadığından farkın hangi gruplar arasında önemli olduğunu görmek amacıyla da Dunnett’s C testi yapılmış ve ev hanımı olan annelerin çocuklarının dini tutum düzeyine göre annesi memur olan öğrencilerin dini tutum düzeyi arasında önemli bir fark olduğu, farklılığın annesi ev hanımı olan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür.

Elde edilen bu sonuç; “H.a.13. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne mesleğine göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi kısmen doğrulamıştır.

Aksu (2004), medya, çocuk ve din eğitimi çalışmasında annesi ev hanımı olan çocukların özellikle televizyonda yayınlanan dini içerikli programlara ilgi gösterdiklerini tespit etmiştir.<sup>673</sup>

<sup>673</sup> Ayşe Betül Aksu, *Medya, Çocuk ve Din Eğitimi*, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi Bursa 2004, s. 142.

Annenin çocuğunu kucagina alması, ona temas etmesi bebekte güven duygusu oluşturmaktadır. İlgi sevgi ve şefkat ile korunma ve güven duygusu oluşan çocukta, duygusal tatmin sağlanır ve kişilik duygusunun temeli atılır. Başlangıçtaki anne babadan sağlanan güven, Allah ve dini inanca yöneltilir. Bundan dolayı bebeklik ve ilk bebeklik çağında ebeveyn ilgisi ve sahiplenmesini hisseden çocuğun Allah'ı tanınması daha kolay olur.<sup>674</sup> Yapılan çalışmalar, araştırma bulgularımızda anlamlı çıkan ev hanımlarının çocuklarının daha dindar oldukları bulgusunu destekler niteliktedir.

Karaca (2006)'nın Konya ili, Sarayönü ilçesine bağlı Başhüyük Kasabası'nda ikamet eden Karaçay Türkleri üzerinde yaptığı çalışmada, en fazla namaz ibadetine katılan meslek grupları sırasıyla, ev hanımları, çiftçiler, işçiler, memurlar ve serbest meslekle uğraşanlar olduğu görülürken, en az namaz ibadetine katılanların işsizler ve öğrenciler olduğu görülmüştür. Karaca'ya göre ev hanımlarının en fazla namaz ibadetine katılan grup olmalarının sebebi, sürekli evde olmaları ve düzenli bir hayat sürmeleridir.<sup>675</sup>

Dalmış (2009)<sup>676</sup>, Karaşahin (2006)<sup>677</sup>, Karanlı (2011)<sup>678</sup> araştırmalarında ev hanımlarının dini tutum puanının diğer gruplardan anlamlı şekilde farklılaştığını bunun da çocuklarına tesir eden amillerden olduğunu tespit etmişlerdir.

Kaya (2007)'nin Diyarbakır halkı üzerinde yaptığı çalışmada da annenin mesleki durumu ile dini inanç düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemiştir.<sup>679</sup>

Yurt dışında yaşayan çocukların en büyük sorunu anne babanın çalışması ve günün büyük kısmını mesaide geçirmesidir. Genellikle yakınında oturan babaanne veya anneanne olmadığından çocuklar ve ebeveynler gerçek bir sorun ile her gün karşı karşıya kalmaktadır. Çocuklar anne babanın yokluğunda başıboş kalmakta, ebeveyn kontrolünden uzak geçen zamanlarda genellikle televizyon ya da bilgisayar

<sup>674</sup>Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 2003, s. 82

<sup>675</sup>Yusuf Karaca, *Karaçay Türklerinde Dini Hayat Başhüyük Kasabası Örneği*, Yüzcüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van 2006, s. 57.

<sup>676</sup>Leyla Dalmış, *Dindarlık Düzeyi İle Dini Pratiklerin İlişkisi (Ankara Örneği)*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler, Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2009, s. 48

<sup>677</sup>Karaşahin, *Gördes ve Çevresinde Dini Hayat*, s. 132.

<sup>678</sup>Karlı, *Öfke Kontrolü ve Dindarlık İlişkisi (Erzurum Örneği)*, s. 207.

<sup>679</sup>Abdussamet Kaya, *Göç Bağlamında Kadının Dinsel Dönüşümü (Diyarbakır Örneği)*, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır 2007, s. 101.

oyunları ile meşgul olmaktadır. Bu durum vakti kontrolsüz geçen çocuğun dini tutum düzeylerini etkilemektedir. Ev hanımı olan annelerin çocuklarına daha fazla vakit ayırdıkları muhakkaktır. Bu durum çocuğun dini değer dünyasında önemli olan faktörler arasındadır.

Tablo 2. 40.Baba Mesleğine Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi

Sıra	Baba Meslek	N	$\bar{X}$	S	1	2	3	4	5
1.	Esnaf	195	26,55	4,11	.	-	-	-	-
2.	Memur	103	26,42	4,08	-	.	-	-	-
3.	İşçi	266	26,88	4,21	-	-	.	*	-
4.	Serbest meslek	335	25,57	4,61	-	-	*	.	-
5.	Emekli	28	26,14	4,85	-	-	-	-	.
	Toplam	927	26,26	4,37					
		<b>Sd= 4/922</b>	<b>F=3,731</b>	<b>p=,005</b>	<b>p&lt;0,05</b>	<b>Önemli</b>			

Tablo-2.40’da yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin babasının mesleğine göre dini tutum puan ortalamaları, esnaf ( $\bar{X} =26,55$ ), memur ( $\bar{X} =26,42$ ), işçi ( $\bar{X} =26,88$ ), serbest meslek ( $\bar{X} =25,57$ ), emekli ( $\bar{X} =26,14$ ) olarak tespit edilmiştir.

Babasının mesleği ile yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum puan ortalamaları arasındaki fark varyans analizi sonucu ( $p<0.05$ ) düzeyinde önemli görülmüştür. Farkın hangi gruplar arasında önemli olduğunu görmek amacıyla da LSD testi yapılmış ve mesleği işçi olan babaların çocuklarının dini tutum düzeyi ile babası serbest meslek erbabı olan öğrencilerin dini tutum düzeyi arasında babası işçi olanlar lehine farklılaşma olduğu görülmüştür.

Elde edilen bu sonuç; “H.a.13. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin baba mesleğine göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi kısmen doğrulamıştır.

Babanın en önemli görevi ailenin iase ve ibatesini sağlamak ve geçimini üstlenmektir. Bu aynı zamanda geleneksel olarak erkeklere biçilen en temel roldür. Kişi yaptığı iş ile bütünleşmektedir. Öğrencilerin babalarının yurt dışında meşgul olduğu iş ile çocuklarının dini tutum düzeyinde kısmen farklılaşma olmasının o işin beraberinde getirdiği sosyal çevre, iş ritmi, mesai mefhumu gibi etkenlerin kişiyi şekillendirdiğini dolayısıyla bu şekillenmenin çocuğun dini tutum düzeyine etki edebileceğini söyleyebiliriz.

## 2.2.14. Anne ve Babanın Eğitim Seviyesine Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri

Tablo 2. 41. Anne Eğitim Seviyesine Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi

Sıra	Anne Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	1	2	3	4
1.	İlkokul mezunu	232	26,66	4,08	.	-	*	*
2.	Ortaokul mezunu	253	27,18	4,20	-	.	*	*
3.	Lise mezunu	263	25,63	4,64	*	*	.	-
4.	Üniversite mezunu	179	25,00	4,36	*	*	-	.
	Toplam	927	26,26	4,37				
<b>Sd= 3/923 F=10,692 p=0,000 p&lt;0,05 Önemli</b>								

Tablo-2.41’de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin annesinin eğitim seviyesine göre dini tutum puan ortalamaları, ilkokul mezunu ( $\bar{X}=26,66$ ), ortaokul mezunu ( $\bar{X}=27,18$ ), lise mezunu ( $\bar{X}=25,63$ ), üniversite mezunu ( $\bar{X}=25,00$ ) olarak tespit edilmiştir.

Annesinin eğitim düzeyine göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum puan ortalamaları arasındaki fark; varyans analizi sonucu ( $p<0.05$ ) düzeyinde önemli görülmüştür. Farkın hangi gruplar arasında önemli olduğunu görmek amacıyla da LSD testi yapılmış ve annesinin eğitim düzeyi ilkokul ve ortaokul olan çocukların dini tutum puan ortalaması ile annesi lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin ortalaması arasında annesi ilkokul ve lise mezunu olan öğrencilerin lehine önemli bir farklılaşma olduğu görülmüştür.

Elde edilen bu sonuç; “H.a.14. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne eğitim durumuna göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamıştır.

Yapılan araştırmalardan bazılarının bulguları, çalışma bulgularımızda yer alan annenin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin dini tutumlarının düşmesi tespitimizle benzer özellik taşımaktadır.

Diyanet İşleri Başkanlığı’nın TÜİK ile ortaklaşa yürüttüğü ve 2014 yılında Türkiye’nin tüm bölgelerinde gerçekleştirdiği Türkiye’de dini hayat araştırmasında eğitim düzeyi yükseldikçe dindarlığın düştüğü tespit edilmiştir.<sup>680</sup>

<sup>680</sup>DİB, Türkiye’de Dini Hayat Araştırması, Ankara 2014, s. 244.

Apaydın (2001)<sup>681</sup>, Baytemur (2020)<sup>682</sup>, Kaya (1998)<sup>683</sup>, Kimter (2008)<sup>684</sup> çalışmalarında annenin eğitim düzeyi arttıkça dini tutum puanının azaldığını tespit etmişlerdir.

Gürsu (2011), benzer yaş grubu lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında annenin eğitim durumuyla çocuğun dindarlık düzeyinin ters orantılı olduğunu, annenin eğitim durumu yükseldikçe buna bağlı olarak çocuklarının dindarlık düzeylerinin düştüğünü tespit etmiştir.<sup>685</sup>

Öztürk (1992), 14-18 yaş arasında lise öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada, annesinin eğitim düzeyinin yükselmesiyle öğrencinin dini duygu ve kavramlara karşı mesafeli durduğunu belirlemiştir.<sup>686</sup>

Mehmedoğlu (1999)'nun yaptığı çalışmada, dini inanç boyutundan en yüksek puanı lise ve dengi okul mezunlarının aldığı, bu grubu ilköğretim mezunlarının takip ettiği, en düşük dini inanç puanını ise üniversite mezunlarının aldığı görülmüştür.<sup>687</sup>

Yapılan çalışmalardan bazıları annenin eğitim düzeyine paralel olarak dindarlık seviyesinin pozitif yönlü ilişki gösterdiğini tespit etmişlerdir.

Ayten (2004)'in çalışmasında annenin eğitimi arttıkça dindarlığın da arttığı şeklinde bir sonuca ulaşılmıştır.<sup>688</sup>

Araştırmalarında eğitim düzeyindeki artışla dini tutum arasında herhangi bir farklılık bulunmadığını raporlayanlar da mevcuttur.

Koç (2003)<sup>689</sup>, Küçükalp (2004)<sup>690</sup>, Kaya (2007)<sup>691</sup> çalışmalarında annenin eğitim düzeyine göre genel dindarlık puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmadığını tespit etmişlerdir.

---

<sup>681</sup> Apaydın, *Kişilik Özelliklerinin Dinî Tutum ve Davranışlara Etkisi*, s. 136.

<sup>682</sup> Baytemur, *Lise Gençliğinde Allah İnançının Gelişimi ve Eğitiminde Etkili Olan Faktörler*, s. 63.

<sup>683</sup> Kaya, *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum*, s. 124.

<sup>684</sup> Kimter, *Benlik Saygısı ve Dindarlık İlişkisi*, s. 216.

<sup>685</sup> Gürsu, *Ergenlik Döneminde Psikolojik Sağlık ve Dindarlık İlişkisi*, s. 181.

<sup>686</sup> Hüseyin Öztürk, "Ergenlerde Din Duygusu ve Allah İnançının Boyutları", *Din Öğretimi Dergisi*, 32, 1992, s. 192.

<sup>687</sup> Ali Ulvi Mehmedoğlu, *Dindar Olanlarda ve Dindar Olmayanlarda Kişilik Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma (İstanbul Örneği)*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul 1999, s. 127.

<sup>688</sup> Ayten, *Kendini Gerçekleştirme ve Dindarlık İlişkisi*, s. 83.

<sup>689</sup> Bozkurt Koç, *Ergenlikte Benlik Gelişimi ve Din İlişkisi*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum 2003, s. 138.

<sup>690</sup> Küçükalp, *Ahlaki Yargı Gelişimi ve Dindarlık Arasındaki İlişki*, s. 68.

<sup>691</sup> Kaya, *Göç Bağlamında Kadının Dinsel Dönüşümü (Diyarbakır Örneği)*, s. 92.

Tablo 2. 42.Baba Eğitim Seviyesine Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi

Sıra	Baba Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	1	2	3	4
1.	İlkokul mezunu	253	26,30	4,44	.	-	-	*
2.	Ortaokul mezunu	226	26,86	4,13	-	.	-	*
3.	Lise mezunu	218	26,65	4,39	-	-	.	*
4.	Üniversite mezunu	230	25,28	4,38	*	*	*	.
	Toplam	927	26,26	4,37				
<b>Sd= 3/923 F=5,930 p=,001 p&lt;0,05 Önemli</b>								

Tablo-2.42.'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin babasının eğitim seviyesine göre dini tutum puan ortalamaları, ilkokul mezunu ( $\bar{X}$  =26,30), ortaokul mezunu ( $\bar{X}$  =26,86), lise mezunu ( $\bar{X}$  =26,65), üniversite mezunu ( $\bar{X}$  =25,28) olarak tespit edilmiştir.

Babasının eğitim düzeyine göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum puan ortalamaları arasındaki fark; varyans analizi sonucu ( $p<0.05$ ) düzeyinde önemli görülmüştür. Farkın hangi gruplar arasında önemli olduğunu görmek amacıyla da LSD testi yapılmış ve eğitim düzeyi ilkokul, ortaokul, lise olan babaların çocuklarının lehine olarak dini tutum düzeyine göre babası üniversite mezunu olan öğrencilerin dini tutum düzeyi arasında babası üniversite mezunu olan öğrenciler arasında önemli bir farklılaşma olduğu görülmüştür.

Elde edilen bu sonuç; “H.a.14. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin babasının eğitim durumuna göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamıştır.

Bulgularımıza benzer şekilde Türk toplumuna ait dini hayatın araştırıldığı çalışmalarda eğitim ile dindarlık arasında negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Bu, akademik bilgi birikiminin oluşturduğu düşüncenin rasyonelliğe evrilmesinden dolayı dini inancın zayıflamasından kaynaklı olduğu ifade edilebilir.<sup>692</sup>

Kılavuz (1993), lise düzeyi ergenlerde özdeşleşme ve din eğitimi konulu araştırmasında ebeveynin öğrenim durumu ile dinî duygu ve düşünce oluşması arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiş, yüksek öğrenim gören anne ve babaların çocuklarında diğer anne ve babaların çocuklarına göre özdeşleşme ve

<sup>692</sup>Michael Argyle and Benjamin Beit-Hallahmi, *The Social Psychology of Religion*, London 2013.

direkt öğretimin etkisinde düşünüş gözlenirken kendi zihni gelişimlerinin ve kitle iletişim araçlarının etkisi seçeneğinde artış gözlemlendiğini raporlamıştır. Yani ebeveynin öğrenim seviyesiyle dini duygu ve düşünce oluşması için ebeveynin gösterdiği gayretin düşmesi oranında çocuğun dini bilgiyi edinmek için farklı mecralara başvurduğunu tespit etmiştir.<sup>693</sup>

Küçükcalp (2004), öğrencilerin ahlaki yargı gelişimi ve dindarlık arasındaki ilişkisini incelediği araştırmasında babanın eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencinin dindarlık düzeyinin düştüğünü raporlamıştır.<sup>694</sup>

Bayyigit (1989), ebeveynin eğitim seviyesinin çocuğun dindarlığı üzerinde negatif yönlü ilişkisinin olduğunu tespit etmiştir.<sup>695</sup>

Eğitim seviyesine göre kişinin düşünce örgüsü, sosyal ilişkileri şekillenmekte ve değişime uğramaktadır. Araştırmaların çoğunluğuna dair bulgular, eğitim seviyesi yükseldikçe bilginin rasyonelleştiği ve dini tutumun düştüğü yönündedir. Bu etkilenmeden en fazla pay alan çocuklar olmaktadır. Ulaştığımız sonuçlar anne babanın eğitim seviyesinin düşük ya da yüksek olmasının çocuğun dini tutumunun oluşumunda önemli yere sahip olduğunu göstermektedir.

### 2.2.15. Anne ve Babanın Tutumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri

Tablo 2. 43. Anne Tutumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi

Anne Tutum	N	$\bar{X}$	S	
Koruyucu	553	26,49	4,34	
Otoriter	91	25,63	4,71	
Demokratik	257	26,09	4,36	
İlgisiz	26	25,42	3,75	
Toplam	927	26,26	4,37	
<b>Sd= 3/923 F=1,567 p=0,196 p&gt;0,05 Önemsiz</b>				

<sup>693</sup>Mehmet Akif Kılavuz, *Ergenlerde Özdeşleşme ve Din Eğitimi, İHL ve GL Öğrencileri Arasında Karşılaştırmalı Bir Araştırma*, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bursa 1993, s. 45.

<sup>694</sup>Küçükcalp, *Ahlaki Yargı Gelişimi ve Dindarlık Arasındaki İlişki*, s. 68.

<sup>695</sup>Mehmet Bayyigit, *Üniversite Gençliğinin Dini İnanç Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma: Selçuk Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Anket Uygulaması*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya 1989, s. 179.

Tablo-2.43'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin annesinin tutumuna göre dini tutum puan ortalamaları, koruyucu ( $\bar{X}=26,49$ ), otoriter ( $\bar{X}=25,63$ ), demokratik ( $\bar{X}=26,09$ ), ilgisiz ( $\bar{X}=25,42$ ) olarak tespit edilmiştir.

Annesinin tutumuna göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum puan ortalamaları arasındaki fark; varyans analizi sonucu ( $p>0.05$ ) düzeyinde önemsiz görülmüştür. Bu sonuç annenin çocuğuna karşı tutumunun çocuğun dini tutum düzeyi üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Elde edilen bu sonuç; "H.a.15. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne tutumuna göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır." şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamamıştır.

Ailede karşılıklı olarak büyütülen sevgi ve saygı Allah inancıyla taçlanmaktadır. Özdeşleşme ile aile fertlerinin tavır, davranış ve tutumlarını kabullenen genç, dini inançlarını ve kanaatlerini de benimser. Sıkı gözlemci olan çocuk, kendisiyle yürütülen ilişkiyi gözlemler, tutumlarını şekillendirir. Güzel ilişkiler ebeveynlerden başlayarak çocuğa yayılmaktadır.<sup>696</sup>

Gencin geliştirdiği bu özdeşleşme türü onun dinî inançlarını da etkileyecektir. Seven bir baba ve anne ile özdeşleşen gencin tahayyülü, hoşgörülü ve bağışlayıcı Allah inancı; cezalandıran anne, babayla özdeşleşen gencin tahayyülü, cezalandıran Allah inancı geliştirecektir.<sup>697</sup>

Apaydın (2001), Üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinin dinî tutum ve davranışlara etkisini araştırdığı çalışmasında anne tutumuna göre dini tutum puanını karşılaştırmış, anlamlı farklılık bulamamıştır.<sup>698</sup>

Coştu (2009), anne tutumuyla çocuğun dindarlığı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve anne tutumuyla çocuğun dini tutum puanı arasında anlamlı ilişki tespit etmiştir. Buna göre anne tutumu ilgisiz olan çocuğun dini yönelim puanı da düşük çıkmıştır.<sup>699</sup>

<sup>696</sup>Hayati Hökelekli, *Ergenlik Çağı Gençlerinin Dinî Gelişimi*, Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bursa 1983, s. 70.

<sup>697</sup>Roger Louis Dudley ", Alienation From Religion in Adolescents From Fundamentalist Religious Homes ", *Journal for the Scientific Study of Religion*, 1978, s. 390.

<sup>698</sup>Apaydın, *Kişilik Özelliklerinin Dinî Tutum ve Davranışlara Etkisi*", s. 157.

<sup>699</sup>Coştu, *Toplumsallaşma Sürecinde Dindarlığı Etkileyen Faktörler (Samsun Örneği)*, s. 172.

Çocuk üzerinde en önemli etkiye sahip olan kişi annesidir. Onun davranışlarının yanında tutumlarının da çocuk üzerinde etki yaratacağı öngörüsüyle oluşturduğumuz hipotez doğrulanmamıştır. Bunun nedenini annenin çocuğuna karşı babadan daha duygusal yönlü yaklaşmasına bağlayabiliriz. Anne sahip olduğu tutumu çocuğuna baba kadar net aktaramamakta, şefkati dolayısıyla baba kadar istikrarlı tavır gösterememektedir. İlgisiz ve otoriter anne tutumunun çocuklarının dini tutum puanlarını düşürmeye etki etse de bunun anlamlı bir farklılık olmamasını bu gerekçelere bağlayabiliriz.

Tablo 2. 44.Baba Tutumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi

Sıra	Baba Tutum	N	$\bar{X}$	S	1	2	3	4
1.	Koruyucu	469	26,49	4,25	-	-	-	*
2.	Otoriter	128	25,92	4,28	-	-	-	-
3.	Demokratik	269	26,36	4,42	-	-	-	*
4.	İlgisiz	61	24,78	5,01	*	-	*	-
	Toplam	927	26,26	4,37				
<b>Sd= 3/923 F=3,096 p=,026 p&lt;0,05 Önemli</b>								

Tablo-2.44.'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin babalarının tutumuna göre dini tutum puan ortalamaları, koruyucu ( $\bar{X} = 26,49$ ), otoriter ( $\bar{X} = 25,92$ ), demokratik ( $\bar{X} = 26,36$ ), ilgisiz ( $\bar{X} = 24,78$ ) olarak tespit edilmiştir.

Babanın tutumuna göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum puan ortalamaları arasındaki fark; varyans analizi sonucu ( $p < 0,05$ ) düzeyinde önemli görülmüştür. Farkın hangi gruplar arasında önemli olduğunu görmek amacıyla da LSD testi yapılmış ve babasının tutumunu koruyucu ve demokratik olarak tanımlayan öğrencilerin lehine olarak dini tutum düzeylerine göre babasını ilgisiz olarak tanımlayan öğrencilerin dini tutum düzeyleri arasında farklılık görülmüştür.

Elde edilen bu sonuç; “H.a.15. “Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin baba tutumuna göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulanmıştır.

Çocuğun iyi yetiştirilmesi her babanın birinci vazifesidir. Çocuğun erdemli özelliklerle yetişmesi, akademik başarısı kadar önemlidir.<sup>700</sup> Babanın çocuk şahsiyetinde özdeşim kurma anlamında model olmasının etkisi vardır. Bunun tersi olan baba yokluğu, pasif olması, ilgisiz olması, yanlış tutum modelleri, çocuktaki şahsiyetini, bedenen ve ruhen sağlıklı olmasını olumsuz etkiler.<sup>701</sup>

Ebeveyn tutumu davranışın yapısına göre farklı tasniflere ve kavramsallaştırmaya tabi tutulmuştur. Bunlar derinlemesine incelendiğinde çok fazla olsa da biz çalışmamızda dört anne baba tutumunu ele aldık. Bunlar, Demokratik (Hoşgörülü), Koruyucu, Otoriter, İlgisiz anne baba tutumu olarak sıralanabilir.

Demokratik (Hoşgörülü) Tutum: “Anne-babanın çocuklarına karşı hoşgörü sahibi olmaları, çocukların bazı kısıtlamalar dışında, arzularını diledikleri biçimde gerçekleştirmelerine izin vermeleri” manasına gelmektedir. Ebeveynin hoşgörüsü ideal düzeydedir. Çocuk kendine güvenir, yaratıcı, sosyal bir birey olur. Davranışların tolerans çerçevesi belirlenen çocuk, bu çerçevede hareket serbestisine sahiptir. Söz hakkına sahiptir; sevilir, teşvik edilir, girişimcidir, sorumluluk taşır.<sup>702</sup> Ancak aşırılığında sevgi fazla, disiplin gevşektir. Böyle ortamda ilgisiz ebeveyn, şımarık çocuk örnekleri çoğalır.<sup>703</sup>

Koruyucu Tutum: “Çocuğun gereğinden fazla özen gösterilmesi ve kontrol edilmesi anlamına gelir. Bunun sonucu olarak çocuk, diğer kimselere aşırı bağımlı, güvensiz, duygusal kırıklıkları olan bir kişi olabilir.”<sup>704</sup> Bu tutumda çocuktan çalışkan, işleyen fakat eklentili ve bağlantılı olmasını isteme özelliğine sahiptir. Aşırı olan çocuğu ahtapot gibi sarar, anne baba, çocuğa ait kararları vermekte ve özerkliğini yok etmektedir.<sup>705</sup> Wülfrig (1978), Türk çocuklarının yetiştirilme tarzını gözlemlemiş ve Türklerin çocuklarını her türlü tehlikeden koruyan “aşırı koruyucu” tarzda yetiştirdiğini ifade etmiştir.<sup>706</sup>

Otoriter Tutum: Geleneksel yapımızda sıkça karşılaşılan anne babanın disiplinin hâkim olduğu ve çocuğun kurallara uymak zorunda olduğu davranış

<sup>700</sup>Yörükoğlu, *Çocuk Ruh Sağlığı*, s. 221.

<sup>701</sup>Yavuzer, *Ana-Baba ve Çocuk*, s. 24.

<sup>702</sup>Yavuzer, *Ana-Baba ve Çocuk*, s. 33.

<sup>703</sup>Tarhan, *Sen Ben ve Çocuklarımız*, s. 142.

<sup>704</sup>Yavuzer, *Ana-Baba ve Çocuk*, s. 35.

<sup>705</sup>Tarhan, *Sen Ben ve Çocuklarımız*, s. 142.

<sup>706</sup>S. Wülfring, *Türkische Kinder in Köln*, Köln, 1978, s. 111, akt. Nermin Abadan Unat, “*Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa*”, s. 221.

örgüsüdür. Bu durumda çocuk, “sessiz, uslu, nazik, dürüst ve dikkatli olmasına karşın; küskün, silik, çekingen, başkasının etkisinde kolay kalabilen aşırı hassas yapıya sahip” olabilir.<sup>707</sup> Ebeveyn, sert disiplin ve zorlamanın etkisine ve mutlak hâkimiyete inanmaktadır. Aşırı uygulamalarda “despot ebeveyn ve itaatkar, bağlı fakat özgüveni eksik, kaçınan veya tembel çocuk modeli” dikkat çekmektedir.<sup>708</sup>

İlgisiz Tutum: “Çocuğun maddi ve manevi ihtiyaçlarına karşı duyarsız, sevgi ve şefkati yetersiz, kontrolü gevşek, çocuğun doğru veya yanlış söylediği veya yaptığı hiçbir şeye önem vermeyen anne baba tutumudur.” Bu davranış ortamında yetişen çocuklar “kindar, kavgacı, isyankâr, saldırgan, suça eğilimli, güvensizdir.” Böyle ortamdaki çocuk kötü arkadaş grubunun içerisine dahil olursa suç makinesine dönüşebilir.<sup>709</sup> İlgisiz aile tutumu, çocuğun vakitsiz ve tesadüfen doğması, annenin, anneliğe hazır olmaması ve çocuğu benimsememesi gibi durumlarda çocuğun istenmeyen bir çocuk olarak algılanması sonucu ortaya çıkar.<sup>710</sup>

Yapılan araştırmalardan pek çoğu bulgularımızı baba tutumunun öğrencinin dini tutum düzeyini etkilediğine dair bulgumuzu destekler niteliktedir.

Apaydın (2001), öğrencilerin kişilik özelliklerinin dinî tutum ve davranışlara etkisini araştırdığı çalışmasında baba tutumuna göre dini tutum puanını karşılaştırmış, çalışmamıza benzer şekilde ilgisiz baba tutumuna sahip öğrencilerin en düşük dini tutum puanına sahip olduğunu tespit etmiştir.<sup>711</sup>

Bilecik (2017), araştırmasında; demokratik ebeveyn tutumuna sahip ve aile içerisinde dini yaşantıya tanık olan öğrencilerin kendilerini dindar olarak tanımladıklarını tespit etmiştir.<sup>712</sup> Ayrıca; Bilecik, araştırmasında otoriter anne baba tutumunda yetişen ve bu tarzda din eğitimi alan bireylerin, çocukluk ve gençlik çağında otoriteye uygun hareket ettiği ancak sonra bu yoldan saptıkları gözlenmiştir. Yazar otorite figürünün aradan çekilmesiyle dindarlık ile ilgili kazanımların da yok olacağını iddia etmektedir.<sup>713</sup> Aşırı koruyucu anne baba tutumuyla yetişen bireylerin din eğitimini sadece ailede aldığından, dindarlık eğilimlerinin yeterli olmadığı, ailede

---

<sup>707</sup>Yavuzer, *Ana-Baba ve Çocuk*, s. 30.

<sup>708</sup>Tarhan, *Sen Ben ve Çocuklarımız*, 2012, s. 144.

<sup>709</sup>M.Zeki Aydın, *Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi*, Dem Yayınları, İstanbul 2005.

<sup>710</sup>İbrahim Ethem Özgüven, *Ailede İletişim ve Yaşam*, Pdrem Yay, Ankara 2001, s. 215.

<sup>711</sup>Apaydın, *Kişilik Özelliklerinin Dinî Tutum ve Davranışlara Etkisi*, s. 161.

<sup>712</sup>Sümevra Bilecik, "Anne Baba Tutumlarının Bireylerin Din Algısına Etkisi", *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15/33, 2017, s. 27.

<sup>713</sup>Bilecik, "Anne Baba Tutumlarının Bireylerin Din Algısına Etkisi", s. 27.

dini yaşantıya tanık olmadan büyüyen yetişkinler ise kendilerini dindar olarak nitelermemekte olduklarını tespit etmiştir.<sup>714</sup> İlgisiz anne baba tutumuna sahip bireylerin ise dine karşı ilgili olmadıklarını tespit etmiştir.<sup>715</sup>

Coştu (2009), babanın tutumuyla çocuğun dini yönelimi arasında anlamlı ilişkiye rastlamamakla birlikte özellikle normatif dindarlık puan ortalamasının ilgisiz baba tutumuna sahip çocuklarda daha düşük çıktığını belirtmektedir.<sup>716</sup>

Kalgı (2020), lise düzeyi gençlerin dindarlık araştırmasında ebeveyn tutumuna göre gencin dindarlık düzeyi arasında anlamlı farklılaşma olduğunu tespit etmiştir.<sup>717</sup>

Yapılan araştırmalarda, başarılı bir dini toplumsallaşmada ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliğinin, çocukların özgüvenlerinin (self-confidence) yüksek olmasında ve sosyal ilişki kurmada daha başarılı olmalarında etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarının dini tutum ve davranışları üzerinde daha hassas ve dikkatli bir tavır takınmalarının, onların sosyal ve ahlaki gelişimleri üzerinde önemli bir etkisinin olduğu da saptanmıştır.<sup>718</sup>

Gençler aileden aldıkları çoğunlukla yetersiz olan eğitim ile okulda ve sokakta karşılaştıkları farklı kültürün etkisiyle arada kalmakta çoğunlukla oraya meyiletmektedir. Bu, bocalama, çatışma ve çelişkiye yol açmakta; aile büyükleri gençlerin kendi değerlerine uygun yaşamalarını istediğinde kuşak çatışması ve aile içi huzursuzluklar vuku bulmaktadır.<sup>719</sup>

Çocuk genellikle babayla özdeşim kurmaktadır. Dolayısıyla çocuk özdeşim kurduğu modelden daha çok etkilenmektedir. Ayrıca baba fitratı gereği tutumunu daha net ifade edebilmektedir. Baba tutumuna göre öğrencilerde oluşan dini tutum farklılığının bu temellere dayandığını söyleyebiliriz.

---

<sup>714</sup>Bilecik, "Anne Baba Tutumlarının Bireylerin Din Algısına Etkisi", s. 27.

<sup>715</sup>Bilecik, "Anne Baba Tutumlarının Bireylerin Din Algısına Etkisi", s. 27.

<sup>716</sup>Coştu, *Toplumsallaşma Sürecinde Dindarlığı Etkileyen Faktörler (Samsun Örneği)*, s. 177.

<sup>717</sup>Kalgı, *Ortaöğretim Öğrencilerinde Dindarlık İle Kişilik Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma (Şanlıurfa Örneği)*, s. 85.

<sup>718</sup>Joseph Fichter, "Religion and Socialization Among Children", s. 28.

<sup>719</sup>Manço, "Belçika'da Türklerin 40 Yılı (1960-2000) Sorunlar, Gelişmeler, Değişmeler", s. 51

## 2.2.16. Anne ve Babanın Vatandaşlık Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri

Tablo 2. 45. Anne Vatandaşlık Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi

Anne Vatandaşlık	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Anne Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşı	805	26,45	4,24	925	3,342	p=0,001 p<0,05 Önemli
Anne Başka Ülke Vatandaşı	122	25,04	5,00			

Tablo-2.45.'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin annesinin Türk Vatandaşı olup olmaması durumuna göre dini tutum puan ortalamaları, annesi Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olanlar ( $\bar{X}=26,45$ ), annesi başka ülke vatandaşı olanlar ( $\bar{X}=25,04$ ) olarak tespit edilmiştir.

Buna göre annesinin Türk Vatandaşı olup olmaması durumuna göre dini tutum puan ortalamaları üzerine yapılan t-testi, ortalamalar arasındaki farkın önemli olduğunu ( $p<0.05$ ) göstermiştir. Yapılan t-testi sonucunda annesi Türk Vatandaşı olan öğrencilerin dini tutum puan ortalamalarının ( $\bar{X}=26,4547$ ), annesi başka ülke vatandaşı olan öğrencilerin dini tutum puan ortalamalarına ( $\bar{X}=25,0410$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre annesi Türkiye Vatandaşı olan öğrencilerin, anne başka ülke vatandaşı olanlara göre daha dindar olduklarını, dini hassasiyetlerinin daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Elde edilen bu sonuç; "H.a.16. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin annesinin başka ülke vatandaşı olma durumuna göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır." şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamıştır.

Aile, "İlk olarak toplumsallaşma sürecinin gerçekleştiği temel değerlerin, ev içi ve ev dışı norm ve davranışların kurallara bağlandığı bir kurumdur." Aile üyeleri alıcı ve verici şekliyle etkileşim içindedirler. Çocuklar aile içinde gözlem ve yorum ile olumlu-olumsuz yönleri özdeşleştirir.<sup>720</sup>

Bazı araştırmacılara göre anne, temel bağımlılık objesidir ve annenin şefkat, ilgi ve disiplin anlayışının vicdan gelişmesinde daha önemli bir rolü vardır. Nötre

<sup>720</sup>Ertan Özensel, "Türk Toplumunda Çocuğun Yetiştirilmesinde Annenin Rolü: Konya İli Örneği", *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2/6, 2004, s. 86.

Dame Üniversitesindeki Katolik öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada da öğrencilerin dinî inançları üzerinde en etkili olan kişinin baba olduğu muhakkaktır. Ancak etkili olan ebeveynin anneleri olduğunu söyleyenlerin sayısı, babaları olduğunu söyleyenlerin sayısından on iki kat daha fazladır.<sup>721</sup>

Anne babanın çocuğuna sunacağı sıcak ilişki biçimi, çocukların sorumluluk sahibi ve denetlenmeye açık kişilik gelişimini destekler.<sup>722</sup> Anne sevgisiyle büyüyen çocuklar ile bu sevgiden mahrum olarak büyüyen çocukların bedensel gelişiminden zihinsel gelişime kadar hatta hastalıklara karşı direnç gücüne dahi etki etmektedirler. Buna “büyüme vitamini” denmiştir.<sup>723</sup>

Bu bilgilerden yola çıkarak çocuğun ideal kişilik ve ahlaki donanıma kavuşması, dini duygularının oturması ancak uyumlu aile yapısında mümkündür. Farklı kültür ya da din mensubu anne babanın oluşturduğu ailede bir şeyler ters gidebilmektedir. Annenin başka ülke vatandaşı olması çocuğun bu tenakuzu daha net hissetmesine neden olabilmektedir. Çocuk anne ile daha fazla vakit geçirdiği ve onun sevgi ve merhametine daha çok muhtaç olduğundan annedeki uyruk farklılığının ve buna bağlı farklılıkların çocuk üzerindeki etkisi daha yoğun görülebilmektedir. Bundan dolayı annenin başka ülke vatandaşı olmasının çocuğun dini tutumu üzerinde etkili olduğunu ve anlamlı farklılık oluşturduğunu ifade edebiliriz.

Tablo 2. 46.Baba Vatandaşlık Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi

Baba Vatandaşlık	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Baba Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşı	900	26,24	4,41	925	1,59	p=,290
Baba Başka Ülke Vatandaşı	27	27,14	2,99			p>0,05
						Önemsiz

Tablo-2.46.'da babasının Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşı olup olmama durumuna göre ankete katılan yurt dışında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum puan ortalamaları, babası Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olanlar ( $\bar{X}$ =26,24), babası başka ülke vatandaşı olanlar ( $\bar{X}$ =27,14) olarak tespit edilmiştir.

<sup>721</sup>Argyle and Hallahmi, *The Social Psychology of Religion*, s. 32.

<sup>722</sup>Özensel, "Türk Toplumunda Çocuğun Yetiştirilmesinde Annenin Rolü: Konya İli Örneği", s. 87.

<sup>723</sup>Mehmet Emin Ay, *Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım*, Timaş Yayınları, İstanbul 2007, s. 46.

Puanlar arasındaki fark; t-testi sonucu istatistiksel olarak ( $p>0.05$ ) düzeyinde önemsiz bulunmuştur. Dolayısıyla elde edilen veriler öğrencilerin baba vatandaşlık durumuna göre dini tutumu üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Elde edilen bu sonuç; “H.a.16. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin babasının başka ülke vatandaşı olma durumuna göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamamıştır.

Bu sonuçlar diğer tablo sonuçlarıyla birleştirildiğinde annenin çocuğun dini tutumunun şekillenmesinde önemli rol oynadığı, diğer tabirle esas mürebbiyenin anne olduğu gerçeğini göstermektedir. Bundan dolayı annenin başka ülke vatandaşı olması durumu çocuğun dini tutumu üzerinde anlamlı farklılaşmaya neden olurken babanın başka ülke vatandaşı olması çocuğun dini tutumu üzerinde anlamlı farklılaşmaya neden olmamıştır. Anne babanın başka ülke vatandaşı olmasının öğrencinin dini tutum puanı üzerinde farklılaşmaya sebep olacağı kanaatiyle oluşturduğumuz hipotezin doğrulanmama sebebinin babaların anneler kadar çocuklarıyla vakit geçirememesi ve derinlikli ilişki kuramamasından kaynaklandığını düşünüyoruz.

### 2.2.17. Anne ve Babanın Yaşadığı Ülkede Bulunma Süresine Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri

Tablo 2. 47. Annenin yaşadığı Ülkede Bulunma Süresine Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi

Bulunma Süresi	N	$\bar{X}$	S
1-5 Yıl	132	25,83	4,24
6-14 Yıl	202	26,15	4,31
15-24 Yıl	350	26,56	4,37
25-34 Yıl	118	26,66	3,97
35-44 Yıl	69	26,13	4,79
45 Yıl Üstü	56	25,17	5,09
Toplam	927	26,26	4,37
<b>Sd= 5/921 F=1,521 p=0,180 p&gt;0,05 Önemsiz</b>			

Tablo-2.47.'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin annesinin yurt dışında bulunma süresine göre dini tutum puan ortalamaları, 1-5 yıl bulunanlar ( $\bar{X} =25,83$ ), 6-14 yıl bulunanlar ( $\bar{X} =26,15$ ), 15-24

yıl bulunanlar ( $\bar{X} = 26,56$ ), 25-34 yıl bulunanlar ( $\bar{X} = 26,66$ ), 35-44 yıl bulunanlar ( $\bar{X} = 26,13$ ), 45 yıl üstü bulunanlar ( $\bar{X} = 25,17$ ) olarak tespit edilmiştir.

Annesinin yurt dışında bulunma süresine göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum puan ortalamaları arasındaki fark; varyans analizi sonucu ( $p > 0.05$ ) düzeyinde önemsiz görülmüştür.

Elde edilen bu sonuç; “H.a.17. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin annesinin yurt dışında bulunma süresine göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamamıştır.

Tablo 2. 48. Babanın yaşadığı Ülkede Bulunma Süresine Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi

Sıra	Babanın Yurt Dışında Bulunma Süresi	N	$\bar{X}$	S	1	2	3	4	5	6
1.	1-5 Yıl	122	25,65	4,21	.	-	-	-	*	-
2.	6-14 Yıl	115	25,73	4,28	-	.	-	-	*	-
3.	15-24 Yıl	305	26,49	4,68	-	-	.	-	-	*
4.	25-34 Yıl	292	26,26	4,21	-	-	-	.	*	*
5.	35-44 Yıl	84	27,36	3,72	*	*	-	*	.	*
6.	45 Yıl Üstü	9	23,33	5,45	-	-	*	*	*	.
	Toplam	927	26,26	4,37						
<b>Sd= 5/921 F=2,882 p=,014 p&lt;0,05 Önemli</b>										

Tablo-2.48.’de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin babasının yurt dışında bulunma süresine göre dini tutum puan ortalamaları, 1-5 yıl bulunanlar ( $\bar{X} = 25,65$ ), 6-14 yıl bulunanlar ( $\bar{X} = 25,73$ ), 15-24 yıl bulunanlar ( $\bar{X} = 26,49$ ), 25-34 yıl bulunanlar ( $\bar{X} = 26,26$ ), 35-44 yıl bulunanlar ( $\bar{X} = 27,36$ ), 45 yıl üstü bulunanlar ( $\bar{X} = 23,33$ ) olarak tespit edilmiştir.

Babasının yurt dışında bulunma süresine göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum puan ortalamaları arasındaki fark; varyans analizi sonucu ( $p < 0.05$ ) düzeyinde önemli görülmüştür. Farkın hangi gruplar arasında önemli olduğunu görmek amacıyla da LSD testi yapılmış ve yurt dışında bulunma süresi 45 yıl ve üstü olan babaların çocuklarının dini tutum puan ortalamasına göre 15-24 yıl, 25-34 ve 35-44 yıl olan babaların çocuklarının dini tutum puan ortalaması arasında önemli bir fark olduğu, 45 yıldan fazla yurt dışında bulunan babaların dini tutum puanının daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca yurt dışında bulunma süresi 35-44 yıl olan babaların çocuklarının dini tutum puan

ortalamasına göre 1-5 yıl, 6-14 yıl, 25-34 yıl, 45 yıl ve üstü bulunan babaların çocuklarının dini tutum puan ortalaması arasında önemli bir fark olduğu, farkın 35-44 yıl yurt dışında bulunan babalar lehine olduğu görülmüştür.

Elde edilen bu sonuç; “H.a.17. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin babasının yurt dışında bulunma süresine göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamıştır.

Bir bölgede ikamet etmenin kişi üzerinde oluşturacağı etki, orada bulunma süresi ve çevreyle muhatap olmanın sıklığı ve ilişki yoğunluğuyla yakından ve paralel olarak ilişkilidir. Araştırmamıza katılan öğrencilerin dini tutum düzeyi babanın yurt dışında bulunma süresiyle farklılaşmaktayken, annenin yurt dışında bulunma süresine göre farklılaşmamaktadır. Bu durum oluşturduğumuz hipotezin anne etkisi yönüyle doğrulanmadığını göstermektedir. Bunun nedeni babanın dış faktörlere daha fazla muhatap olması, çevreden daha fazla etkilenmesi, olumlu ya da olumsuz etkenlerden daha yoğun olarak etkilenmesi ve bu etkiyi çocuğuna iletmesinden kaynaklı olabilir.

Bulgularımıza benzer şekilde Çelik (2008), araştırmasında gurbetçilerin yurt dışında kalma süresi arttıkça, yabancılarla ilişkilerde araya mesafe koyma eğiliminin düşüş gösterdiğini tespit etmiştir. Bu veriler değişimin sosyolojik göstergelerinden biridir.<sup>724</sup> 45 yıl üstü yurt dışında kalan babanın dönüş hayalini rafa kaldırarak bulunduğu ülkeye entegre olduğu ve o zamana kadar kültürel, dini ve ahlaki değişime karşı gösterdiği direncini kırdığını söyleyebiliriz. Bu değişimin aileye yansımaları olarak da çocuğun dini tutum düzeyinin düşük olduğunu söyleyebiliriz.

Ortalama 40 yıla kadar yurt dışında bulunan babanın yurda dönüş yapma düşüncesi taşıdığını, Türkiye ile sıkı bağlarını muhafaza ettiğini, dini, kültürel ve ahlaki değerlerini muhafaza etmek için gayret gösterdiğini söyleyebiliriz. Çocukların gelecekları için göç edenler, bir müddet sonra çocukları için endişe etmeye başlamışlardır. Sevinç(2012)'in Hollanda'da yürüttüğü araştırmasına göre bireylerin %51,8'i yaşantı biçimini çocuklarının dini ve ahlaki gelişimi için sakıncalı olarak görmektedir.<sup>725</sup> “Aile bağlarının zayıflığı, aşırı serbest yaşam tarzı, yabancı arkadaş

<sup>724</sup>Celaleddin Çelik, "Almanya'da Türkler: Sürekli Yabancılaşma, Kültürel Çatışma ve Din", *Milel ve Nihal: İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 5/3, 2008, s. 116.

<sup>725</sup>Sevinç, "Yurtdışında Yaşayan Türklerin Çocuklarının Dini ve Ahlaki Gelişimi İle İlgili Kaygıları ve Bu Kaygıların Camilerdeki Din Eğitimine Etkisi (Hollanda Örneği)", s. 256.

grubu, çevre ve sokak kültüründen etkilenme, alkol ve uyuşturucu maddelere ulaşma kolaylığı, yerli halkın Türk ve Müslümanlara önyargılı davranışları” duyulan tedirginliğin başlıcalarıdır.<sup>726</sup> Çocuklarının geleceğinden tedirgin olan babanın aynı hassasiyeti çocukları için de göstererek muhafazakâr bir tutum sergilediğini söyleyebiliriz. Verilerden yola çıkarak ortalama 40 yıla kadar yurt dışında kalan babanın daha muhafazakar özellikte olduğu ve buna dayalı olarak çocuğun dindarlık puanının yüksek çıktığını söyleyebiliriz.

## 2.2.18. Anne ve Babanın Başka Ülkede Bulunma Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri

Tablo 2. 49. Annenin Başka Ülkede Bulunma Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi

Anninin Başka Ülkede Bulunup/Bulunmaması	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Anne başka ülkede bulunmadı	600	26,72	4,21	925	4,37	p=0,000
Anne başka ülkede bulundu	327	25,42	4,55			p<0,05

Tablo-2.49.’da yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin annesinin başka ülkede bulunup bulunmama durumuna göre dini tutum puan ortalamaları annesi başka ülkede bulunanlarda ( $\bar{X}=25,42$ ), annesi başka ülkede bulunmayanlarda ( $\bar{X}=26,72$ ) olarak tespit edilmiştir.

Buna göre annesinin başka ülkede bulunup bulunmama durumuna göre dini tutum puan ortalamaları üzerine yapılan t-testi, ortalamalar arasındaki farkın önemli olduğunu ( $p<0.05$ ) göstermiştir. Yapılan t-testi sonucunda annesi başka ülkede bulunmayan öğrencilerin dini tutum puan ortalamalarının ( $\bar{X}=26,7283$ ), annesi başka ülkede bulunan öğrencilerin dini tutum puan ortalamalarına ( $\bar{X}=25,4251$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Aradaki önemli istatistik farkına göre annesi başka ülkede bulunan öğrencilerin, annesi başka ülkede bulunmamış olanlara göre dini hassasiyetlerinin daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

<sup>726</sup>Sevinç, "Yurtdışında Yaşayan Türklerin Çocuklarının Dini ve Ahlaki Gelişimi İle İlgili Kaygıları ve Bu Kaygıların Camilerdeki Din Eğitimine Etkisi (Hollanda Örneği)", s. 263.

Tablo 2. 50.Babanın Başka Ülkede Bulunma Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi

<b>Babanın Başka Ülkede Bulunup/Bulunmaması</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Baba başka ülkede bulunmadı	540	26,82	4,18	925	4,66	p=0,000 p<0,05
Baba başka ülkede bulundu	387	25,48	4,52			Önemli

Tablo-2.50’de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin babasının başka ülkede bulunup bulunmama durumuna göre dini tutum puan ortalamaları babası başka ülkede bulunanlarda ( $\bar{X}$ =25,48), babası başka ülkede bulunmayanlarda ( $\bar{X}$ =26,82) olarak tespit edilmiştir.

Buna göre babasının başka ülkede bulunup bulunmama durumuna göre dini tutum puan ortalamaları üzerine yapılan t-testi, ortalamalar arasındaki farkın önemli olduğunu ( $p<0.05$ ) göstermiştir. Yapılan t-testi sonucunda “babası başka ülkede bulunmayan” öğrencilerin dini tutum puan ortalamalarının ( $\bar{X}$ =26,8296), “babası başka ülkede bulunan” öğrencilerin dini tutum puan ortalamalarına ( $\bar{X}$ =25,4858) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Aradaki önemli istatistik farkına göre babası başka ülkede bulunan öğrencilerin, babası başka ülkede bulunmamış olanlara göre dini hassasiyetlerinin daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Elde edilen bu sonuç;“H.a.18. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne-babasının başka ülkede bulunma durumuna göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamıştır.

Farklı ülkelere seyahat etme imkânını sosyo-ekonomik durumun yüksek olması ve tahsil seviyesinin yüksek olmasının sonucu olarak değerlendirmenin mümkün olduğunu düşünüyoruz. Tablo 2.33.’de görüldüğü üzere ekonomik durumu yüksek olan ailelerin çocuklarının dini tutum seviyesinin düşük olduğu, aynı şekilde tahsil seviyesi yüksek olan ebeveynin çocuklarının dini tutum seviyesinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler birlikte değerlendirildiğinde babanın farklı ülkelerde bulunmasının çocukların dini tutum seviyesini dolaylı yünden etkilediğini

söyleyebiliriz. Çünkü, dini tutumların oluşumu, gelişimi ve değişiminde bireyin yaşadığı sosyal çevrenin önemli bir etkisi bulunmaktadır.<sup>727</sup>

Tablo 2.54. ve Tablo 2.55. beraber değerlendirildiğinde anne babanın başka ülkelerde bulunması genellikle beraberinde aile üyelerinin de başka bir ülkede bulunmasını gerektirir. Başka ülkelerde bulunmak farklı din, dil, kültür ve ırktan insanlarla da karşılaşmayı da beraberinde getirmektedir. Dolayısı ile bu durum babayı farklı bir serüvene sürüklemekte, dini ve kültürel hayatında karşı taraf ile alışverişte bulunduğu özel anlar üretmektedir. Süre uzadıkça bu etkileşme süreci dini hayatında kalıcı değişime sebep olmakta bu da aileye ve özellikle çocuğa tesir etmektedir. Bundan dolayı anne babanın yurt dışında bulunma durumu çocuğun dini tutum düzeyini etkilemektedir.

### 2.2.19. Anne ve Babanın Dindarlık Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri

Tablo 2. 51. Annenin Dindarlık Düzeyine Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi

Sıra	Annenin Dindarlık Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	1	2	3
1.	Dine karşı ilgili	724	26,88	4,11	.	*	*
2.	Dine karşı biraz ilgili	182	24,24	4,65	*	.	-
3.	Dine karşı ilgisiz	21	22,66	3,81	*	-	.
	Toplam	927	26,26	4,37			
		<b>Sd= 2/924</b>	<b>F=36,141</b>	<b>p=0,000</b>	<b>p&lt;0,05</b>	<b>Önemli</b>	

Tablo-2.51.'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin annelerinin dindarlık seviyesine göre dini tutum puan ortalamaları annesi dine karşı ilgili olanlarda ( $\bar{X}$ =26,88), annesi dine karşı biraz ilgili olanlarda ( $\bar{X}$ =24,24) annesi dine karşı ilgisiz olanlarda ( $\bar{X}$ =22,66) şeklinde tespit edilmiştir.

Annenin dindarlık seviyesine göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum puan ortalamaları arasındaki fark; varyans analizi sonucu ( $p<0.05$ ) düzeyinde önemli görülmüştür. Farkın hangi gruplar arasında önemli olduğunu görmek amacıyla da LSD testi yapılmış ve annesini dindar olarak gören çocukların dini tutum puan ortalamasına göre annesini dine karşı biraz ilgili ve

<sup>727</sup>Sherkat, "Religious Socialization and The Family an Examination of Religious Influence in The Family Over The Life Course", s. 27.

ilgisiz olarak tanımlayan öğrencilerin ortalaması arasında önemli bir fark olduğu görülmüştür.

Arslan (2007)<sup>728</sup>, Atalay (2005)<sup>729</sup>, Baytemur (2020)<sup>730</sup>, Kaya (1998)<sup>731</sup>, Kimter (2008)<sup>732</sup> anne baba dindarlık düzeyiyle çocuklarının dindarlığı arasında önemli ilişki bulunduğunu tespit etmişlerdir.

Coştu (2009), annenin dini eğiliminin, bireylerin dini tutum ve uygulamaları üzerinde anlamlı ilişki kuramamakla birlikte kısmî yönde bir etkisinin olduğunu rapor eder. Diğer taraftan halkın dindarlık algılamalarına göre dini tutum puanının anlamlı şekilde ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Buna göre kişilerin dindarlık mülahaza seviyesine göre halkın dini tutum puanlarının pozitif yönlü arttığı görülmüştür.<sup>733</sup>

Çetin (2019)'in, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenciler üzerinde yürüttüğü çalışmasında annenin dindarlık düzeyi ile öğrencinin dindarlık puanı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu, annenin dindarlık düzeyi arttıkça çocuğun dindarlığının arttığı tespit edilmiştir.<sup>734</sup>

Kılavuz (1993), araştırmasında genç bireyin çocuklukta olduğu gibi ebeveynin beklentisini karşılamak için onların dini inançlarına ve uygulamasına tabi olduğunu belirlemiştir.<sup>735</sup> Araştırmacı, ergenlerin özdeşleştikleri annelerinden ahlâkî değerler, dinî duygu ve düşüncenin artması ile ibadet uygulamalarından babalarına göre daha fazla etkilenmekte olduklarını tespit etmiştir.<sup>736</sup>

---

<sup>728</sup>Mustafa Arslan, "Türk Genç Ergenleri Arasında Dini Toplumsallaşma ve Temel Etkenleri: Uygulamalı Bir Araştırma". Akademik Araştırmalar Dergisi. 8/31, 2007, s. 241.

<sup>729</sup>Atalay, *İlköğretim ve Liselerde Dindarlık*, s. 232.

<sup>730</sup>Baytemur, *Lise Gençliğinde Allah İnancının Gelişimi ve Eğitiminde Etkili Olan Faktörler*, s. 75.

<sup>731</sup>Kaya, *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum*, s. 234.

<sup>732</sup>Kimter, *Benlik Saygısı ve Dindarlık İlişkisi*, s. 220.

<sup>733</sup>Coştu, *Toplumsallaşma Sürecinde Dindarlığı Etkileyen Faktörler (Samsun Örneği)*, s. 160,172.

<sup>734</sup>Çetin, *Ergenlerde Sosyalleşme, Akran İlişkileri ve Dindarlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, s. 88,97.

<sup>735</sup>Mehmet Akif Kılavuz, "Anne-Baba Örnek Davranışlarının Çocukların ve Ergenlerin Dinî Kişiliğinin Oluşumuna Etkileri", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14, 2005, s. 43.

<sup>736</sup>Kılavuz, *Ergenlerde Özdeşleşme ve Din Eğitimi, İHL ve GL Öğrencileri Arasında Karşılaştırmalı Bir Araştırma*, s. 80.

Tavukçuoğlu (2000), Hollanda'nın Bergen şehrinde gençler üzerinde yürüttüğü araştırmada gençlerin dindarlık tutum ve davranışlarıyla ailelerinin dindarlık düzeyleri arasında pozitif ilişkinin varlığını tespit etmiştir.<sup>737</sup>

Ünal (2008), araştırmasında ailenin birlikte vakit geçirme durumu değiştikçe çocuğa din eğitimi sunma ve teşvik etme durumunun da aynı yönde değiştiğini, çocuğuna din eğitimi sunma ve bu konuda teşvik etme oranı arttıkça çocuğun sunulanları uygulama düzeyinin de arttığını ve anne-babanın ibadet ettiği ailelerde çocuğun da ibadet etme oranı yüksek bulunmuştur.<sup>738</sup>

Günay'a göre:

Göçmen Türk işçi toplulukları, çoğunlukla bilgi düzeyi oldukça düşük, kitabî din boyutunda ancak ilmiyal bilgilere dayalı; duygusal, mistik, karizmatik, mitolojik, törensel ve simgesel yönleri güçlü, daha çok sözlü kültürden beslenen geleneksel ve kolektif bir halk dindarlığı ve kültürü çerçevesinde genelde oldukça inançlı ve dindar tavırlar sergilemekte ve bu bağlamdaki bir dinî dünya görüşü ve hayat anlayışı onların dinî-toplumsal-kültürel yaşantısında önemli bir yer tutmaktadır.<sup>739</sup>

Din ve dini davranış kültürün tevarüsü gibi addedilse de, bu yeni kültürde yeni anlama bürünmekte farklı görevleri yerine getirmektedir.<sup>740</sup> Karşılaşılan marjinalleşme ve dışlayıcı tavır göçmenlerde cemaat, din ve menşei kültürüne yoğunluklu ve eylemsel olarak sarılmaya ittiği, Türkiye'dekinden daha fazla muhafazakârlaşan halk dindarlığını göstermektedir. Bu kimlik, İslami sorumluluğa dönüşerek anlamlı bir güce evrimleşmektedir.<sup>741</sup>

Göç eden vatandaşların yurt dışı tecrübesiyle dini eğilimi, tutumu ve davranışları kuşaklararası boyutta değişim yaşamıştır. İlk kuşak İslami yaşayış çerçevesinde hareket etmiş, ikinci kuşak geleneksel İslam ve yaşanan toplumun etkileşimiyle şekillenmiş, üçüncü kuşak ise önceki kuşakların tersine manevi boşluk içinde paralel inançlara yönelmiştir.<sup>742</sup>

<sup>737</sup>Tavukçuoğlu, "Avrupalı Türk Gençlerinin Kültürel Kimlik Problemlerinden Din Olgusu Üzerine", s.41.

<sup>738</sup>Ünal Dilek, *Çocuğun Din Eğitiminde Ana-Baba Rollerini (Bilecik Örneği)*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler EnstitüsüYayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2008,s.57,70,81.

<sup>739</sup>Günay, "Göç, Din ve Değişme: Batı Avrupa'daki Türk İşçileri Örneği", s.60.

<sup>740</sup>Çelik, "Almanya'da Türkler: Sürekli Yabancılaşma, Kültürel Çatışma ve Din", s.132.

<sup>741</sup>Şubaşı, "Entegrasyon Politikalarında Yeni Arayışlar: Avrupa İslam'ı.", s.38.

<sup>742</sup>Çelik, "Almanya'da Türkler: Sürekli Yabancılaşma, Kültürel Çatışma ve Din", s.134.

Tablo 2. 52.Babanın Dindarlık Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi

Sıra	Babanın Dindarlık Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	1	2	3
1	Dine karşı ilgili	701	26,89	4,13	-	*	*
2	Dine karşı biraz ilgili	194	24,32	4,40	*	-	-
3	Dine karşı ilgisiz	32	24,31	5,38	*	-	-
Toplam		927	26,26	4,37			
<b>Sd= 2/924 F=31,450 p=,000 p&lt;0,05 Önemli</b>							

Tablo-2.52.'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin babalarının dindarlık seviyesine göre dini tutum puan ortalamaları babası dine karşı ilgili olanlarda ( $\bar{X}=26,89$ ), babası dine karşı biraz ilgili olanlarda ( $\bar{X}=24,32$ ), babası dine karşı ilgisiz olanlarda ( $\bar{X}=24,31$ ) şeklinde tespit edilmiştir.

Babanın dindarlık seviyesine göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum puan ortalamaları arasındaki fark varyans analizi sonucu ( $p<0.05$ ) düzeyinde önemli görülmüştür. Farkın hangi gruplar arasında önemli olduğunu görmek amacıyla da LSD testi yapılmış ve annesini dindar olarak gören çocuklarının dini tutum puan ortalamasına göre babasını dine karşı biraz ilgili ve ilgisiz olarak tanımlayan öğrencilerin ortalaması arasında önemli bir fark olduğu ve farkın babası dine karşı ilgili olan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür.

Elde edilen bu sonuç;“Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne babasının dindarlık düzeyine göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamıştır.

Güngör (2002), araştırmasında aileleri dindar olanların çocuklarının da dindar olma olasılıklarının çok yüksek olduğunu ortaya koymuştur.<sup>743</sup> Şüphesiz ki ailenin dindarlık düzeyinin yüksek olması doğal olarak beraberinde çocuklarının dindarlık düzeyinin yüksek olması sonucunu getirmektedir. Kılıç (2019), araştırmasında dini düşünce ve yaşantısında en etkili unsur değişkeninin kim olduğu sorusuna karşılık katılımcıların %70'e yakını ailem cevabını vermişlerdir.<sup>744</sup> Gençlerin din ve ahlak açısından toplumsallaşma, yetişkinleri örnek alma dinin öğretiminden daha etkili

<sup>743</sup>Özcan Güngör, “1.5 ve 2. Nesil Türk Gençlerinin Ailede Dini Sosyalleşmeleri: New Jersey, USA örneği.” *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 53/2, 2012, s.95.

<sup>744</sup>Kılıç, *Yetişkinlerin Aldıkları Din Eğitimi İle Dindarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki (İsmek Örneği)*, s.55.

olduğu söylenebilir.<sup>745</sup> Bundan dolayı ailedeki dini hayat ne kadar içten, tutarlı ve güçlü olursa çocuğun dini şahsiyeti de o oranda gelişmiş olur.

Coştu (2009)'nun araştırması bizim bulgularımızla paralel özellik taşımaktadır. Yazar, araştırmasında babanın dini eğilim düzeyinin, bireylerin dini tutum ve uygulamaları üzerine yaptığı incelenmesinden babanın dindarlık düzeyi ile çocuğun dini yönelim puanının doğru orantılı olarak arttığını tespit etmiş, normatif dini yönelimi üzerinde babanın pozitif yönde bir etkisi bulunduğunu raporlamıştır.<sup>746</sup> Ayrıca yazar büyükbaba ve büyükannenin etkileme derecesine göre, bireylerin normatif ve popüler tutum puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark bulmuştur.<sup>747</sup>

Çetin (2019), ortaokul ve lise düzeyindeki öğrenciler üzerinde yürüttüğü çalışmada babanın dindarlık düzeyi ile öğrencinin dindarlık puanı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğunu, babanın dindarlık düzeyi arttıkça çocuğun dindarlığının da arttığını tespit etmiştir.<sup>748</sup>

Dini yönelim sürecinde duygu bağlılığı etkili bir unsurdur. Çünkü din de kuvvetli duygusal unsurlara sahiptir. Ebeveynin dindarlığının çocuğun dindarlığını etkilediğine dair bulgularımızı teyit eden çalışmaların olduğunu görmekteyiz. Şahin (2007), araştırmasında lise öğrencilerinin anne baba dindarlığı ile pozitif yönlü ilişkisi olduğunu tespit etmiştir. Anne babayı model alan, özdeşim kuran, birlikte vakit geçiren çocuk anne babanın dindarlık tutumundan da bire bir etkilenmektedir.<sup>749</sup>

Anne-baba dindarlık düzeyine göre öğrencilerin dini tutumuna dair farkın belirtildiği tablo incelendiğinde, özellikle anne-babasını dine karşı ilgili olarak ifade eden öğrencilerin lehine olarak dini tutum düzeyinin, anne-babasını dine karşı biraz ilgili ve dine karşı ilgisiz olarak tanımlayan öğrencilere göre dini tutum düzeylerinin farklılaştığı görülmektedir. Bu sonuç da anne-baba dindarlık düzeyinin genç üzerinde etki edecek faktörlerden biri olduğunu göstermektedir.

---

<sup>745</sup>Kılavuz, "Ergenlerde Özdeşleşme ve Din Eğitimi", s. 254.

<sup>746</sup>Coştu, *Toplumsallaşma Sürecinde Dindarlığı Etkileyen Faktörler (Samsun Örneği)*, s. 176.

<sup>747</sup>Coştu, *Toplumsallaşma Sürecinde Dindarlığı Etkileyen Faktörler (Samsun Örneği)*, s. 182.

<sup>748</sup>Çetin, *Ergenlerde Sosyalleşme, Akran İlişkileri ve Dindarlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, s. 87.

<sup>749</sup>Şahin, "Ergenlere Dindarlık, Algılanan Anne-Baba Dindarlığı ve Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişki", s. 235.

## 2.2.20.Öğrencinin Din Eğitimi Aldığı Kaynağa Göre Öğrencinin Dini Tutum Düzeyleri

Tablo 2. 53.Öğrencinin Din Eğitimi Aldığı Kaynağa Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi

Sıra No	Öğrencinin Din Eğitimi Aldığı Kaynak	N	$\bar{X}$	S	1	2	3	4	5	6
1	Sadece DKAB Dersi	59	23,20	4,74	.	-	*	*	*	*
2	Seçmeli Din Eğitimi Dersleri	114	23,32	3,73	-	.	*	*	*	*
3	Aile	258	27,28	3,72	*	*	.	*	-	-
4	Dini Kitap-Dergi- İnternet-Radyo-Televizyon	71	21,60	3,64	*	*	*	.	*	*
5	Cami ve Kuran Kursları	166	27,28	4,20	*	*	-	*	.	-
6	Hepsi	259	27,87	3,55	*	*	-	*	-	.
	Toplam	927	26,26	4,37						
		<b>Sd= 5/921</b>	<b>F=56,990</b>	<b>p=0,000</b>	<b>p&lt;0,05</b>	<b>Önemli</b>				

Tablo-2.53’de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin din eğitimi almasında en etkili faktöre göre öğrencinin dini tutum ortalamaları, “Sadece DKAB dersi” diyenlerde ( $\bar{X} = 23,20$ ), “Seçmeli Din Eğitimi Dersleri” diyenlerde ( $\bar{X} = 23,32$ ), “Aile” diyenlerde ( $\bar{X} = 27,28$ ), “Dini Kitap-Dergi, İnternet-Radyo-Televizyon” diyenlerde ( $\bar{X} = 21,60$ ), “Cami ve Kuran Kursları” diyenlerde ( $\bar{X} = 27,28$ ) “Hepsi” cevabını verenlerde ( $\bar{X} = 27,87$ ) olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerin din eğitimi aldığı kaynağa göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum puan ortalamaları arasındaki fark varyans analizi sonucu ( $p < 0.05$ ) düzeyinde önemli görülmüştür. Farkın hangi gruplar arasında önemli olduğunu görmek amacıyla da LSD testi yapılmıştır. Test sonucu öğrencilerin din eğitimi aldığı kaynağa göre dini tutum düzeyleri arasında farklılaşma olduğu görülmüştür.

Elde edilen bu sonuç; “H.a.20. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin din eğitimi aldığı kaynağa göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamıştır.

Dini tutum ve davranışların en önemli boyutunu dini bilgi oluşturmaktadır. Bireyin formal ve informal eğitim süreçlerinde edinmiş olduğu dini bilgiler, dini tutum ve davranışlarını oluşturmaktadır. Kişinin sahip olduğu dini bilginin mahiyeti,

onun dini tutum ve davranışlarının olumlu veya olumsuz yönde gelişmesine etki etmektedir. Kişinin dini bilgileri ne kadar yeterli ve gerçek bilgilere dayalı olursa, dini tutumu da o derecede gerçekçi ve sağlam olacaktır.<sup>750</sup> Ay (2018), araştırmasında çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda DKAB dersi ve din hakkında bilginin dindarlığın yüksek düzeyde ve anlamlı bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur.<sup>751</sup>

Din gibi din eğitimi de insanoğlu için vazgeçilmez bir zorunluluktur. Araştırmamızdaki bulgular göstermektedir ki din eğitimi kaynakları ve kaynakların yoğunluğu, gençlerin dindarlığında anlamlı fark oluşturan etkili unsurdur. Karataş (1999), yurt dışındaki Türkler üzerinde yaptığı araştırmasında deneklerin %80'inin din eğitiminin gerekli olduğunu savunmakta olduklarını tespit etmektedir.<sup>752</sup> Günay (1999), araştırmasında, dine bağlılığın şiddetiyle dini eğitim düzeyi arasında yakın bir ilişki bulunduğunu ve dini eğitim düzeyi arttıkça dine bağlılığın şiddetinde de bir artma olduğunu ifade etmiştir.<sup>753</sup> Kaya (1998), “Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum” çalışmasında genelde fertlere verilen din eğitimlerinin, fertlerin tutumlarında öncelikli etkiye sahip olduğu, özelde ise çevresel etkilerin hâkim olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca “ebeveynlerin eğitim durumu, dindarlık düzeyleri, evdeki dini hayat, DKAB ders öğretmenleri, din görevlileri, verilen vaazlar gibi faktörlerin” öğrencilerin dini tutumları üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.<sup>754</sup> Onay (2004), araştırmasında isteğe bağlı din eğitimi alan bireylerin dindarlık düzeylerinin din eğitimi almayan bireylerden farklı ve daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.<sup>755</sup>

Yurt dışındaki Türk öğrencilerin din eğitimi aldığı kaynağa göre dini tutum düzeyleri arasındaki farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğu aşağıda sunulmuştur.

Dini eğitim aldığı kaynağı “Sadece DKAB Dersi” olarak belirten öğrencilerin dini tutum puanı “Aile”, “Cami ve Kuran Kursları” ve “Hepsi” diyen öğrencilerin lehine olarak önemli farkın olduğu görülmüştür.

---

<sup>750</sup>Kaya, *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum*, s. 46.

<sup>751</sup>Mustafa Fatih Ay, *Lise Öğrencilerinde Dkab Eğitimi İle Saldırganlık Arasında Dindarlık ve Ahlaki Olgunluğun Aracılık Rolünün İncelenmesi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum 2018, s. 140.

<sup>752</sup>Karataş, *Almanya'da Türk Gençlerinin Din Eğilimleri*, s. 49.

<sup>753</sup>Günay, *Erzurum ve Çevre Köylerinde Dini Hayat*, s. 256.

<sup>754</sup>Kaya, *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum*, ss. 234-241.

<sup>755</sup>Onay, *Dindarlık, Etkileşim ve Değişim: Üniversite Öğrencileri Örneği*, ss. 136-137.

Dini eğitim aldığı kaynağı “Seçmeli Din Eğitimi Dersleri” olarak belirten öğrencilerin dini tutum puanı “Aile”, “Cami ve Kuran Kursları” ve “Hepsi” diyen öğrencilerin lehine olarak önemli farkın olduğu görülmüştür.

Ayrıca araştırmamızda din eğitimini sadece “Sadece DKAB Dersi” ve “Seçmeli Din Eğitimi Dersleri” aracılığıyla aldığını belirten öğrencilerin dini tutum puanının diğerlerine göre düşük çıkması, Coştu (2009)’nun çalışması ile benzerlik göstermektedir. Yazar araştırmasında, okullardaki din derslerinin etki derecesinin sorgulandığı testte DKAB dersinin etkisinin az olduğunu tespit etmiştir. Bundan dolayı yazar şu anki dini tutum ve davranışlarının oluşmasında din derslerinin önemli bir katkısının olmadığını raporlamıştır.<sup>756</sup>

Apaydın (2001), çalışmasında din eğitimini sadece DKAB dersinde aldıklarını söyleyen öğrencilerin en düşük dini tutum puanına sahip olduğunu tespit etmiştir.<sup>757</sup>

Okul ya da din eğitimi verilen yerlerde dînî toplumsallaşmada en etkin faktör öğretmenin veya öğreticinin mesleki yeterliliği, öğrencilere yönelik rol model oluşu ve vermiş olduğu dînî bilginin mahiyetidir.<sup>758</sup> Formal din eğitimi öteki ile karşılaşmalarda göçmen bireye yol gösterici olmak durumundadır. Farklı dinlere ait gruplarla beraber yaşayan, iletişimde bulunan göçmenin bu gruplarla alakalı bilgi sahibi olma ihtiyacı gündeme gelmektedir. Burada din eğitiminde bu gruplarla karşılaşmalarda sürecin nasıl yürütülmesi gerektiği bilgisi önem arz etmektedir.<sup>759</sup>

Kılavuz (1993) araştırmasında, İhl Meslek Dersleri ve Genel Lise DKAB öğretmenlerini kendilerine örnek alan öğrencilerde, ahlâkî değerler (% 62.5), dinî duygu ve düşüncenin uyanması (% 67.3) ve artması konusunda bu öğretmenlerden etkilenme yüksek oranlarda gerçekleşirken namaz kılma (%49.5) ve oruç tutma (% 43.3) konusundaki etkilenme oranlarında düşüş görülmektedir. Bunun sebebinin, bazı öğrencilerin orta dereceli okula başlamadan önce ibadet tutum ve davranışlarını kazanmış olmalarında aramak gerekmektedir.<sup>760</sup> Dinî duygu ve düşüncenin uyanması ve oruç tutma konusunda diğer öğretmenlerden etkilenenlerin oranı % 8.7, dinî

<sup>756</sup>Coştu, *Toplumsallaşma Sürecinde Dindarlığı Etkileyen Faktörler (Samsun Örneği)*, ss. 188-190.

<sup>757</sup>Apaydın, *Kişilik Özelliklerinin Dinî Tutum ve Davranışlara Etkisi*, s. 180.

<sup>758</sup>Fazlı Arabacı, “Türkiye’de Dini Sosyalleşmenin Temel Etkenleri”, *Dini Araştırmalar*, 6/16, 2003, s. 51.

<sup>759</sup>Gürer, “Batı’da Yaşayan Türklerin Farklı Dini Gruplarla İletişimleri Bağlamında Din Eğitimi İhtiyaçları”, s. 138.

<sup>760</sup>Kılavuz, *Ergenlerde Özdeşleşme ve Din Eğitimi, İHL ve GL Öğrencileri Arasında Karşılaştırmalı Bir Araştırma*, s. 129.

duygu ve düşüncenin artması konusunda etkilenenlerin oranı ise % 14,6'dır. Namaz kılama konusunda etkilenenler % 10,9, oruç tutma konusunda etkilenenler % 8.7'lik bir grubu oluşturmaktadır.<sup>761</sup>

Dini eğitim aldığı kaynağı sadece “Sadece DKAB Dersi” ve “Seçmeli Din Eğitimi Dersleri” olarak belirten öğrencilerin dindarlık puanının, “Aile/Cami-Kur’an Kursları” aracılığıyla destekleyici olarak din eğitimi alan öğrencilere göre anlamlı olarak düşük olmasının sebebini okula, müfredata ya da okula ait herhangi bir unsurla ilişkilendirmenin hatalı bir yorum olacağı kanaatindeyiz.

TTKB’de alınan kararlar doğrultusunda hazırlanan müfredat Türkiye’de tüm okullarda uygulandığı gibi yurt dışındaki Türk okullarında da uygulamaktadır. Dolayısıyla öğrenci farklı dine mensup değilse DKAB dersini almak zorundadır. Farklı dini birikime, farklı aile yapısına, mezhepsel görüşe mensup öğrenciler de aynı şartlarda öğrenim görmektedir. Dolayısıyla sadece DKAB dersi alan ve başka kanaldan din eğitimi almayan ya da bunu bir ihtiyaç olarak görmeyen öğrencilerin dine ve din eğitimine mesafeli duranlar olduğu kanaatindeyiz. Dindarlık puan ortalamasının Sadece DKAB dersi alan öğrencilerde düşük çıkması bu çıkarımın doğal sonucu olduğunu düşünüyoruz.

Benzer araştırmalardan bazısı aynı yaş grubuna uygulanmış olsa da çoğunluğu Türkiye’de yapılmıştır. Yurt dışında yapılan araştırmalar ise müstakil Türk okulu olmayan bölgelerde uygulanmıştır. Ancak yurt dışında faaliyet gösteren Türk okulları, kendisini din ve kültür farklılıklarının içerisinde bulan gurbetçi öğrencilerin din eğitimi ihtiyacını en duru şekilde aldığı, dini toplumsallaşma sürecini yürüttüğü güvenli liman olmasının yanında, öğrencinin ve velilerinin kendilerini Anadolu topraklarında hissettiği sınırlı hükmündedir. Bu açıdan bakıldığında Türk okullarının önemli din eğitimi faaliyeti yürüttüğünü ifade edebiliriz.

Dini eğitim aldığı kaynağı “Aile” olarak belirten öğrencilerin dini tutum puanı “Sadece DKAB Dersi”, “Seçmeli Din Eğitimi Dersleri” ve “Dini Kitap-Dergi, İnternet-Radyo-Televizyon” diyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Burada belirtilen puan ortalaması ailenin din eğitimindeki vazgeçilmez rolünü tevsik etmektedir. Buradan hareketle diyebiliriz ki aile din eğitiminin mütemmim cüzüdür.

---

<sup>761</sup>Kılavuz, *Ergenlerde Özdeşleşme ve Din Eğitimi, İHL ve GL Öğrencileri Arasında Karşılaştırmalı Bir Araştırma*, s. 129.

Bayyığit (1989), araştırmasında kendilerini Allah'ın varlığı konusundaki kararlarını etkileyen faktörlerin başında %49,7 oranla aileyi görmekte, okuduğu kitapların etkisinin %27,7, öğretmenlerin etkisini ise %7,7 olarak bulmuştur.<sup>762</sup>

Burada yine ailenin öğretici rolünün altını çizmekte fayda vardır. Elimizdeki bu sonuç Kimter'in, araştırmasınca da desteklenmektedir. Araştırmacı çalışmasında, üniversite öğrencilerine uyguladığı araştırmada din eğitimi alan öğrencilerin almayanlara göre dindarlık düzeyinin anlamlı oranda yüksek olduğu sonucunu bulmuştur. Din eğitimi alanların içerisinde en yüksek dindarlık puanını alanların ailede din eğitimi aldıklarını belirtenler olduğu tespit edilmiştir. Aileyi takiben din eğitimi veren kurum ve kuruluşlar, diğer(cemaatler,dini yayınlar, yaz kursları v.s) ve en düşük dindarlık puanına sahip olanlar ise DKAB derslerinde aldıklarını belirtenler olmuştur.<sup>763</sup>

Çetin (2019), çalışmasında “Dinî Hayatın Şekillenmesinde Etkili Olan Din Eğitimi Türü” ile öğrencinin dindarlık puanı arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Ancak dindarlık puanı ortalamalarına bakıldığında en yüksek dindarlık puanı ortalamasına sahip olanların aile başta olmak üzere, cami hocasının etkili olduğu, dini cemaatlerin etkili olduğu, İmam Hatip Okulu eğitiminin etkili olduğunu; en düşük ortalamaya sahip olanların ise ilk ve ortaokuldaki DKAB derslerinin etkili olduğunu ifade edenlerin teşkil ettiğini tespit etmiştir.<sup>764</sup>

Kılavuz (1993)'un, lise düzeyi ergenlerde özdeşleşme ve din eğitimi konulu araştırmasında ailedeki din eğitiminin sıklığı ile dinî duygu ve düşüncenin oluşması arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmüştür. Eğer gencin ailede model alacağı kimse yok ise diğer öğretim metotları onun dinî duygu ve düşüncesinin oluşmasında etkili olmaktadır.<sup>765</sup>

Genç birey, dinen ve ahlaken ebeveynin düşüncesinden, davranışından, tutumundan etkilenmektedir. Ahlaka ve dine dair ilk fikirleri, doğru ve yanlışla ilgili sabiteleri ve dini kişiliği oluşmuş olur. Seçtiği model üzerinden tekrarladığı her

---

<sup>762</sup>Bayyığit, *Üniversite Gençliğinin Dini İnanç Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma: Selçuk Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Anket Uygulaması*, s. 74.

<sup>763</sup>Kimter, *Benlik Saygısı ve Dindarlık İlişkisi*, s. 217.

<sup>764</sup>Çetin, *Ergenlerde Sosyalleşme, Akran İlişkileri ve Dindarlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, s. 95.

<sup>765</sup>Kılavuz, *Ergenlerde Özdeşleşme ve Din Eğitimi, İHL ve GL Öğrencileri Arasında Karşılaştırmalı Bir Araştırma*, s. 45.

davranışta öğrenme ve alışkanlık kazanma özelliği gelişir. Bu şekilde taklit sayesinde inanç, davranış ve duyguları öğrenir.<sup>766</sup>

DİB tarafından 2004 yılında “Türkiye’de Dini Hayat” çalışmasında özellikle 6-14 yaş grubu çocuklar için ailenin en önemli dini öğretim kurumu olduğunu raporlamıştır.<sup>767</sup> Aynı minvalde Gürsu (2011), dini hayatın şekillenmesinde etkili olan faktörler açısından ergenlerin dindarlıkları arasındaki farklılıkları incelediği araştırmasında ailelerin etkili olduğunu belirtenlerin oranı % 83, Kur’an Kursu %8, dini cemaatler %4, İmam Hatip Lisesi %1.7, cami hocası %1.1, ilk ve ortaöğretimde verilen DKAB dersi %1.0 olarak tespit edilmiştir.<sup>768</sup>

Ancak yurt dışındaki uzun çalışma mesaisi dolayısıyla veliler çocuklarıyla kaliteli zaman geçirememekte, din eğitimi hususunda çocuklarına vakit ayıramamakta ayrıca büyük çoğunluğu din konusunda bir takım temel bilgilere sahip olduğundan, bu bilgileri çocuklarına aktaracak durumda değildirler. Tosun (1992)’un Almanya’da yürüttüğü çalışmada ailelerin sadece %27’si kendilerini çocuklarına din eğitimi aktarma konusunda yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Bundan dolayı aile dışındaki bir eğitimden yardım beklemektedirler.<sup>769</sup>

Kılavuz (1993), araştırmasında öğrencilerin dinî duygu ve düşüncelerinin gelişmesinde en çok etkilendikleri aile üyelerinin başında % 27.6’lık oran ile annelerin geldiğini belirtmektedir. Ardından % 25.1’lik bir oranla babalar, % 14.8’le diğer aile üyeleri ve % 6.5’lik oranla kardeşler gelmektedir. Dinî duygu ve düşüncenin gelişmesinde aile üyelerinden hiçbirinin etkisinin olmadığını söyleyenler de %26.0’lık bir grubu oluşturmaktadır. Namaz kılma konusunda annelerinden en çok etkilenenlerin oranı %27.0’dır. Babalarından etkilenenlerin oranı ise % 26.3’tür. Kardeşlerinden etkilenenler %4.2’lik bir grubu oluştururken diğer aile üyelerinden etkilenenler %15.7’lik bir grubu meydana getirmektedir. "Hiçbiri" seçeneğini işaretleyenler ise %26.8’dir.<sup>770</sup>

Okulda verilecek dini bilgi; ailedeki temel bilgi ve tecrübeye dayanmalıdır. Dine ait bilgi şuurunun verilmediği, çelişki gözlenen ailelerdeki gence sonradan

<sup>766</sup>King, "Imitation", *A Dictionary of Religion and Ethics*, s. 218.

<sup>767</sup>DİB, *Türkiye’de Dini Hayat Araştırması*, Ankara 2014

<sup>768</sup>Gürsu, *Ergenlik Döneminde Psikolojik Sağlık ve Dindarlık İlişkisi*, 185.

<sup>769</sup>Tosun, F. *Almanya’da Yaşayan Türklerin Din Eğitimlerinde Caminin Yeri ve Din Görevlilerinin Yeterlilikleri*, s. 161.

<sup>770</sup>Kılavuz, *Ergenlerde Özdeşleşme ve Din Eğitimi, İHL ve GL Öğrencileri Arasında Karşılaştırmalı Bir Araştırma*, s. 89.

verilecek din eğitimi temelden yoksun kalmaktadır. Bu durumdaki gence okulda verilecek en mükemmel din eğitimi dahi yetersiz gelmektedir.<sup>771</sup>

Dini eğitim aldığı kaynağı “Dini Kitap-Dergi- İnternet-Radyo-Televizyon” olarak belirten öğrencilerin dini tutum puanı “Sadece DKAB Dersi”, “Seçmeli Din Eğitimi Dersleri”, “Aile”, “Cami ve Kuran Kursları” ve “Hepsi” diyen öğrencilerin lehine olarak önemli farkın bulunduğu görülmüştür.

Tespit ettiğimiz bu sonuç “Kitap-Dergi/İnternet-Radyo-Televizyon” gibi enstrümanların dini eğitim hususunda çocuğun öğrenmesinde ve dindarlık puanına etki edecek bir faktör olmadığını ancak minimum düzeyde dindarlık puanının artmasına etki edebileceğini ortaya koymaktadır.

Modern zamanların dini öğrenme araçlarından biri de internet aracılığı ile ulaşılan web siteleridir. Çoğunlukla bu mecrada elde edilen verilerin güvenilirliği, usulü ve üslubunun denetlenmiyor olması büyük bir riski barındırmaktadır. Ayrıca bilginin muhatabı olan gencin de hangi bilgiyi, hangi alandan, nasıl ve ne şekilde alacağına dair alt yapısının olmaması durumunu da hesaba katarsak farklı dil, din ve kültürdeki göçmen gencin arzu edilmeyen alanlardan bilgi toplamasına müsaade etmemiz kaçınılmaz olacaktır.

Diğer taraftan aile, okul, cami çerçevesinde dini bilgi altyapısını temellendirmeyi başaran genç için internet aracılığıyla ulaştığı dini bilgiler besleyici faktör olacaktır. Kaya (2015), çalışmasında, internete erişimin, yurtlarından uzakta yaşayan göçmenlerin dini inançlarını pekiştirdiğini tespit etmiştir.<sup>772</sup> Kaya'nın mülakat yöntemiyle ulaştığı bir öğrencinin gençlerin, dini öğrenme konusunda farklı yöntemlere aşina olduklarını ortaya koymaktadır.

Biz İslam'ı anne-babalarımızdan öğrendik. Bize dua etmeyi, oruç tutmayı ve Kuran okumayı öğrettiler. Bunları ayet ve törenlerin anlamlarını bilmeden, yaparak öğrendik. Anne-babalarımız da bilmiyordu. Ayetlerin anlamlarını sadece kutsal kitabın dili olan Arapça'yı bilen imamlar biliyordu. Artık anne-babalarımızın bize dinimizi öğretmesine ihtiyacımız yok. İnternetimiz, kitaplarımız, dini örgütlerimiz ve okullarımız var. Kimsenin ya da cami gibi kurumların bize inancımız hakkında bir şey dayatmasını istemiyorum. Sürekli internette dolaşıyorum, farklı forumlara yazılarımı yolluyorum.<sup>773</sup>

<sup>771</sup>Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Ankara 1988, s. 25,94.

<sup>772</sup>Kaya, "Euro-Türkler, Kuşaklararası Farklılıklar, İslam ve Entegrasyon Tartışmaları", s. 64.

<sup>773</sup>Kaya, "Euro-Türkler, Kuşaklararası Farklılıklar, İslam ve Entegrasyon Tartışmaları", s. 63.

Ayrıca yurt dışındaki vatandaşlarımız için en önemli dini sosyalleşme aracı ve dini öğrenme kaynaklarından birisi hiç şüphesiz televizyondur. Televizyonun sosyal ve kültürel hayat üzerindeki yoğun etkisi nedeniyle, insanların gündelik hayatlarında vazgeçilemeyen bir fenomen haline dönüştüğü bir gerçektir.<sup>774</sup>

Aksu (2004) araştırmasında televizyonda yayınlanan dini ifadelerin çocukların dikkatini çektiğini, yaşın ilerlemesiyle bu ilginin arttığını,<sup>775</sup> ailede dini programların izlenme oranının sosyo ekonomik düzey arttıkça azaldığını,<sup>776</sup> dini bilgi için kitap ve dergilere başvurma oranları ise sosyo-ekonomik düzey arttıkça artış göstermektedir. Son dönemde gençlerin internete ve bilgisayara ilgisinin arttığı tespitler arasındadır.<sup>777</sup>

Dam (2002), geniş yaş aralıklı örneklem içerikli yetişkin din eğitimini konu alan araştırmasında yetişkinlerin %11'inin televizyondaki dini programların hepsini izlediklerini, yaş ile dini programlar arasında ilişki bulunduğunu, yaş ilerledikçe dini programları izleme oranının arttığını tespit etmiştir. Ayrıca yetişkinlerin %57'lik kısmın da televizyondaki dini programların yetersiz olduğunu, %36'sının dini duygu ve davranışlarını etkilediğini tespit etmiştir.<sup>778</sup>

Dini eğitim aldığı kaynağı "Cami ve Kuran Kursları" olarak belirten öğrencilerin dini tutum puanı "Sadece DKAB Dersi", "Seçmeli Din Eğitimi Dersleri" ve "Dini Kitap-Dergi- İnternet-Radyo-Televizyon" diyen öğrencilere göre dini tutum puanının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bulgulanan bu sonuç buraya kadar saydığımız ve önemini vurguladığımız faktörlere ek olarak "Cami ve Kur'an Kurslarının" öğrencilerin okulda ve ailede aldığı ve alt yapısını attığı din eğitiminin cami ve Kur'an Kursları vasıtasıyla daha da pekiştiği, istendik düzeye ulaştığı ve sonuç olarak dindarlık puanına olumlu olarak katkı sağladığını göstermektedir.

Özellikle yurt dışında yaşayan vatandaşlarımızın dini eğitimini cami ve çevresinde teşekkül etmiş sosyal ortamlardan özellikle de Kur'an kurslarından almalarının önemine atfedilecek bulgumuzu Güllü'nün Almanya'da yürüttüğü

---

<sup>774</sup>Hillary Warren, "Television", *Encyclopedia of Religion, Communication and Media*, ed.Daniel A. Stout, New York 2006, s. 429.

<sup>775</sup>Aksu, *Medya, Çocuk ve Din Eğitimi*,s. 114.

<sup>776</sup>Aksu, *Medya, Çocuk ve Din Eğitimi*, s. 136.

<sup>777</sup>Aksu, *Medya, Çocuk ve Din Eğitimi*,s. 142.

<sup>778</sup>Dam, *Yetişkinlerin Din Eğitimi*, ss. 154-157.

çalışma da desteklemektedir. Araştırmacı, Almanya'daki üçüncü kuşak Türk gençlerinin dini tutum ve davranışlarını araştırdığı çalışmada; yurt dışındaki vatandaşların dini bilgi kaynaklarının başında cemaat çevresi geldiğini %49 bu süreç cemaat sohbetleri, cami, lokal veya dernek gibi yerlerde yapıldığı gibi akşamları ev oturmaları, özellikle yaz tatillerinde Kur'an kursları şeklinde de yapılmakta ve bu da gençlerin dini sosyalleşmesinde büyük rol oynadığını belirtmektedir. Araştırmada din görevlilerinin ikinci sırayı (%23) aldığını, din görevlilerini ailenin (%11) takip ettiğini, kitapların ise son sırada yer aldığını tespit etmiştir.<sup>779</sup> Ayrıca Coştu (2009), araştırmasında öğrencilerin isteğe bağlı din eğitimi alma kaynaklarından cami ve Kuran kurslarının en önemlileri olduğunu tespit etmiştir.<sup>780</sup>

Diyanet İşleri Başkanlığı, cami-Kuran kursları bünyesinde ya da haricinde teşekkül eden yaygın din eğitimi faaliyeti yürütmektedir. Dam (2002), Samsun ilinde yürüttüğü yetişkin din eğitimi çalışmasında deneklerin %80'inin Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından yürütülen yaygın din eğitimi faaliyetlerine katıldığını raporlamıştır.<sup>781</sup>

Tosun (1992), Almanya'da Türk gençler üzerine yaptığı araştırmasında sadece %44'ünün okulda din eğitimi alabildiklerini tespit etmiştir. Din eğitimi alamamalarının sebebi sorulduğunda "okulda din dersi yok" şeklinde cevaplamışlardır. Öğrencilerin en fazla din eğitimi aldıkları yer olarak çoğunluğu camide aldıklarını onu takiben ailede aldıklarını belirtmişlerdir.<sup>782</sup> İslam din eğitimi imkânlarının kısıtlı oluşu, camilerdeki kurslara ilginin artmasına sebep olmuştur. Bu kurslar kişilik gelişimi ve toplumsallaşma açılarından çocuğa önemli katkılarda bulunmaktadır. Yurt dışındaki Türk çocuklarının çevresinin çok dar olduğu görülmektedir. Türk çocukları bu çevre imkânını camide bulabilmektedirler.<sup>783</sup>

Yurt dışında özellikle Avrupa ülkelerinde camiler toplumun özellikle de genç neslin dindarlaşmasında mühim rol oynamaktadır. İlk teşkilatlandığında camiler, ibadetin yerine getirilmesi ve çocukların Kur'an-ı Kerim öğrenmesi için kullanılmış

---

<sup>779</sup>Güllü, *Almanya'daki III. Kuşak Türk Gençlerinin Dini Tutum ve Davranışları -Köln Örneği-*, s. 138.

<sup>780</sup>Coştu, *Toplumsallaşma Sürecinde Dindarlığı Etkileyen Faktörler (Samsun Örneği)*, ss. 188-190.

<sup>781</sup>Dam, *Yetişkinlerin Din Eğitimi*, s. 152.

<sup>782</sup>Tosun, *F. Almanya'da Yaşayan Türklerin Din Eğitimlerinde Caminin Yeri ve Din Görevlilerinin Yeterlilikleri*, s. 162.

<sup>783</sup>Tosun, *F. Almanya'da Yaşayan Türklerin Din Eğitimlerinde Caminin Yeri ve Din Görevlilerinin Yeterlilikleri*, s. 155.

bunun yanında toplanma mekânı olarak da kullanılmaktaydı. İlerleyen süreçte sosyal ve kültürel ihtiyaçların karşılanması amacıyla faaliyetler yürütülmeye başlandı. Faaliyetler çeşitlendikçe hitap edilen yaş kitlesi, ekonomik durumu, eğitim ve dini bilgi seviyesi farklılaşmaya başlamıştır.<sup>784</sup>

Statü farklılığının oluşturduğu izolasyon, Türkleri caminin merkezde olduğu teşkilatlandırmaya yönlendirmiş, gurbetçilerin aralarında birlik olmalarına imkan sağlamıştır. Kendileri için din ve dine ait semboller referans değeri olduğundan, dışlanma ve kültürel şoka maruz kalmalarını engellemiştir.<sup>785</sup> Aynı zamanda enterasyon vazifesini yerine getirmesi, diğer dine mensup kişilerle köprü olması beklenmektedir.<sup>786</sup>

Öte yandan cami, gurbetçiler için, sığınma ve muhafazakâr kişiliği şekillendirme aracı olmakta, manevi benliğini kaybetme endişesi ve birlikte olma ihtiyacı cami ve çevresindeki kurumlara rağbeti arttırmaktadır. Türk vatandaşları için yurt dışında caminin bulunmaması, % 39 "çok önemli", % 24 "önemli" bir eksiklik olarak görülmekte, büyük çoğunluk için önemli müessese olduğu tescillenmektedir.<sup>787</sup> Değer (2008) yurt dışındaki öğrencilerin Kur'an kursuna gitmelerinin veliler tarafından memnuniyetle karşılandığını nitel araştırmasında gözlemlemektedir.<sup>788</sup> Brüksel Flaman Üniversitesinde Türk toplumu ile ilgili 1995 yılında yapılan araştırma sonucuna göre; "Belçika'da Türk erkekleri genel olarak haftada en az bir kez mahallelerindeki camiye gitmektedirler. Veliler küçük yaşlarda çocukları Kur'an kurslarına gitmeye teşvik etmektedirler."<sup>789</sup>

Göç edilen ülkelerdeki yasal prosedür ve göçmen politikaları düzlemindeki farklılaşmalar farklı deneyimler yaşanmasına sebep olmuştur.<sup>790</sup> Cami ve cami çevresinde teşkilatlanmış müesseseler; "Kur'an kursu, öğrenci yurdu, kitaplık, spor kulübü, kantin, lokanta, berber, hamam, vb." göçmenin dini sosyalleşmesi merkezi

<sup>784</sup>Sevinç, "Yurtdışında Yaşayan Türklerin Çocuklarının Dini ve Ahlaki Gelişimi İle İlgili Kaygıları ve Bu Kaygıların Camilerdeki Din Eğitimine Etkisi (Hollanda Örneği)", s. 253.

<sup>785</sup>Unat, "Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa", s. 205.

<sup>786</sup>Sevinç, "Yurtdışında Yaşayan Türklerin Çocuklarının Dini ve Ahlaki Gelişimi İle İlgili Kaygıları ve Bu Kaygıların Camilerdeki Din Eğitimine Etkisi (Hollanda Örneği)", s. 253.

<sup>787</sup>Unat, "Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa", s. 115.

<sup>788</sup>Değer, *Fransa'daki Türk Göçmenler ve Kuşaklar Arasındaki Etkileşimde Eğitimin Rolü, Sosyolojik Bir Araştırma*, s. 100.

<sup>789</sup>Manço, "Belçika'da Türklerin 40 Yılı (1960-2000) Sorunlar, Gelişmeler, Değişmeler", s. 124.

<sup>790</sup>Günay, "Göç, Din ve Değişme: Batı Avrupa'daki Türk İşçileri Örneği", s. 44.

olma görevini üstelenmekte, buralarda görev yapan görevliler ise Türk yetişkin ve gençler için etkin sosyalleştirici ajanlar olmaktadır.

Avrupa'da iyi teşkilatlanmış cami, buna bağlı Kur'an kursları ve dernekler, Türk vatandaşlarının örgütlenmeleri yanında dini toplumsallaşmaları ve dini öğrenmelerinde çok büyük rol oynamaktadır. Hiç şüphesiz böyle bir yapılanmada Diyanet İşleri Başkanlığı yanında orada yaşayan Türk vatandaşlarının da özverisi yadsınamaz bir gerçektir. Türk vatandaşlarının bulunduğu diğer bölgelerde cami ve buna bağlı yapılanmaların eksikliği gözlemlenmektedir. DİB'in aynı yaygınlıkta, etki ve verimlilikte diğer ülkelerde de teşkilatlanması orada yaşayan vatandaşlarımızın dini eğitimi konusunda önemli adım olacaktır.

Güllü (2003)'ye göre Almanya sathındaki cami ve eklentilerinde öğretilen din eğitimi, formasyon eğitimi ve eğilimi olmayan görevlilerce verilmektedir. Bundan dolayı din görevlilerinin gençlerle sağlıklı diyaloglar kuramadıkları, gençlerin kendilerini din görevlilerine yakın hissetmedikleri ve verilen din eğitiminin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.<sup>791</sup> Ayrıca buralarda verilen din eğitimi modern eğitim kriterlerine uymamaktadır. Eğitimde devam zorunluluğunun bulunmaması, sınıf geçme veya kalma kuralının bulunmamasından dolayı az katılım olmakta ve eğitimde nitelik sorunu yaşanmaktadır.<sup>792</sup>

Kur'an kursu öğretmeni ve din görevlisini kendisine model olarak seçen gençlerden, ahlâkî değerler konusunda bu kimselerden etkilendiklerini belirtenler %36.7'lik bir oranla en az seviyededir. Dinî duygu ve düşüncenin uyanması (%58.1), namaz kılma (%51.6) ve oruç tutma (%51.6) konusunda etkilenme oranı en yüksek seviyelerde gerçekleşmektedir.<sup>793</sup> Araştırmacı, Kur'an kursu öğretmenleri ve din görevlileri eğer gençlerin kendilerini model alabilecekleri ideâl davranışlar sergilerlerse gençlerin dinî tutum ve davranışları benimsemelerinde en etkili örnek olabileceklerini ifade etmiştir.<sup>794</sup>

---

<sup>791</sup>Güllü, *Almanya'daki III. Kuşak Türk Gençlerinin Dini Tutum ve Davranışları -Köln Örneği-*, s. 142.

<sup>792</sup>Güllü, *Almanya'daki III. Kuşak Türk Gençlerinin Dini Tutum ve Davranışları -Köln Örneği-*, s. 142.

<sup>793</sup>Kılavuz, *Ergenlerde Özdeşleşme ve Din Eğitimi, İHL ve GL Öğrencileri Arasında Karşılaştırmalı Bir Araştırma*, s. 129.

<sup>794</sup>Kılavuz, *Ergenlerde Özdeşleşme ve Din Eğitimi, İHL ve GL Öğrencileri Arasında Karşılaştırmalı Bir Araştırma*, s. 89.

Dini eğitim aldığı kaynağı “Hepsi” olarak belirten öğrencilerin dini tutum puanı “Sadece DKAB Dersi”, “Seçmeli Din Eğitimi Dersleri” ve “Dini Kitap-Dergi-İnternet-Radyo-Televizyon” diyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ulaşılan bu tespit dini eğitimin tüm kaynaklardan uygun şartlarda alınmasının kişinin dini tutum puanını etkileyeceğini ve olumlu anlamda tek yönlü alınan din eğitimi kaynaklarından anlamlı bir şekilde farklılaştıracağını ortaya koymuştur. Buradan çıkan sonuç ile “Çocuğun dini tutum düzeyini iyi bir noktaya ulaştırmak için dini eğitim alacağı kanalların ve kaynakların sayısını arttırmak ve onları güçlendirmek gereklidir.” diyebiliriz.

Soru formunda öğrencilere cevaplandırması için diğer seçeneği bırakılmış ve din eğitimi almalarında etkili olan başka bir kaynak olup olmadığı sorgulanmıştır. Özellikle Viyana’da ve Brüksel’de öğrenim gören öğrenciler “dernek ve cemaat” yapılarından etkilendiklerini beyan etmişlerdir. Tespit ettiğimiz bu sonuç buraya kadar saydığımız ve önemini vurguladığımız faktörlere ek olarak sivil toplum kuruluşları, dernek ve referans gurupları gibi örgütlenmelerin din eğitimi konusundaki rolünü teyid etmektedir.

Referans gurupları olarak adlandırdığımız dini cemaat guruplarının özellikle yurt dışında yaşayan vatandaşlarımızın dini sosyalleşmesi ve din eğitimi almalarını sağlayan en önemli amillerden biri olduğunu birçok araştırmacı tespit etmiştir. Kılıç (2019)’ın araştırmasında din eğitiminin en etkili alındığı yere göre kişilerin dindarlık düzeyi arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Buna göre katılımcıların dindarlık düzeyi en yüksek çıkanlar ( $\bar{X}=3,82$ ) referans gurupları olarak tavsif edilen cemaat/dernek guruplarından din eğitimi aldıklarını, cami ve Kur’an kurslarında aldıklarını söyleyenler ( $\bar{X}=3.70$ ), ailede aldıklarını belirtenler ( $\bar{X}=3.58$ ), okulda aldıklarını belirtenler ( $\bar{X}=3.03$ ) olduğunu rapor etmiştir.<sup>795</sup> Coştu (2009), dini gurupların halkın dindarlığına etki düzeyinin test ettiği araştırmasında anlamlı düzeyde dini gurupların halkın dindarlığı konusunda etkili olduğu tespitine varmıştır.<sup>796</sup> Onay (2004), araştırmada öğrencilerin dini cemaatlere yönelimleri ile dindarlık düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğunu tespit

---

<sup>795</sup>Kılıç, *Yetişkinlerin Aldıkları Din Eğitimi İle Dindarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki (İsmek Örneği)*, s. 61.

<sup>796</sup>Coştu, *Toplumsallaşma Sürecinde Dindarlığı Etkileyen Faktörler (Samsun Örneği)*,s. 197.

etmiştir.<sup>797</sup> Güllü (2003) araştırmasında, Almanya'daki gençlerin %29'unun dini bir cemaate bağlı olduklarını, %49'u dini bilgilerini dini cematten öğrendiklerini, %55'inin dini sorularını cemaate getirdiklerini belirtmiştir.<sup>798</sup> Özmen (2010), Danimarka Türk toplumunun sosyal entegrasyonu ve din konulu araştırmasında Hollanda'da yaşayan Türklerin bir derneğe üye olanlarının %80'inin cami derneklerine üye olduklarını ifade etmiştir.<sup>799</sup>

Sosyal anlamda donanımsız olarak yakalanan Türk göçmenler gurbette yaşanan mağduriyet, izole olma, ayrımcılık duygusundan dolayı oluşan sığınma ihtiyacı, dini gruplara ve cemaatlere yaklaşma sonucunu doğurmuştur.<sup>800</sup> Buralar, kaynağında dini değerlerin olduğu, himayenin ve dayanışmanın varlığıyla kimliğin şekillendiği yapılarıdır.<sup>801</sup> "Kültürleşme, entegrasyon, marjinalleşme, içe kapanma ve kimlik sorunları" gibi zorluklarla karşılaşan göçmenin dünyasında din, sınımlanacak bir kapı, bütünleşmek, dayanışmak için en temel güzergahtır. Bunun tersi olarak radikal yapılanmalara zemin hazırlayan protest ideolojilerin şekillendiği çatışma olgusu olarak da gündeme gelebilmektedir.<sup>802</sup>

## 2.2.21.Öğrencinin Yaşadığı Ülkede Bulunma Süresine Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri

Tablo 2. 54.Öğrencinin Yaşadığı Ülkede Bulunma Süresine Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi

Öğrencinin Ülkede Bulunma Süresi	N	$\bar{X}$	S
1-3 Yıl	95	25,51	4,40
4-6 Yıl	62	26,38	4,24
7-9 Yıl	56	25,37	4,72
10-12 Yıl	100	26,41	4,18
12 Yılda fazla	614	26,43	4,37
Toplam	927	26,26	4,37
<b>Sd=4/922 F=1,539 p=0,189 p&gt;0,05 Önemsiz</b>			

<sup>797</sup>Onay, *Dindarlık, Etkileşim ve Değişim: Üniversite Öğrencileri Örnekleme*, s. 154.

<sup>798</sup>Güllü, *Almanya'daki III. Kuşak Türk Gençlerinin Dini Tutum ve Davranışları -Köln Örneği-*, s. 150.

<sup>799</sup>Özmen, "Danimarka Türk Toplumunun Sosyal Entegrasyonu ve Din", s. 242.

<sup>800</sup>Erkan Perşembe, *Almanya'da Türk Kimliği: Din ve Entegrasyon*, Araştırma Yayınları, 2005, s. 9

<sup>801</sup>Çelik, "Almanya'da Türkler: Sürekli Yabancılaşma, Kültürel Çatışma ve Din", s. 133.

<sup>802</sup>Günay, "Göç, Din ve Değişim: Batı Avrupa'daki Türk İşçileri Örneği", s. 64.

Tablo-2.54.'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin yurt dışında kalma süresine göre öğrencilerin dini tutum puan ortalamaları, 1-3 yıl bulunanlar ( $\bar{X} = 25,51$ ), 4-6 yıl bulunanlar ( $\bar{X} = 26,38$ ), 7-9 yıl bulunanlar ( $\bar{X} = 25,37$ ), 10-12 yıl bulunanlar ( $\bar{X} = 26,41$ ), 12 yıldan fazla bulunanlar ( $\bar{X} = 26,43$ ) olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yurt dışında kalma süresine göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum puan ortalamaları arasındaki fark; varyans analizi sonucu ( $p > 0.05$ ) düzeyinde önemsiz görülmüştür.

Elde edilen bu sonuç;“H.a.21. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin yurt dışında bulunma süresine göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamamıştır.

Atalay (2005)<sup>803</sup> ve Gürsu (2011)<sup>804</sup> ergen bireylerin hayatlarında uzun süre yaşadıkları yere göre dindarlıkları arasında farklılık bulunmadığını belirlemişlerdir.

Kişi uzun süre bulunduğu yerdeki kültürel ve sosyal yapıdan etkilendiği gibi oranın dine ve değerlere ait olgularını da benimsemektedir. Söz konusu yetişme çağındaki genç olduğunda bu daha da kuvvetlenmektedir. Bu hipotezi test etmek amacıyla gencin yurt dışında kalma süresinin dini tutumuna etki edip etmediği sınanmıştır. Sonuç olarak yurt dışındaki öğrencilerin yurt dışında kalma süresinin dini tutum düzeyine etki etmediği görülmüştür. Anlamlı farklılaşmanın bulunmamasının sebebinin öğrencinin dış ortamlara maruz kalma süresinin kısıtlı olmasından ve Türk okullarının standart korunma ortamı oluşturarak dış ortamın zararlı etkilerinden öğrenciyi korumasından kaynaklandığını düşünüyoruz.

---

<sup>803</sup>Atalay, *İlköğretim ve Liselerde Dindarlık*, s. 189.

<sup>804</sup>Gürsu, *Ergenlik Döneminde Psikolojik Sağlık ve Dindarlık İlişkisi*, s. 178.

## 2.2.22.Öğrencinin Gelecekte Türkiye'ye Dönmeyi İsteme Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri

Tablo 2. 55.Öğrencinin Gelecekte Türkiye'ye Dönmeyi İsteme Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi

Öğrencinin Türkiye'ye Dönme Düşüncesi	N	$\bar{X}$	S
Bu ülkede yaşamak isterim	86	26,17	4,87
Türkiye'ye dönmek isterim	550	26,40	4,13
Kararsızım	291	26,03	4,66
Toplam	927	26,26	4,37
<b>Sd=2/924 F=0,731 p=0,482 p&gt;0,05 Önemsiz</b>			

Tablo-2.55.'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin Türkiye'ye dönmeyi isteyip istememesine göre dini tutum puan ortalamaları, bulunduğu ülkede yaşamak isteyenler ( $\bar{X} =26,17$ ), Türkiye'ye dönmeyi düşünenler ( $\bar{X} =26,40$ ), kararsız olanlar ( $\bar{X} =26,03$ ) olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Türkiye'ye dönmeyi isteyip istememesi durumuna göre dini tutum puan ortalamaları arasındaki fark; varyans analizi sonucu ( $p>0.05$ ) düzeyinde önemsiz görülmüştür.

Elde edilen bu sonuç;“H.a.22. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin yaşadığı ülkeden memnuniyet durumuna göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamamıştır.

Çoğunluğu o bölgede doğup büyüyen üçüncü kuşak genç neslin büyük çoğunluğunun Türkiye'ye dönmeyi düşünmesi, çok azının bu ülkelerde kalmak istemesi genç neslin yurt dışına alışamadıklarının bir göstergesidir. Bunun çeşitli nedenleri vardır. Aslında, çocuğun tahsil hayatının uzun sürmesi geri dönüşü uzatan bir faktör de olmaktadır.

Okulda meslek eğitiminde ve sosyal hayatın birçok alanında diğer gençlerin ortaya koydukları dışlayıcı ve ayrımcı hareketler, üçüncü neslin dönüş eğilimini yükseltmektedir. Çoğu bölgede yabancılara en azından mahallî idareler alanında seçme ve seçilme hakkının verilmemesi dönüşü düşündürmektedir. Eğitim imkânlarından yeterince faydalanamama, üst öğrenim ve yüksek öğrenime devam edebilme ihtimallerinin zayıflaması, yine dönüş arzusu üzerinde etkilidir. Ayrıca, uygun olmayan konut şartları, işletmelerin ve eğitimcilerin gençlerin problemine

anlayışla yaklaşmamaları, değişik eyaletlerde yabancı gençlere farklı politikaların uygulanması, dönüşü kamçılanmaktadır. Yurt dışına göç daha çok hayat şartlarını iyileştirme, ekonomik bakımdan geleceği kurtarmak için bir yatırım şeklinde düşünülebilir. Hâlbuki dönüş ise, daha çok sosyolojik ve psikolojik şartları bünyesinde taşımaktadır.<sup>805</sup>

Kişinin içinde bulunduğu psikolojik şartlar ve yaşam konforunun dini tutumunu etkileyeceği düşüncesiyle hipotez kurulmuş ancak analiz neticesinde öğrencinin Ülkesine dönmeyi isteyip istememe durumunun onun dini tutum düzeyine etki etmediği görülmüştür. Bu sonuç yurt dışındaki öğrencinin Ülkesine dönmeyi düşünüp düşünmeme durumunun manevi dünyasına etki etmeyecek derecede önemsiz bir durum olduğunu göstermektedir. Öğrenci Ülkesine dönme ile ilgili görüşünü beyan ederken bir taraftan Türkiye şartlarında eğitim öğretim gördüğü süreci devam ettirmektedir. Türkiye'ye dönme düşüncesi zihninin bir köşesinde durmakla birlikte bu düşünce hayatının rutinini bozmamakta ve dini tutumunu etkilememektedir.

### 2.2.23.Öğrencinin Yaşadığı Ülkeden Memnuniyet Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Düzeyleri

Tablo 2. 56.Öğrencinin Yaşadığı Ülkeden Memnuniyet Durumuna Göre Öğrencilerin Dini Tutum Puanlarının İstatistiksel Analizi

Sıra	Öğrencinin Ülkeden Memnuniyet Durumu	N	$\bar{X}$	S	1	2	3
1.	Memnunum	86	26,38	4,37	.	-	*
2.	Kısmen Memnunum	550	26,52	4,29	-	.	*
3.	Memnun Değilim	291	25,42	4,50	*	*	.
	Toplam	927	26,26	4,37			
<b>Sd=2/924 F=4,045 p=0,018 p&lt;0,05 Önemli</b>							

Tablo-2.56.'da yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin yaşadıkları ülkeden memnuniyet durumuna göre dini tutum puan ortalamaları, yaşadığı ülkeden memnun olanlar ( $\bar{X} = 26,38$ ), yaşadığı ülkeden kısmen memnun olanlar ( $\bar{X} = 26,52$ ), yaşadığı ülkeden memnun olmayanlar ( $\bar{X} = 25,42$ ) olarak tespit edilmiştir.

<sup>805</sup>Erkal, "Yurt Dışındaki İkinci Nesil Türkler ve Meseleleri: Bazı Gelişmeler ve Değerlendirmeler", s. 80.

Öğrencilerin buldukları ülkeden memnuniyet durumuna göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum puan ortalamaları arasındaki fark; varyans analizi sonucu ( $p<0.05$ ) düzeyinde önemli görülmüştür. Farkın hangi gruplar arasında önemli olduğunu görmek amacıyla da LSD testi yapılmış ve yaşadıkları ülkeden memnun olmayan öğrencilerin dini tutum puan ortalamasına göre memnun ve kısmen memnun olan öğrencilerin ortalaması arasında önemli bir fark olduğu ve yaşadığı ülkeden memnun olmayan öğrencilerin dini tutum puanının daha düşük olduğu görülmüştür.

Elde edilen bu sonuç;“H.a.23. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin gelecekte Türkiye’ye dönmeyi isteme durumuna göre dini tutum düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamıştır.

Öncelikli olarak adaptasyon sorunu yaşayan,<sup>806</sup> memnuniyetsizliklerinin en büyük sebebinin sıla hasreti<sup>807</sup> olarak özetleyen gurbetçi vatandaşlarımız gurbetteyken sılayı, sıladayken gurbeti özleyen<sup>808</sup> bir kısır döngü içerisinde değer üretmeye ya da edindikleri değerleri muhafaza etme mücadelesiyle günleri birbirine eklemektedirler. Dolayısıyla gençlerin içinde buldukları ruh halinin dini tutum ortalamalarına yansımaya ve puan ortalamasının düşük çıkmasına neden olduğunu söyleyebiliriz.

Arslan (2019), Almanya'daki Türkiye kökenli üçüncü kuşak gençlerin din ve kimlik algısını araştırdığı çalışmasında katılımcıların Almanya'ya aidiyetleri ile dindarlık seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Ona göre dindar olanların çoğunluğu Almanya'ya aidiyet konusunda kararsız ya da yaşadıkları ülkeden memnun olmadıklarını belirtenlerden oluşmaktadır.<sup>809</sup> Dinsel aidiyet ve Alman kimliğine mesafe arasındaki ilişki ise anlamlı bulunmuş, kendisini “Müslüman” olarak niteleyenlerin %53,5’i, Alman kimliğine uzak; kendilerini Müslüman olarak niteleyenlerin %98,4’ü Türk kimliğine yakın hissettiklerini

---

<sup>806</sup>İnaltekin Gürlek, *Yurt Dışındaki Üniversite Öğrencisi Türk Gençlerinin Sosyalleşme Sorunları: Viyana Üniversitesi Örneği*, s. 5.

<sup>807</sup>Değer, *Fransa'daki Türk Göçmenler ve Kuşaklar Arasındaki Etkileşimde Eğitimin Rolü, Sosyolojik Bir Araştırma*, s. 81.

<sup>808</sup>Güllü, *Almanya'daki III. Kuşak Türk Gençlerinin Dini Tutum ve Davranışları -Köln Örneği-*, s. 159.

<sup>809</sup>Ahmet Aslan, "Almanya'daki Türkiye Kökenli Üçüncü Kuşak Gençlerin Kimlik Algısı ve Din (Köln Örneği)", *Electronic Turkish Studies*, 14/3, 2019, s. 1124.

belirtmişlerdir. Dini tutum ve ibadet düzeyi düştükçe bu oran düşmektedir.<sup>810</sup> Üçüncü kuşak gençlerden özellikle dindar olduklarını belirtenlerin tamamına yakını kendilerini Türk kimliğine yakın görmektedirler.<sup>811</sup>

Bulgularımıza benzer şekilde Özmen (2010), dindarlık düzeyinin yaşanan ülkeye entegrasyon ile negatif yönlü ilişkisi olduğunu tespit etmiştir.<sup>812</sup>

Zikredilen araştırma bulguları ve tespit edilen gerçeklerden yola çıkarak, yaşadığı ülkeden memnun olmayan öğrencinin yaşadığı adaptasyon problemi, vatan özlemi, değer uyuşmazlığı gibi problemlerin dini tutum düzeyine yansıdığı görülmüştür. Tablo-2.55.'de Türkiye'ye dönme düşüncesi farklılık oluşturmazken memnuniyet değişkeni dini tutum düzeyinde farklılaşmaya neden olmuştur. Yurda dönme düşüncesi niyet iken yaşadığı ülkeden memnuniyet niyetin kanaate dönüşmüş halidir. Bundan dolayı iki değişken arasında farklılığın öğrencilerin dini tutum puanına yansıdığı görünüyor.

### **2.3. Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarına İlişkin Bulgular**

Bu bölümde örneklemin insani değerler ölçeğinden aldığı puanlara ve istatistiksel analiz doğrultusunda elde edilen sonuçlara dair yorumlamalara yer verilecektir. Ölçekten alınacak puanın yükselmesi, insani değerlere sahip olma düzeyinin artması anlamına gelirken; alınan puanın düşüklüğü ise insani değerlere sahip olma düzeyinin düşmesi olarak yorumlanmaktadır. Puanlara ait artma ve azalma örneklemin insani değerlere daha fazla sahip olduğunu ya da olmadığını göstermektedir.<sup>813</sup>

---

<sup>810</sup>Aslan, "Almanya'daki Türkiye Kökenli Üçüncü Kuşak Gençlerin Kimlik Algısı ve Din (Köln Örneği)", s. 1128.

<sup>811</sup>Aslan, "Almanya'daki Türkiye Kökenli Üçüncü Kuşak Gençlerin Kimlik Algısı ve Din (Köln Örneği)", s. 1136.

<sup>812</sup>Nebile Özmen, "Danimarka Türk Toplumunun Sosyal Entegrasyonu ve Din.", s. 239.

<sup>813</sup>Bülent Dilmaç, *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*, s. 68.

### 2.3.1. Ülke ve Bölgelere Göre Öğrencilerin İnsani Değer İlişkisi

Tablo 2. 57. Ülke ve Bölgelere Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi

Sıra	Bölge	N	$\bar{X}$	S	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Viyana	46	164,60	14,34	.	*	*	*	*	*	*	*	*
2	Brüksel	95	159,22	15,59	*	.	-	*	-	*	-	-	-
3	Kuveyt	31	156,06	23,23	*	-	.	-	-	-	-	-	-
4	Batum	30	151,10	20,07	*	*	.	-	-	-	-	*	-
5	Bişkek	41	156,85	18,55	*	-	-	.	-	-	-	-	-
6	Bakü	226	153,55	16,18	*	*	-	-	-	.	-	*	-
7	Riyad	201	156,28	17,88	*	-	-	-	-	-	.	-	-
8	Medine	127	158,11	15,89	*	-	-	*	-	*	-	.	-
9	Cidde	130	154,78	19,15	*	-	-	-	-	-	-	-	.
	Toplam	927	156,22	17,48									
<b>Sd= 8/918 F=3,00 p=0,003 p&lt;0,05 Önemli</b>													

Tablo-2.57.'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin yaşadıkları bölgelere göre insani değer puan ortalamaları, Viyana'da ( $\bar{X} = 164,60$ ), Brüksel'de ( $\bar{X} = 159,22$ ), Kuveyt'te ( $\bar{X} = 156,06$ ), Batum'da ( $\bar{X} = 151,10$ ), Bişkek,'te ( $\bar{X} = 156,85$ ), Bakü'de ( $\bar{X} = 153,55$ ), Riyad'da ( $\bar{X} = 156,28$ ), Medine'de ( $\bar{X} = 158,11$ ), Cidde'de ( $\bar{X} = 154,78$ ) olarak tespit edilmiştir.

Ankete katılan öğrencilerin ülkelere göre insani değer puan ortalamaları arasındaki fark, varyans analizi sonucu ( $p < 0.05$ ) düzeyinde önemli görülmüştür. Farkın hangi gruplar arasında önemli olduğunu anlamak amacıyla da LSD testi yapılmıştır. Test sonucu yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören öğrencilerin yaşadıkları bölgelere göre insani değer düzeyleri arasında farklılaşma olduğu görülmüştür.

Elde edilen bu sonuç; "H.b.1. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin yaşadıkları bölgelere göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır." şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamıştır.

Öğrencilerin yaşadıkları bölgelere göre insani değer düzeylerinde oluşan farkların aşağıda belirtildiği şekilde oluştuğu görülmüştür.

Viyana'da bulunan Viyana Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören gençlerin insani değer puan ortalamasının yüksek olduğu ve Brüksel, Kuveyt, Batum, Bişkek, Bakü, Riyad, Medine, Cidde'de öğrenim gören lise öğrencilerinin insani

değer puan ortalaması arasındaki farkın önemli olduğu, Viyana’da öğrenim gören öğrencilerin insani değer puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Brüksel’de bulunan Brüksel Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin insani değer puan ortalamasının yüksek olduğu, Batum ve Bakü’de öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer puan ortalaması arasındaki farkın Brüksel’deki öğrenciler lehine önemli görüldüğü diğer bölge öğrencileriyle farklılık arz etmediği ortaya çıkmıştır.

Kuveyt’te bulunan Kuveyt Türk Anadolu Lisesi öğrencilerinin insani değer puan ortalamasının, Viyana’da öğrenim gören lise öğrencilerinin lehine anlamlı bulunduğu, diğer bölgedeki öğrencilerin insani değer puanlarıyla arasında herhangi anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Batum’da bulunan Batum Türk Çok Programlı Anadolu Lisesi öğrencilerinin insani değer puan ortalamasının diğer bölgelere göre oldukça düşük olduğu ( $\bar{X}=151,10$ ), Viyana, Brüksel ve Medine’de öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer puan ortalamasına göre Batum’daki öğrencilerin insani değer puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür.

Bişkek’te bulunan Kırgız Türk Anadolu Lisesi öğrencilerinin insani değer puan ortalamasıyla, Viyana’da öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer puan ortalaması arasındaki fark bulunduğu, Bişkek’teki öğrencilerin insani değer puanının daha düşük olduğu, diğer bölgedeki öğrencilerin insani değer puanlarıyla arasında herhangi anlamlı farkın bulunmadığı görülmüştür.

Bakü’de bulunan Bakü Türk Anadolu Lisesi öğrencilerinin insani değer puan ortalamasıyla Viyana, Brüksel, Medine’de öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer puan ortalaması arasındaki fark olduğu, Bakü’deki öğrencilerin insani değer puanlarının daha düşük olduğu, diğer bölgedeki öğrencilerin insani değer puanlarıyla arasında herhangi anlamlı farkın olmadığı görülmüştür.

Riyad’da bulunan Riyad Uluslararası Türk Anadolu Lisesi öğrencilerinin insani değer puan ortalamasıyla Viyana’da öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer puan ortalaması arasındaki farkın bulunduğu, Riyad’daki öğrencilerin insani değer puanının daha düşük olduğu, diğer bölgedeki öğrencilerin insani değer puanlarıyla arasında herhangi anlamlı farkın olmadığı görülmüştür.

Medine’de bulunan Medine Uluslararası Türk Anadolu Lisesi öğrencilerinin insani değer puan ortalamasıyla Viyana’da öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer puan ortalaması arasındaki farkın bulunduğu Medine’deki öğrencilerin insani değer puanlarının daha düşük olduğu, Batum ve Bakü’de öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer puan ortalaması arasındaki farkın Medine’deki öğrenciler lehine önemli olduğu görülmüştür.

Cidde’de bulunan Cidde Uluslararası Türk Anadolu Lisesi öğrencilerinin insani değer puan ortalamasıyla Viyana’da öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer puan ortalaması arasındaki farkın bulunduğu Cidde’de öğrenim gören insani değer puanının daha düşük olduğu, diğer bölgedeki öğrencilerin insani değer puanlarıyla arasında herhangi farkın olmadığı görülmüştür.

Ahlaki davranışlar, dini davranışlardan farklılık göstermektedir. Çünkü ahlaki davranışlar dindar veya dindar olmayan her bireyi ilgilendirmektedir. Bununla birlikte ahlaki davranışlar, dini inanç ve tutumlara göre daha çok gözlemlenebilmektedir. Günlük hayatın her alanında ahlaki davranış yer almaktadır.<sup>814</sup> Erdemler, “hemen her toplumda ulaşılmaya çalışılan yüce değerler olarak” bilinir. Doğruluk, “büyüklere saygı, törelere ve görgü kurallarına uyma, küçüklere ve güçsüzlere yardım hak gözetme her yerde aranan nitelikler” olmuştur.<sup>815</sup>

Çiftçi (2001) Almanya ve Türkiye’deki Türk lise öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneklerini karşılaştırdığı çalışmasında Almanya’daki öğrencilerin ahlakî yargı puanlarının Türkiye’dekilerden, anlamlı bir fark ile daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.<sup>816</sup>

Özensel (2004), Türk gençliğinin değerlerini incelediği araştırmasında değerlerin Türkiye’de seçilen bölgelere göre anlamlı farklılık gösterebildiğini tespit etmiştir.<sup>817</sup> Ahlak ilkeleri evrensel olsa da ahlakın insanlar üzerindeki yansımaları çeşitli farklılıklardan dolayı değişim göstermektedir. Salt olarak bu konuya odaklı olarak ülke ve bölgeler arasındaki ahlaki değer farklılıklarını bir araştırma üzerinde

---

<sup>814</sup>Osman Taşkın, *Ortaokul ve Lise Öğrencilerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Rol Modelliği*, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Samsun 2018, s. 70.

<sup>815</sup>Yörükoğlu, *Çocuk Ruh Sağlığı*, s. 221.

<sup>816</sup>Çiftçi, *Almanya ve Türkiye’deki Türk Lise Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması*, s. 179.

<sup>817</sup>Özensel, *Türk Gençliğinin Değerleri Liseli Gençlik Üzerine Bir Araştırma*, s. 94,106.

görmenin imkânsızlığı zorluk olarak karşımızda durmaktadır. Ancak Türkiye’de ve Türklerin yurt dışında yaşadığı bazı bölgelerde kısıtlı da olsa yapılan araştırmalara tespitlerimize kılavuzluk etmesi için yer verilmiştir.

Çiftçi (2001), Almanya’da bulunan Türk öğrencileri Türkiye’de bulunan yaşlılarına göre “Aile tarafından İslam dininin emirlerine uymaya zorlanıyor olma” açısından incelemiştir. Türkiye’deki bir öğrenci “ailem bana dinî baskı yapıyor dediğinde” bu öğrencinin ahlakî yargı yeteneği puanı 2.55’lik bir risk oranı ile ortalamanın altındaki grupta olma olasılığını arttırırken, Almanya’daki bir öğrencinin “ailem bana dinî baskı yapıyor” dediğinde bu öğrencinin ahlakî yargı puanının ortalamanın altında olması riski 10.67’dir. Bu oran Türkiye’deki öğrencilere göre 4.18 kat daha fazladır.<sup>818</sup>

Gençlerin değer uyumunda belirsizleşme yaşanmasına, kimlik ve kendine güven problemi oluşmasına sebep olan önemli amillerden birisi de okuldaki eğitim ile evdeki eğitimin tenakuzudur. Çiftçi, bu bulgunun sosyal nedenini ailelerin baskıcı tutumu olduğunu belirtir. Türkiye’ye geldiğinde yasaklananların hepsini yapabildiğini gördükten sonra bütün değerlerinin altüst olduğunu ve kendisine yanlış bir Türk Kültürü imajı verdikleri ve yaşayamadığı kültürel faaliyetler ve gelişim için ailesine çok kızgın olduğunu ifade ettiklerini belirtmiştir.<sup>819</sup>

Yurt dışındaki Türk aileleri değer ve kültürü farklı olan bir toplum içerisinde kendi kültür ve değerlerini kaybetmeme kaygısı ile çocuklarına karşı Türkiye’deki ailelere oranla daha fazla baskı yapmaktadırlar. Ailelerin eğitim ve kültür düzeyi ile çocukların muhatap oldukları çevre ve kültür arasındaki uçurum “Almanlaşma, yabancılaşma” tanımının öz evlatlarına isabet etme korkusu çocuklarına baskı yapmalarına neden olabilmektedir. Diğer baskı unsuru ise Türk gençlerine geniş özgürlük alanında serbest hareket etmelerine sebebiyet veren özellikle uyuşturucu, kumar gece hayatı gibi bir dehlizin içerisine çocuklarının sürüklenmesi ve bu durumla baş edemeyecekleri korkusudur.

Bakırcı (2019)’nın Amerika’da yaşayan Giresun Yağlıdereli göçmenler ile ilgili yaptığı nitel araştırmada çocuklarının gelecekleri için göç edenlerin, bir müddet

---

<sup>818</sup>Çiftçi, *Almanya ve Türkiye’deki Türk Lise Öğrencilerinin Ahlakî Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması*, s. 179.

<sup>819</sup>Çiftçi, *Almanya ve Türkiye’deki Türk Lise Öğrencilerinin Ahlakî Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması*, s.180.

sonra çocukları için endişe etmeye başladıklarını ifade etmiştir.<sup>820</sup> Genelde göçmenlerin dünyasına yerleşen bu düşünce onları çocuklarının dini, ahlaki, kültürel yıpranmaya maruz kalmamaları için daha fazla gayret göstermeleri için teşvik edici olmaktadır.

Viyana ve Brüksel’de insani değer puanının yüksek çıkmasını şu şekilde özetlemek mümkündür: Batı ülkelerinde ahlak kurallarının orada yaşayan insanlar için uyulması gereken zorunluluk olması ve özellikle Batı Avrupa ülkelerinde bu durumun eğitim yoluyla küçük yaştan itibaren çocuklara verilmesi, sosyal çevrenin de insanları genel toplumsal ahlaki kurallara uymaya yöneltmesi böyle bir olgunlaşmayı beraberinde getirmektedir.

Ayrıca dindarlığın değer anlayışını pozitif yönde etkilediği bizim bulgularımız yanında birçok araştırmacı tarafından da tespit edilmiştir.<sup>821</sup> Bu ülkelerde öğrenim gören öğrencilerin dini değer puanlarının yüksek çıkmasının, insani değer puanına olumlu etki yaptığını düşünüyoruz. Bu farklılığın en önemli sebebinin ise farklı din ve kültürde, çocuklarını kaybetme refleksiyle hareket eden ailelerin, çocukların dini ve ahlaki eğitimleri konusunda daha hassas davranmalarının sonucu olduğunu düşünüyoruz. Özellikle Avrupa’da orada yaşayan Türk halkının din eğitimi alacağı kurumlar ve kaynaklar konusunda mümbit olması, çocukların bu ortamlarda yetişmesini sağlamış ve bu durum onların ahlaken de olgunlaşmasına etki etmiştir.

Türk Cumhuriyetlerinde öğrenim gören öğrencilerin insani değer puanları diğer bölgelerdeki öğrencilere göre düşük bulunmuştur. Özellikle Batum ve Bakü’de öğrenim gören öğrencilerin insani değer puanlarının düşük çıkmasının tavrı gereklidir. Bu bölgelere göçün tarihi Avrupa’daki kadar eski değildir. Özellikle 1991 yılında Sovyetler Birliğinin dağılmasının ardından birçok ülke bağımsızlığını ilan etmiştir. Bu tarihten sonra bu ülkelerde yapılaşma çalışmaları artmış ve işçi ihtiyacı oluşmuştur. Bu tarihlerden itibaren Türk Cumhuriyetlerine ve Gürcistan’a işçi göçünde artış yaşanmıştır. Demografik bulgularımız incelendiğinde yabancı evliliklerin bu ülkelerde yaygın olduğu özellikle öğrencilerin annelerinin yabancı olması durumu bu ülkelerde özellikle de Batum ve Bakü’de fazladır. Ahlaki ilkelerin

<sup>820</sup>Mustafa Bakırcı, *Amerika’daki Giresun-Göç, Kültür ve Din*, Bir Yayıncılık, Ankara 2019.

<sup>821</sup>Küçükalp, *Ahlaki Yargı Gelişimi ve Dindarlık Arasındaki İlişki*, s. 68.; Kafalı, *Lise Öğrencilerinde Dinin İnanç ve Tutumların Sosyal İlişkilere Etkisi-Ergani Örneği*; Mehmedoğlu, *Dindar Olanlarda ve Dindar Olmayanlarda Kişilik Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma (İstanbul Örneği)*; Harun Süslü, *"Din ve Ahlak İlişisine Sosyolojik Bir Yaklaşım: İncesu Örneği*, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri 2006.

ilk nüvesini aileden alması beklenen çocuk, farklı etkenlerden dolayı bu eğitimi istenen düzeyde alamamaktadır. Bundan dolayı annenin farklı kültür ya da din mensubu olmasının çocukların insani değer puanları üzerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Yurt dışında cami, dindarlıktan öte bir şeydir. Türklük, Müslümanlık, aidiyet kavramlarının hepsini barındıran çatıdır.<sup>822</sup> Doğu ülke ve bölgelerinde cami, dernek ve Türkiye merkezli sivil toplum kuruluşlarının yaygın olmaması ayrı bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada yaşayan Türk vatandaşlarının dini sosyalleşmesi, din eğitimi alması ve ahlaki değerleri kazanması için önemli bir kurum olan caminin yeterli olmaması ya da Avrupa'daki gibi geniş yelpazeli eğitim ve hizmet olanakları sunamamasının buradaki gençlerin ahlaki değerleri üzerinde negatif bir etkiye neden olduğunu düşünüyoruz.

Yakın tarihimizde “Doğu Bloku” ülkelerinde yaşanan siyasi kargaşadan sosyal yapı da ziyadesiyle etkilenmiştir. Bu ülkelerde özellikle de Gürcistan ve Azerbaycan'da yaşanan hareketlilik burada yaşayan halkın ahlaki değerlerini yıpratmış olabilir. Gençlerimizin bu ortamdan etkilenmeleri kaçınılmazdır. İnsani değer puanlarındaki düşüşün bir diğer nedeninin bu sosyal gerçeklikten kaynaklandığını söyleyebiliriz.

### 2.3.2.Yaşa Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri

Tablo 2. 58.Yaşa Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi

Yaş	N	$\bar{X}$	S
14	47	154,10	14,62
15	193	157,02	18,00
16	237	155,63	17,98
17	285	157,07	17,46
18	165	155,28	16,96
Toplam	927	156,22	17,48
<b>Sd= 4/922 F=0,61 p=0,65 p&gt;0,05 Önemsiz</b>			

Tablo-2.58.'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin yaş düzeyine göre insani değer puan ortalamaları 14 yaş ( $\bar{X} =154,10$ ),

<sup>822</sup>Bakırcı, *Amerika'daki Giresun-Göç, Kültür ve Din*, s. 63

15 yaş ( $\bar{X} = 157,02$ ), 16 yaş ( $\bar{X} = 155,63$ ), 17 yaş ( $\bar{X} = 157,07$ ), 18 yaş ( $\bar{X} = 155,28$ ) olarak tespit edilmiştir.

Yaş düzeyine göre insani değer puanları arasında artış bulunmakla birlikte bunun yorumlanabilecek türden anlamlılık içermediği görülmüştür. Yaş düzeyine göre insani değer puan ortalamaları üzerine yapılan varyans analizi, ortalamalar arasındaki farkın önemli olmadığını göstermiştir. Dolayısıyla elde edilen veriler yaş düzeyinin insani değer puanları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Elde edilen bu sonuç;“H-b.2. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin yaş seviyesine göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamamıştır.

Ahlaki değerlerin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştıran birçok araştırma mevcuttur.

Araştırmamızda olduğu gibi birçok çalışmada yaşa göre ahlaki değer düzeyi arasında herhangi bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu araştırmaları şu şekilde sıralayabiliriz.

Yıldırım (2013), yurt dışı göç nedeniyle parçalanmış ailelerin çocuklarının değer algılarını incelediği çalışmada yaşa göre değer düzeyi arasında herhangi bir farklılık görülmemiştir.<sup>823</sup>

Acuner (2016)<sup>824</sup>, Bayraktar (2019)<sup>825</sup>, Çelebi (2014)<sup>826</sup>, Çileli (1981)<sup>827</sup>, Demirci (2014)<sup>828</sup>, Gümüş (2015)<sup>829</sup>, Kacı (2009)<sup>830</sup>, Karakavak (2006)<sup>831</sup> yaş

---

<sup>823</sup>Erdal Yıldırım, *Dış Göçler Sebebiyle Parçalanmış Aile Çocuklarının Değer Algılarının İncelenmesi*, Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aksaray 2013, s. 52.

<sup>824</sup>Acuner, *14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Ahlak Eğitimi*, s. 76.

<sup>825</sup>Güllü Manolya Bayraktar, *Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ve Dkab Dersine Yönelik Tutumları (Rize İli Örneği)*, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Rize 2019, s. 88.

<sup>826</sup>Çiğdem Demir Çelebi, *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşları İle Ahlaki Olgunluk Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2014, s. 48.

<sup>827</sup>Meral Çileli, *14-18 Yaşları Arasındaki Öğrencilerde Ahlaki Yargının Zihinsel Gelişim Psikolojisi Yaklaşımı İle Değerlendirilmesi*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 1981, s. 95.

<sup>828</sup>Emine Demirci, *Ahlaki Olgunluk ve Dindarlık Arasındaki İlişki*, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bursa, 2014, s. 80.

<sup>829</sup>Esra Gümüş, *Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramına Göre Ortaokul Öğrencilerinin Ahlaki Gelişim Düzeyi İle Cinsiyet Rollerinin İncelenmesi*, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum 2015, s. 74.

düzeylelerine göre ahlaki değer düzeyi arasında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmişlerdir.

Kaya (1993)<sup>832</sup>, Küçükcalp (2004)<sup>833</sup>, Şafak (2015)<sup>834</sup>, Şengün (2008)<sup>835</sup>, Temel (1991)<sup>836</sup>, Ünal (2016)<sup>837</sup>, Yıldırım (2014)<sup>838</sup> lise öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada öğrencilerin yaşının ahlaki olgunluk düzeylerine etki etmediğini tespit etmişlerdir.

Yapılan bazı araştırmalar ise yaş düzeylerine göre ahlaki değerler arasında farklılık olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Yaşa bağlı ahlaki değer farklılıklarının örneklemin yaş aralığının geniş aralıklı olduğu araştırmalarda bulgulandığını göz ardı etmemek gerekmektedir.

Alkal (2016), yaş düzeyine göre öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmiştir.<sup>839</sup>

Bakioğlu (2013)'nun çalışmasında, 17-20 yaşlarındaki öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, 21-24 yaşlarında bulunan öğrencilere göre yüksek bulunmuştur.

---

<sup>830</sup>Kadir Kakcı, *İlköğretim 4. 5. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri İle Duygu Zorbalık Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi 2009, s. 115.

<sup>831</sup>Gönül Karakavak Çırak, *Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri ve Ahlaki Yargı Yetenekleri İle Kendini Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana 2006, s. 115.

<sup>832</sup>Mevlüt Kaya, *Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlakî Yargıları*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Samsun 1993, s. 97.

<sup>833</sup>Küçükcalp, *Ahlaki Yargı Gelişimi ve Dindarlık Arasındaki İlişki*, s. 69.

<sup>834</sup>Şafak, *Lise Öğrencileri ve Öğretmenlerinin Evrensel Değerlere İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*, 63.

<sup>835</sup>Şengün, *Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi*, s. 128.

<sup>836</sup>Z. Fulya Temel, *Yetiştirme Yurdunda ve Ailesi Yanında Kalan 14-18 Yaş Grubundaki Gençlerin Cinsiyet Rolü Kimlikleri İle Moral Gelişimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 1991, s. 155.

<sup>837</sup>Gülten Ünal, *Küçük Şehirlerde ve Megakentlerde Yaşayan Bireylerin Ahlaki Olgunluk Düzeyi, Yaşam Kalitesi ve Umudluluk Düzeyi Açısından İncelenmesi*, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2016, s. 60.

<sup>838</sup>Yusuf Yıldırım, *Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Düzeyi İle Sosyal Tutumlarının İncelenmesi*, Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2014, s. 111.

<sup>839</sup>Ahmet Alkal, *Ahlaki Olgunluğun Yordanmasında Kişilik Özelliklerinin ve Bazı Değişkenlerin Etkisinin İncelenmesi*, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum 2016, s. 53.

Araştırmacı yaş ile ahlaki olgunluk düzeyi arasında negatif ilişki bulunduğunu tespit etmiştir.<sup>840</sup>

Kardaş (2013), araştırmasında yaşça küçük öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyinin yaşlı büyük öğrencilere göre düşük olduğunu tespit etmiştir.<sup>841</sup>

İnsan, yaşadığı her yıl için fiziksel, ruhsal ve duygusal olarak değişim yaşadığı gibi değer dünyasında da değişim yaşamaktadır. İnsani değer anlamında bu değişimin artma ve gelişme şeklinde olması beklenmektedir. Bu bilgi çerçevesinde yaşın insani değer puanlarına etki edip etmediğini ortaya koymak için kurduğumuz hipotezin doğrulanmama sebebi yaş aralığının çok fazla olmamasından kaynaklı olduğunu düşünüyoruz. Araştırmamıza katılan öğrencilerin içerisinde en küçük yaş: 14, en yüksek yaş: 18 olarak tespit edilmiş, her iki yaş grubunun ergenlik dönemi sınırları içerisinde kalmış olmasının farkın oluşmasını engellediğini kanaatindeyiz.

### 2.3.3.Cinsiyete Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri

Tablo 2. 59.Cinsiyete Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Erkek	520	158,53	16,57	925	4,58	p=0,00
Kız	407	153,27	18,18			p<0,05
						Önemli

Tablo-2.59.'da cinsiyete göre ankete katılan yurt dışında öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer puan ortalamaları erkek öğrencilerde ( $\bar{X}$ =158,53), kız öğrencilerde ( $\bar{X}$ =153,27) olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerin insani değer puanları arasındaki fark; t-testi sonucu istatistiksel olarak (p<0.05) düzeyinde önemli bulunmuştur. Bu sonuç; erkek öğrencilerin insani değer puanlarının, kız öğrencilerin insani değer puanlarına göre yüksek olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bu sonuç; "H.b.3. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin cinsiyetine göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır." şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamıştır.

<sup>840</sup>Fuad Bakioğlu, *Kültürler Arası Tolerans İle Ahlaki Olgunluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Tokat 2013, s. 87.

<sup>841</sup>Selami Kardaş, *6. Sınıf Öğrencilerinin Demokratik Tutumları İle Ahlaki Olgunluk Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kadıköy İlçesi Örneği)*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2013, s. 66.

Yapılan araştırmaların bazıları bulgularımızı destekler niteliktedir. Ancak zikredildiği gibi ahlaki değer puanlarının cinsiyet farklılıklarına dair yorumlamalarının cinsiyet ekseninde değerlendirilmesi yerine kùltür temelli olması daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Cinsiyetler arası farklılık bireylerin farklı hayat tecrùbesi yaşamış olmasıyla ilgilidir. Fertlerin yaşadığı dini toplumsallaşmanın şekli ve ağırlığı onların dini algı, tutum ve davranışlarında farklılıklara neden olmaktadır.

Almanya ve Tùrkiye'deki Tùrk lise oğrencilerinin ahlakî yargı yeteneklerini karşılaştıran Çiftçi (2001)<sup>842</sup>, erkek oğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanlarının kız oğrencilere göre erkek oğrencilerin lehine olarak anlamlı olarak farklılaştığını tespit etmiştir. Çiftçi, bu farklılığın kız oğrencilerin Tùrk ailelerinde bağımsız karar verme ve hareket etme, otonom dùřünceler ve davranışlar geliştirme açasından erkeklere oranla özellikle dezavantajlı olarak yetiştirilmesi, yabancı bir kùltür içinde olmalarından dolayı Tùrkiye'deki yaşıtlarına oranla çok daha fazla baskı ile karşılaşmaları, bağımsız bir birey olarak yeteneklerin gelişmesinin engellenmesinden kaynaklı olduğunu ifade etmektedir.<sup>843</sup>

Özensel (2004), Tùrk gençliğinin değerlerini incelediği araştırmasında erkek oğrencilerin kız oğrencilere göre dini geleneksel değerleri daha fazla önemsedikleri bilgisini elde etmiştir.<sup>844</sup>

Yıldırım (2013), yurt dışı göç nedeniyle parçalananan ailelerin çocuklarının değer algılamalarını incelediği çalışmasında cinsiyete göre değer düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulamasa da erkek oğrencilerin değer düzeyinin kız oğrencilere göre yüksek olduğu bulgusunu elde etmiştir.<sup>845</sup>

Yapılan bazı araştırmalar ise kız oğrencilerin ahlaki değer puanlarının erkek oğrencilere göre yüksek olduğu ve aralarında anlamlı farklılık bulunduğu bulgusuna yer vermişlerdir.

---

<sup>842</sup>Çiftçi, *Almanya ve Tùrkiye'deki Tùrk Lise Ođrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması*, s. 184.

<sup>843</sup>Çiftçi, *Almanya ve Tùrkiye'deki Tùrk Lise Ođrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması*, s. 183.

<sup>844</sup>Özensel, *Tùrk Gençliğinin Değerleri (Liseli Gençlik Üzerine Bir Araştırma)*, s. 92.

<sup>845</sup>Yıldırım, *Dış Göçler Sebebiyle Parçalanmış Aile Çocuklarının Değer Algılarının İncelenmesi*, s. 52.

Aktaş ve Kartopu (2016)<sup>846</sup>, Alkal (2016)<sup>847</sup>, Atlı (2015)<sup>848</sup>, Bayraktar (2019)<sup>849</sup>, Beldağ (2012)<sup>850</sup>, Bilgin (2017)<sup>851</sup>, Çelebi (2014)<sup>852</sup>, Güneş (2015)<sup>853</sup>, Kakcı (2009)<sup>854</sup>, Kardaş (2013)<sup>855</sup>, Kaya (1998)<sup>856</sup>, Kaya ve Aydın (2011)<sup>857</sup> kızların ahlaki olgunluk düzeylerinin erkeklere göre anlamlı seviyede yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Keskin (2008)<sup>858</sup>, Şafak (2015)<sup>859</sup>, Şengün (2008)<sup>860</sup> kız öğrencilerin ahlaki değer puanının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Bazı araştırmacılar ise ahlaki değer çalışmalarında cinsiyete göre ahlaki değerlerin farklılaşmadığı bilgisini elde etmişlerdir.

Acuner (2016), Samsun'da 14-18 yaş düzeyi lise öğrencilerine uyguladığı anket sonucu cinsiyete göre ahlaki davranış arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirtmiştir.<sup>861</sup>

---

<sup>846</sup>Hamza Aktaş ve Saffet Kartopu, "Üniversite Öğrencilerinin Dindarlık Eğilimlerine Göre Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin İncelenmesi: Gümüşhane Üniversitesi Örneği" *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4/35, 2016, s. 135.

<sup>847</sup>Alkal, *Ahlaki Olgunluğun Yordanmasında Kişilik Özelliklerinin ve Bazı Değişkenlerin Etkisinin İncelenmesi*, s. 51.

<sup>848</sup>Halil Atlı, *Bilim ve Sanat Merkezlerine Devam Eden Öğrenciler İle Devam Etmeyen Öğrencilerin Evrensel Değerlere İlişkin Alguları*, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Şanlıurfa 2015, s. 67.

<sup>849</sup>Manolya Bayraktar, *Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ve Dkab Dersine Yönelik Tutumları (Rize İli Örneği)*, s. 88.

<sup>850</sup>Beldağ, *İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerlerin Kazanılma Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)*, s. 130.

<sup>851</sup>Burcu Tuğçe Bilgin, *Ahlaki Olgunluğun Yordanmasında Kişilik Özelliklerinin ve Bazı Değişkenlerin Etkisinin İncelenmesi*, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2017, s. 27.

<sup>852</sup>Çelebi, *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşları İle Ahlaki Olgunluk Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, s. 41.

<sup>853</sup>Güneş, *Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Değer Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Rize İli Örneği)*, s. 149.

<sup>854</sup>Kakcı, *İlköğretim 4. 5. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri İle Duygu Zorbalık Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, s. 99.

<sup>855</sup>Kardaş, *6. Sınıf Öğrencilerinin Demokratik Tutumları İle Ahlaki Olgunluk Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kadıköy İlçesi Örneği)*, s. 72.

<sup>856</sup>Kaya, *Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlakî Yargıları*, s. 93.

<sup>857</sup>Kaya ve Aydın, "Üniversite Öğrencilerinin Dini İnanç İle Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", s. 24.

<sup>858</sup>Yusuf Keskin, *Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkinliğinin Araştırılması*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 2008, s. 328.

<sup>859</sup>Şafak, *Lise Öğrencileri ve Öğretmenlerinin Evrensel Değerlere İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*, 62.

<sup>860</sup>Şengün, *Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi*, s. 124.

<sup>861</sup>Acuner, *14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Ahlak Eğitimi*, s. 77.

Gümüş (2015), araştırmasında öğrencilerin cinsiyetleri açısından ahlaki gelişim düzeylerinin farklılaşmadığını tespit etmiştir.<sup>862</sup>

Cinsiyete dayalı farklılıklardan kaynaklı tanımlanmış kalıtsal ahlaki özellikler söz konusu değildir. Literatürde, cinsiyet farkına bağlı olarak bireylerde farklı ahlaki özelliklerin görülebileceğine ilişkin herhangi bir bulgu yoktur.<sup>863</sup> Cinsiyete bağlı olarak görülen farklı ahlaki özellikler sonradan kazanılan psiko-sosyal yaşantılar ve bazı kültürel-toplumsal etkiler sonucu oluşan cinsiyet rolüne ilişkin özelliklerden kaynaklanmaktadır.

### 2.3.4.Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri

Tablo 2. 60.Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi

Sınıf	N	$\bar{X}$	S
9.Sınıf	232	155,98	17,19
10.Sınıf	253	158,40	17,18
11.Sınıf	263	154,44	18,29
12.Sınıf	179	156,07	16,84
Toplam	927	156,22	17,48
<b>Sd= 3/923 F=2,255 p=0,08 p&gt;0,05 Önemsiz</b>			

Tablo-2.60’da yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin sınıf seviyesine göre insani değer puan ortalamaları 9.Sınıf ( $\bar{X}$  =155,98), 10.Sınıf ( $\bar{X}$  =158,40), 11.Sınıf ( $\bar{X}$  =154,44), 12.Sınıf ( $\bar{X}$  =156,07), olarak tespit edilmiştir.

Sınıf seviyesine göre insani değer puan ortalamaları üzerine yapılan varyans analizi, ortalamalar arasındaki farkın önemli olmadığını ( $p>0.05$ ) göstermiştir.

Elde edilen bu sonuç; “H.b.4. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin sınıf seviyesine göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamamıştır.

<sup>862</sup>Gümüş, *Kohlberg’in Ahlaki Gelişim Kuramına Göre Ortaokul Öğrencilerinin Ahlaki Gelişim Düzeyi İle Cinsiyet Rollerinin İncelenmesi*, s. 70.

<sup>863</sup>Temel, *Yetiştirme Yurdunda ve Ailesi Yanında Kalan 14-18 Yaş Grubundaki Gençlerin Cinsiyet Rolü Kimlikleri İle Moral Gelişimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, s. 84.

Araştırma sonucumuza benzer şekilde Alkal (2016)<sup>864</sup>, Dilmaç (1999)<sup>865</sup>, Güneş (2015)<sup>866</sup>, Kakcı (2009)<sup>867</sup>, Şafak (2015)<sup>868</sup>, Şengün (2008)<sup>869</sup>, Yıldırım (2014)<sup>870</sup> çalışmasında sınıf seviyesine göre ahlaki olgunluk arasında anlamlı farklılık bulunmadığını tespit etmiştir.

Yıldırım (2013), sınıf seviyesine göre ahlaki değer arasında herhangi bir farklılık bulamamıştır.<sup>871</sup>

Bazı araştırmalar, sınıf değişkeniyle ahlaki düzey arasında anlamlı farklılık olduğu bilgisini elde etmişlerdir.

Acuner (2016), farklılığın net görüldüğü 8.sınıfın farklı bir bağlamda yer alan ortaokul öğrencilerinden müteşekkil olmasının etkili olduğunu ifade etmiştir.<sup>872</sup>

Atlı (2015), araştırmasında sınıf seviyesiyle evrensel ahlak puanlarının paralel olarak arttığını tespit etmiştir.<sup>873</sup>

Akyürek (2007)<sup>874</sup>, Bakioğlu (2013)<sup>875</sup>, Çelebi (2014)<sup>876</sup>, Kaya ve Aydın (2011)<sup>877</sup>, Küçükalp (2004)<sup>878</sup> sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin ahlaki değer düzeylerinin düşüş gösterdiğini tespit etmiştir.

---

<sup>864</sup>Alkal, *Ahlaki Olgunluğun Yordanmasında Kişilik Özelliklerinin ve Bazı Değişkenlerin Etkisinin İncelenmesi*, s. 58.

<sup>865</sup>Bülent Dilmaç, *İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği İle Eğitimin Sınanması*", Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 1999, s. 81.

<sup>866</sup>Güneş, *Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Değer Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Rize İli Örneği)*, s. 154.

<sup>867</sup>Kakcı, *İlköğretim 4. 5. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri İle Duygu Zorbalık Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, s. 100.

<sup>868</sup>Şafak, *Lise Öğrencileri ve Öğretmenlerinin Evrensel Değerlere İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*, s. 63.

<sup>869</sup>Şengün, *Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi*, s. 136.

<sup>870</sup>Yıldırım, *Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Düzeyi İle Sosyal Tutumlarının İncelenmesi*, s. 105.

<sup>871</sup>Yıldırım, *Dış Göçler Sebebiyle Parçalanmış Aile Çocuklarının Değer Algılarının İncelenmesi*, s. 52.

<sup>872</sup>Acuner, *14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Ahlak Eğitimi*, s. 95.

<sup>873</sup>Atlı, *Bilim ve Sanat Merkezlerine Devam Eden Öğrenciler İle Devam Etmeyen Öğrencilerin Evrensel Değerlere İlişkin Algıları*, s. 67.

<sup>874</sup>Penbe Gül Akyürek, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Öğrencilerin Ahlaki Gelişimine Etkisi: Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı Açısından Bir Değerlendirme*, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri 2007, s. 90.

<sup>875</sup>Bakioğlu, *Kültürler Arası Tolerans İle Ahlaki Olgunluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* s. 75.

<sup>876</sup>Demir Çelebi, *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşları İle Ahlaki Olgunluk Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, s. 43.

<sup>877</sup>Kaya ve Aydın, "Üniversite Öğrencilerinin Dini İnanç İle Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", s. 29.

<sup>878</sup>Küçükalp, *Ahlaki Yargı Gelişimi ve Dindarlık Arasındaki İlişki*, s. 88.

Kaya (1993)'nın araştırmasında, dördüncü sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı düzeyi alt sınıflardaki öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.<sup>879</sup>

Yılmaz (2010), öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrendiklerinin öfkelerini kontrol altına almasında faydalı olduğunu ve diğer insanlara karşı hoşgörü kazanmasında, çevresine sevgi ve saygı duymasında etkili olduğunu beyan eden öğrencilerin oranı 10.sınıfta diğer sınıflara göre yüksek olduğunu, onu 12.sınıfların takip ettiği bilgisini elde etmiştir.<sup>880</sup>

Sınıf seviyesinin insani değer düzeylerine etkisini incelemek üzere, okullarda öğrencilere verilen formel eğitimin devamlı ve sürekli oluşunun öğrencilerde tedricen tekamül ederek öğrencilerin ahlaki değerleri üzerinde etkili olacağı kanatıyla oluşturduğumuz hipotezimiz doğrulanmamıştır. Bunun nedeni sınıf seviyelerinin ardışık olması ve öğrencilerin aralarındaki yaş farklarının birbirine yakın olması olabilir.

### 2.3.5.Okul Türüne Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri

Tablo 2. 61.Okul Türüne Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi

Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Anadolu Lisesi	715	155,44	17,76	925	2,51	p=0,00
İmam Hatip Lisesi	212	158,86	16,25			p<0,05
						Önemli

Tablo-2.61.'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin okul türüne göre insani değer puan ortalamaları Anadolu Lisesi ( $\bar{X} = 155,44$ ), İmam Hatip Lisesi ( $\bar{X} = 158,86$ ) olarak tespit edilmiştir.

Elde edilen bu sonuç; “H.b.5. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin okul türüne göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamıştır.

Yapılan araştırmaların birçoğu bizim araştırmamızdaki elde ettiğimiz sonucu destekler niteliktedir.

Acuner (2016), Samsun'da 14-18 yaş düzeyi lise öğrencilerine uyguladığı anket sonucu okul türüne göre ahlaki davranış arasında anlamlı farklılık bulmuştur.

<sup>879</sup>Kaya, *Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlakî Yargıları*, s. 93.

<sup>880</sup>Macid Yılmaz, *Ergenlerde Şiddetin Önlenmesinde Din Eğitiminin Rolü*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 2010, ss. 102,112.

Buna göre İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin diğer okul türlerine göre ahlaki davranış puanının daha yüksek olduğunu belirtmiştir.<sup>881</sup>

Bayraktar (2019), ahlaki olgunluk ölçeği ile gençler üzerinde yürüttüğü araştırmasında okul türünün ahlaki olgunluk puanlarını önemli şekilde etkilediğini tespit etmiştir.<sup>882</sup>

Özensel (2004), İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin dini geleneksel değer puanlarının diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrencilere göre yüksek olduğunu, en düşük dini geleneksel değer puanının ise Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilerde olduğunu tespit etmiş sonuç olarak İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin dini geleneksel değerleri önemsedikleri bilgisini elde etmiştir.<sup>883</sup>

Şengün (2008); lise öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyinin diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulmuştur.<sup>884</sup>

Bakioğlu (2013)<sup>885</sup> ve Bulut (1983)<sup>886</sup> üniversite öğrencilerinin okudukları bölümlerin ahlaki olgunluk düzeylerine anlamlı seviyede etki ettiğini tespit etmişlerdir. Bu ilişkinin “İmam Hatip Lisesi, İlahiyat Fakültesi ve Dkab Bölümü”nde öğrenim gören öğrencilerden kaynaklandığı bilgisini raporlamışlardır. Benzer şekilde Kaya ve Aydın (2011), çalışmalarında İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin diğer fakülte öğrencilerine göre yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.<sup>887</sup> Çekin (2013), araştırmasında DKAB öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilere nazaran yüksek olduğu bulgusuna erişmiştir.<sup>888</sup>

Araştırmaların bir kısmı ise okul türüyle ahlaki değerlerin farklılaşmadığı yönündedir.

---

<sup>881</sup>Acuner, *14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Ahlak Eğitimi*, s. 84.

<sup>882</sup>Manolya Bayraktar, *Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ve Dkab Dersine Yönelik Tutumları (Rize İli Örneği)*, s. 97.

<sup>883</sup>Özensel, *Türk Gençliğinin Değerleri (Liseli Gençlik Üzerine Bir Araştırma)*, s. 93.

<sup>884</sup>Şengün, *Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi*, s. 131.

<sup>885</sup>Bakioğlu, *Kültürler Arası Tolerans İle Ahlaki Olgunluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, s. 87.

<sup>886</sup>İşıl Bulut, "Parçalanmış Aileden Gelen Çocukların Davranış Özellikleri Hakkında Bir Araştırma" *Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi*, 2/3, 1983, s. 85.

<sup>887</sup>Kaya ve Aydın, "Üniversite Öğrencilerinin Dini İnanç İle Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", s. 26.

<sup>888</sup>Abdulkadir Çekin, "Öğretmen Adaylarının Ahlâki Olgunluk Düzeyleri", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21/3, 2013, s. 1042.

Alkal (2016)<sup>889</sup>, Çelebi (2014)<sup>890</sup>, Demirci (2014)<sup>891</sup>, Kakcı (2009)<sup>892</sup>, Kaya (1998)<sup>893</sup> okul türüne göre ahlaki olgunluk düzeyinin farklılaşmadığını tespit etmişlerdir.

Bu sonuca göre Anadolu İmam Hatip Lisesine devam eden öğrencilerin Anadolu Lisesine devam eden öğrencilere göre insani değer düzeylerinin daha yüksek olduklarını söylemek mümkündür. Bu sonuç, İmam Hatip Liselerinde görülen eğitimin içeriği, veli kitlesinin bu eğitim türü ve okul türünü benimsemiş muhafazakar yapıda olması ve bu okullarda verilen kültürün bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

### 2.3.6. Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri

Tablo 2. 62. Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi

Sıra	Başarı Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	1	2	3	4	5
1.	Zayıf	10	150,20	17,83	-	-	-	-	-
2.	Orta	55	156,81	18,48	-	-	-	-	-
3.	Orta Üstü	190	153,22	17,43	-	-	-	-	*
4.	İyi	410	155,41	17,58	-	-	-	-	*
5.	Çok İyi	262	159,77	16,61	-	-	*	*	-
	Toplam	927	156,22	17,48					
<b>Sd= 4/922 F=4,707 p=0,001 p&lt;0,05 Önemli</b>									

Tablo-2.62.'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin başarı düzeyine göre insani değer puan ortalamaları zayıf olanların ( $\bar{X}=150,20$ ), orta olanların ( $\bar{X}=156,81$ ), orta üstü olanların ( $\bar{X}=153,22$ ), iyi olanların ( $\bar{X}=155,41$ ), çok iyi olanların ise ( $\bar{X}=159,77$ ) olarak tespit edilmiştir.

Başarı düzeyine göre insani değer puan ortalamaları üzerine yapılan varyans analizi, ortalamalar arasındaki farkın önemli olduğunu ( $p<0.05$ ) göstermiştir. Farkın hangi gruplar arasında önemli olduğunu görmek amacıyla LSD testi yapılmış ve başarı düzeyi “çok iyi” olan öğrencilerin insani değer puan ortalamasının “orta üstü”

<sup>889</sup>Alkal, *Ahlaki Olgunluğun Yordanmasında Kişilik Özelliklerinin ve Bazı Değişkenlerin Etkisinin İncelenmesi*, s. 56.

<sup>890</sup>Demir Çelebi, *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşları İle Ahlaki Olgunluk Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, s. 55.

<sup>891</sup>Demirci, *Ahlâki Olgunluk ve Dindarlık Arasındaki İlişki*, s. 81.

<sup>892</sup>Kakcı, *İlköğretim 4. 5. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri İle Duygu Zorbalık Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, s. 100.

<sup>893</sup>Kaya, *Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlâki Yargıları*, s. 92.

ve “iyi” olan öğrencilerin puan ortalamasından yüksek olduğu, arasındaki fark çok iyi olanlar lehine anlamlı görülmüştür.

Elde edilen bu sonuç; “H.b.6. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin başarı düzeyine göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamıştır.

Yapılan çalışmaların çoğunluğu başarı düzeyinin insani değerleri pozitif yönde etkilediğine dair bulgularımızı desteklemektedir.

Güneş (2015),<sup>894</sup> Şengün (2008),<sup>895</sup> Şafak (2015)<sup>896</sup> lise öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmalarda öğrencilerin akademik başarı düzeyinin ahlaki olgunlukları üzerinde etkili olduğunu, akademik başarı yükseldikçe ahlaki olgunluk düzeyinin yükseldiğini tespit etmiştir.

Yılmaz (2010), araştırmamızı destekler nitelikte, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrendiklerinin öfkelerini kontrol altına almasında faydalı olduğunu beyan eden öğrencilerin, başarı düzeyi arttıkça doğru orantılı olarak ahlaki tutumlarının artış gösterdiğini tespit etmiştir.<sup>897</sup>

Araştırmalardan bazıları ise başarı düzeyine göre ahlaki değerler arasında anlamlı farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur.

Kaya (1998),<sup>898</sup> Acuner (2016)<sup>899</sup> araştırmasında akademik başarının ahlaki yargı üzerinde etkili olmadığını tespit etmiştir.

Okul başarısının akademik başarı, verilen bilgileri özümseme, belirli bir hedefin olması, çevreye duyarlı olma ve bilinçli olmayı içerir. Araştırmamızda en yüksek insani değer puanına sahip olan ve diğerleriyle farklılaşan öğrencilerin çok iyi seviyede başarı düzeyine sahip olan öğrenciler olduğu görülmüştür. Bu sonuç okulda verilen evrensel ahlak kaideleri içerisindeki insani değerlerin akademik başarı düzeyi çok iyi olan öğrenciler tarafından daha fazla özümsemiği anlamına gelmektedir.

---

<sup>894</sup>Güneş, *Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Değer Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Rize İli Örneği)*, s. 157.

<sup>895</sup>Şengün, *Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi*, s. 136.

<sup>896</sup>Şafak, *Lise Öğrencileri ve Öğretmenlerinin Evrensel Değerlere İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*, 65.

<sup>897</sup>Yılmaz, *Ergenlerde Şiddetin Önlenmesinde Din Eğitiminin Rolü*, s. 103.

<sup>898</sup>Kaya, *Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlakî Yargıları*, 104.

<sup>899</sup>Acuner, *14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlakî Yargı Gelişimi ve Ahlak Eğitimi*, s. 98.

### 2.3.7.Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri

Tablo 2. 63.Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi

Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	S
1	31	156,77	12,85
2	212	156,36	14,36
3	338	155,63	15,91
4	195	156,32	15,24
5	86	156,29	17,77
Altıdan fazla	65	158,20	13,25
Toplam	927	156,22	15,31
<b>Sd= 5/921 F=0,254 p=0,938 p&gt;0,05 Önemsiz</b>			

Tablo-2.63.'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin kardeş sayılarına göre insani değer puan ortalamaları 1 kardeş ( $\bar{X} = 156,77$ ), 2 kardeş ( $\bar{X} = 156,36$ ), 3 kardeş ( $\bar{X} = 155,63$ ), 4 kardeş ( $\bar{X} = 156,32$ ), 5 kardeş ( $\bar{X} = 156,29$ ), altıdan fazla ( $\bar{X} = 158,20$ ) olarak tespit edilmiştir.

Kardeş sayısına göre insani değer puan ortalamaları üzerine yapılan varyans analizi, ortalamalar arasındaki farkın önemli olmadığını ( $p > 0.05$ ) göstermiştir.

Elde edilen bu sonuç; “H.b.7. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin kardeş sayısına göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamamıştır.

Elde ettiğimiz sonuçlara benzer şekilde Atlı (2015)<sup>900</sup>, Beldağ (2012)<sup>901</sup>, Kaya (1998)<sup>902</sup>, Şafak (2015)<sup>903</sup> araştırmalarında kardeş sayısının öğrencilerin ahlaki değer düzeyleri üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığını tespit etmişlerdir.

Bakioğlu (2013), kardeş sayısına göre ahlaki olgunluk düzeyi arasında anlamlı farklılık olduğunu, kardeş sayısı fazla olan özellikle 7 kardeşi olan öğrencilerin ahlaki tutum düzeyinin diğerlerine göre yüksek olduğunu tespit etmiştir.<sup>904</sup>

<sup>900</sup> Atlı, *Bilim ve Sanat Merkezlerine Devam Eden Öğrenciler İle Devam Etmeyen Öğrencilerin Evrensel Değerlere İlişkin Algıları*, s. 87.

<sup>901</sup> Beldağ, *İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerlerin Kazanılma Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)*, s. 138.

<sup>902</sup> Kaya, *Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlakî Yargıları*, s. 122.

<sup>903</sup> Şafak, *Lise Öğrencileri ve Öğretmenlerinin Evrensel Değerlere İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*, 63.

<sup>904</sup> Bakioğlu, *Kültürler Arası Tolerans İle Ahlakî Olgunluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, s. 76.

Gümüş (2015), araştırmasında öğrencilerin evde birlikte yaşadığı kişi sayısı ya da kardeş sayısına göre ahlaki gelişim düzeylerinin farklılaştığını, kişi sayısı arttıkça ahlaki gelişim düzeyinin arttığını özellikle 6-8 kişi yaşayanların puanlarının diğerlerine göre yüksek bulunduğunu belirtmiştir.<sup>905</sup>

Ailelerde kişi sayısı arttıkça, anne-baba çocuk etkileşiminde bir azalma görülürken, kardeşler arasında etkileşim artmaktadır.<sup>906</sup> Evdeki etkileşimin ve paylaşımın artması, insani değerlerin evde şekillenmesinin yanında ev ortamında ahlaki kriterlerin tatbikatının yapılması anlamında kardeş sayısının insani değerler üzerinde etkili olacağı düşüncesiyle oluşturduğumuz hipotezin doğrulanmadığı yapılan analiz neticesinde görülmüştür. Son dönemde bireysellik toplum kadar aileye de sirayet eden vakadır. Bu durum özellikle dijitalleşmeye maruz kalan insanlığın kaderi haline gelmektedir. Yaşanan bu gelişmelerden yurt dışında yaşayan Türk gençleri paylarına düşeni fazlasıyla almaktadırlar. Özellikle yurt dışındaki ağır ve yoğun mesai koşullarında anne ve babanın yokluğu vesilesiyle çocuklar daha çok teknolojik aletlerin muhasarası altında kalmaktadırlar. Bu gerçeğin çocukların aile içerisinde sosyalleşmesini, değer alışverişini engellediğini dolayısıyla kardeş sayısının artmasından dolayı onların insani değer düzeylerinde farklılaşmaya neden olmadığını düşünüyoruz.

### 2.3.8.Ailenin Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri

Tablo 2. 64.Ailenin Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi

Sınıf	N	$\bar{X}$	S
Düşük	170	156,67	16,37
Orta	345	156,53	17,16
Yüksek	412	155,78	18,20
Toplam	927	156,22	17,48
<b>Sd= 2/924 F=0,24 p=0,78 p&gt;0,05 Önemsiz</b>			

Tablo-2.64.'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin ailesinin gelir düzeyine göre insani değer puan ortalamaları düşük ( $\bar{X} = 156,67$ ), orta ( $\bar{X} = 156,53$ ), yüksek ( $\bar{X} = 155,78$ ) olduğu görülmüştür.

<sup>905</sup>Gümüş, *Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramına Göre Ortaokul Öğrencilerinin Ahlaki Gelişim Düzeyi İle Cinsiyet Rollerinin İncelenmesi*, s. 72.

<sup>906</sup>Bekir Onur, *Çocuk, Tarih ve Toplum*, İmge Kitabevi, 2007.

Ailesinin gelir düzeyine göre insani değer puan ortalamaları üzerine yapılan varyans analizi, ortalamalar arasındaki farkın önemli olmadığını ( $p>0.05$ ) göstermiştir. Dolayısıyla elde edilen veriler ailesinin gelir düzeyinin öğrencilerin insani değer puanı üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Elde edilen bu sonuç; “H.b.8. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin aile gelir durumuna göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamamıştır.

Elde ettiğimiz sonuca benzer şekilde Beldağ (2012)<sup>907</sup>, Çelebi (2014)<sup>908</sup>, Şafak (2015)<sup>909</sup>, Kaya (1998)<sup>910</sup>, Kakcı (2009)<sup>911</sup>, Kaya ve Aydın (2011)<sup>912</sup>, Yıldırım (2014)<sup>913</sup> araştırmasında ailenin ekonomik gelirinin öğrencilerin ahlaki değer düzeylerine etki etmediğini tespit etmişlerdir.

Yapılan araştırmalardan bazılarında ise ailenin gelir düzeyi açısından ahlaki değer düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alkal (2016)<sup>914</sup>, Bakioğlu (2013)<sup>915</sup>, Bayraktar (2019)<sup>916</sup>, Bilgin (2017)<sup>917</sup>, Gümüş (2015)<sup>918</sup> araştırmalarında ailenin gelirine göre ahlaki değerler arasında anlamlı farklılığın var olduğunu, ailenin geliri yükseldikçe öğrencilerin ahlaki değerlerinin düştüğünü belirlemiştir.

---

<sup>907</sup>Beldağ, *İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerlerin Kazanılma Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)*, s. 138.

<sup>908</sup>Demir Çelebi, *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşları İle Ahlaki Olgunluk Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, s. 44.

<sup>909</sup>Şafak, *Lise Öğrencileri ve Öğretmenlerinin Evrensel Değerlere İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*, 65.

<sup>910</sup>Kaya, *Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlakî Yargıları*, s. 126.

<sup>911</sup>Kakcı, *İlköğretim 4. 5. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri İle Duygu Zorbalık Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, s. 116.

<sup>912</sup>Kaya ve Aydın, “Üniversite Öğrencilerinin Dini İnanç İle Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, s. 31.

<sup>913</sup>Yusuf Yıldırım, *Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Düzeyi İle Sosyal Tutumlarının İncelenmesi*, 2014, s. 109.

<sup>914</sup>Alkal, *Ahlaki Olgunluğun Yordanmasında Kişilik Özelliklerinin ve Bazı Değişkenlerin Etkisinin İncelenmesi*, s. 63.

<sup>915</sup>Bakioğlu, *Kültürler Arası Tolerans İle Ahlaki Olgunluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, s. 80.

<sup>916</sup>Manolya Bayraktar, *Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ve Dkab Dersine Yönelik Tutumları (Rize İli Örneği)*, s. 108.

<sup>917</sup>Tuğçe Bilgin, *Ahlaki Olgunluğun Yordanmasında Kişilik Özelliklerinin ve Bazı Değişkenlerin Etkisinin İncelenmesi*, s. 55.

<sup>918</sup>Gümüş, *Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramına Göre Ortaokul Öğrencilerinin Ahlaki Gelişim Düzeyi İle Cinsiyet Rollerinin İncelenmesi*, s. 78.

Kardaş (2013), çalışmasında orta gelir seviyesine sahip ailelerin çocuklarının ahlaki olgunluk düzeyinin anlamlı seviyede yüksek çıktığını tespit etmiştir.<sup>919</sup>

Şengün (2008); lise öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada ailenin gelir düzeyi yükseldikçe öğrencinin ahlaki olgunluk düzeyinin yükseldiğini tespit etmiştir.<sup>920</sup>

Ailenin gelir seviyesinin yurt dışındaki Türk öğrencilerin insani değer düzeylerini etkileyeceği kanaatiyle oluşturduğumuz hipotezin doğrulanmadığı görülmüştür. Lise öğrencilerinin insani değer düzeylerinde ekonomik durumlarına göre farklılık çıkmamasının sebebini birçok öğrencinin ailesinin gelir düzeyinden haberdar olmaması ve gelir düzeyinin yetişkinler kadar hayat sürecini etkilememesinden kaynaklı olabilir.

### 2.3.9. Anne ve Babanın Sağ/Vefatına Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri

Tablo 2. 65. Annesinin Sağ/Vefatına Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi

Anne Sağ/Vefat	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Anne sağ	921	156,17	17,52	925	0,97	p=0,10 p>0,05 Önemsiz
Anne vefat etti	6	163,16	7,67			

Tablo 2. 66. Babasının Sağ/Vefatına Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi

Baba Sağ/Vefat	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Baba sağ	913	156,25	17,44	925	0,44	p=0,27 p>0,05 Önemsiz
Baba vefat etti	14	154,14	20,50			

Tablo-2.65. ve Tablo-2.66.'da anne ve babanın sağ ya da vefat etme durumuna göre ankete katılan yurt dışında öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer puan ortalamaları annesi sağ olan öğrencilerin ( $\bar{X}=156,17$ ), annesi vefat eden öğrencilerin ( $\bar{X}=163,16$ ) olarak; babası sağ olan öğrencilerin ( $\bar{X}=156,25$ ), babası vefat öğrencilerin ( $\bar{X}=154,14$ ) olarak tespit edilmiştir.

<sup>919</sup>Kardaş, 6. Sınıf Öğrencilerinin Demokratik Tutumları İle Ahlaki Olgunluk Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kadıköy İlçesi Örneği), s. 64.

<sup>920</sup>Şengün, Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi, s. 165.

Puanlar arasındaki fark; t-testi sonucu istatistiksel olarak ( $p>0.05$ ) düzeyinde önemsiz bulunmuştur.

Elde edilen bu sonuç;“H.b.9. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne-babasının sağ ya da vefat etmiş olma durumuna göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamamıştır.

İstatistiksel olarak anne ya da babanın sağ/vefat durumu öğrencinin insani değerlerine anlamlı düzeyde etki etmiyor olsa da, anne ya da babanın ölümü çocuk için büyük bir yıkımdır. Lifshitz (1976) araştırmasında, yedi yaşından önce ebeveyn kaybının çocukların daha önce geniş olan sosyal çevrelerinde daralma, psikolojik yönden gerginlik, davranışlarda ise huzursuzluk ve ani değişimler gözlenmiştir.<sup>921</sup> Çocuklar ölüm gerçeğini ve onun uyandırdığı duyguları inkar etmekte ve ölen ebeveynle ilişkilerini canlı tutmaya çalışmaktadırlar. Ebeveynini kaybettiğinde çocukta acı, keder, durgunluk, güvenini kaybetme, tekrar sevme kapasitesini kaybetme, bir kişiyi uzun süre sevmeme gibi belirtiler görülebilmektedir. Her iki ebeveynin kaybı da çocuğu sarsmaktadır.<sup>922</sup>

Bizim elde ettiğimiz sonuca benzer şekilde Beldağ (2012), araştırmasında anne-babanın sağ ya da ölmüş olmasının ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki değerlerin kazanılma düzeyine etki etmediği bulgusuna varmıştır.<sup>923</sup>

Anne ya da babanın yoksunluğunu çeken çocuk, aynı zamanda çevresinde kontrolü ve disiplini sağlayacak unsurdan ve modelden de yoksundur. Anne baba yokluğu çocuğun kimlik gelişimini de etkilemektedir. Anne baba yoksunluğu çeken çocuklar çevreden sürekli yardım aramakta, insanlara karşı güvensizlik geliştirebilmektedir.<sup>924</sup> Çocuğun yaşadığı bu durumun onun insani değer düzeyine etki edeceği düşüncesiyle oluşturduğumuz hipotez yapılan analiz neticesinde doğrulanmamıştır. Anne babanın vefatı çocuk için ciddi travmaya neden olan bir

<sup>921</sup>Michaela Lifshitz, "Long Range Effects Of Father's Loss: The Cognitive Complexity Of Bereaved Children And Their School Adjustment", *British Journal Of Medical Psychology*, 49/2, 1976, s. 192. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.2044-8341.1976.tb02364.x> (12.03.2020).

<sup>922</sup>Fulya Torun, *Çocuk Yuvalarında Kalan 9-10 Yaşlarındaki Korunmaya Muhtaç Çocukların Aile Bireylerini ve Aile İlişkilerini Algılama*", s. 8.

<sup>923</sup>Beldağ, *İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerlerin Kazanılma Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)*, s. 134.

<sup>924</sup>Torun, *Çocuk Yuvalarında Kalan 9-10 Yaşlarındaki Korunmaya Muhtaç Çocukların Aile Bireylerini ve Aile İlişkilerini Algılama*", s. 9.

süreç olmakla birlikte bazı durumlarda çocuğa anne ya da babanın ölüm hadisesinin oluşturacağı kötü durumu telafi etmek için oluşturulan yakın akraba ilgisi, anne ya da babanın çocuğuna her zamankinden daha fazla şefkat göstermesi çocuğun bu çalkantılı dönemi rahat atlatmasını sağlayabilmektedir. Yaşanması muhtemel böyle bir sıra dışı durumdan dolayı araştırma örnekleminizdeki çocukların anne ya da baba kaybının insani değer düzeyini etkilemediğini düşünüyoruz. Bu sonuçta gruptaki birinin öğrenci sayısının az olmasında etkilidir.

### 2.3.10. Anne ve Babanın Öz/Üvey Olma Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri

Tablo 2. 67. Annesinin Öz/Üvey Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi

Anne Öz/Üvey	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Anne Öz	915	156,17	17,52	925	0,72	p=0,48
Anne Üvey	12	159,83	14,05			p>0,05
						Önemsiz

Tablo 2. 68. Babasının Öz/Üvey Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi

Baba Öz/Üvey	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Baba Öz	916	156,24	17,44	925	0,28	p=0,78
Baba Üvey	11	154,63	21,05			p>0,05
						Önemsiz

Tablo-2.67. ve Tablo-2.68.'de, anne ve babanın öz üvey olma durumuna göre ankete katılan yurt dışında öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer puan ortalamaları annesi öz olanların ( $\bar{X}=156,17$ ), annesi üvey olanların ( $\bar{X}=159,83$ ); babası öz olanların ( $\bar{X}=156,24$ ), babası üvey olanların ( $\bar{X}=154,63$ ) olarak tespit edilmiştir.

Puanlar arasındaki fark t-testi sonucu istatistiksel olarak ( $p>0.05$ ) düzeyinde önemsiz bulunmuştur.

Elde edilen bu sonuç;“H.b.10. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne-babasının öz ya da üvey olma durumuna göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamamıştır.

Psikanalitik teoriye göre baba, çocuklarının ahlâk gelişiminde anahtar rol oynar. Babalar ailede önemli ahlâkî otoritedir. Buna uygun olarak da hem kızlar, hem oğlanlar için en önemli ahlakî özdeşleşme objesi babalardır.<sup>925</sup> Babanın yokluğu, pasif veya ilgisiz oluşu çocuktaki kişiliğin yapısında, ruh ve beden sağlığında önemli etkiye sahiptir. Çocuğun ruh ve beden sağlığına olumsuz etkide bulunduğu gibi uyum ve davranış bozukluklarına neden olabilir. Bu bilgiler çevresinde annenin öz ya da üvey olmasının yurt dışındaki Türk öğrencilerin insani değer düzeyine etki edeceği kanaatiyle oluşturduğumuz hipotez doğrulanmamıştır. Bazı durumlarda üvey anne ya da baba, öz olan anne ya da babadan daha iyi davranışlar sergilemekte, daha güzel aile ortamı oluşturmak için gayret sarfetmekte ya da çocuk tarafından benimsenmek için çocuğa iyi davranabilmektedir. Bir diğer husus ise anne ya da babanın yeniden evlenmesi sıkıntılı bir boşanma aşamasından sonra başlayan yeni bir süreç olmaktadır. Bu nedenlerden dolayı anne ya da babanın öz ya da üvey olmasının insani değer düzeylerinde farklılaşmaya neden olmadığı kanaatindeyiz.

Bizim tespitlerimize benzer şekilde Güneş (2015), lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında; anne babanın öz ya da üvey olmasının değer puanı üzerinde etkisinin olmadığını tespit etmiştir.<sup>926</sup>

### 2.3.11. Anne ve Babanın Ayrı/Birlikte Olma Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri

Tablo 2. 69. Anne Babasının Ayrı/Birlikte Olma Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi

Anne Baba Ayrı/Birlikte	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Anne baba birlikte yaşıyor	860	156,36	17,49	925	0,85	p=0,86
Anne baba ayrı yaşıyor	67	154,46	17,31			p>0,05
						Önemsiz

Tablo-2.69’da, anne ve babanın birlikte yaşama durumuna göre ankete katılan yurt dışında öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer puan ortalamaları anne babası birlikte yaşayanların ( $\bar{X}$ =156,36), anne babası ayrı yaşayanların ( $\bar{X}$ =154,46) olarak tespit edilmiştir.

<sup>925</sup>David Brandon Lynn, *The Father, His Role in Child Development*, Thomson Brooks, 1974, s. 194.

<sup>926</sup>Güneş, *Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Değer Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Rize İli Örneği)*, s. 159.

Puanlar arasındaki fark t-testi sonucu istatistiksel olarak ( $p>0.05$ ) düzeyinde önemsiz bulunmuştur.

Elde edilen bu sonuç; “H.b.11. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne-babasının birlikte ya da ayrı yaşama durumuna göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamamıştır.

Bizim ulaştığımız sonuçlara benzer şekilde Beldağ (2012), araştırmasında anne babanın birlikte yaşamasının ya da ayrı olmasının ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki değerlerin kazanılma düzeyine etki etmediği bulgusuna varmıştır.<sup>927</sup> Gümüş (2015), ortaokul öğrencileri üzerine uyguladığı araştırmasında anne babanın birlikte yaşamasının ya da ayrı olmasının ahlaki gelişim düzeyi üzerinde farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir.<sup>928</sup>

Diğer taraftan anne babanın ayrı yaşamasının olumsuz etkilerini belirten araştırmalar da mevcuttur. Anne babanın ayrı yaşamasına neden olan diğer durum ise anne babanın geçimsizliğidir. Anne-baba arasındaki anlaşmazlıklar, tartışmalar ve aile ilişkilerindeki diğer olumsuzluklar çocukları etkilemektedir. Bulut (1983)’a göre anne-baba arasındaki anlaşmazlıklar olduğunda çocuklar anne-babanın ayrılacağını, kendilerinin korunmasız kalacağını düşünebilmekte, suçluluk duygusuna kapılabilmekte, güven duyguları sarsılmakta, anne-babanın sevgisinden kuşku duyabilmektedirler.<sup>929</sup> Yaşamın ilk yıllarında uzun veya kısa süreli her tür anne ayrılığı çocuğun duygusal, sosyal, zihinsel ve dil gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Çocukta anne yoksunluğu ne kadar erken başlarsa ortaya çıkacak sorunlar da o derece ağır olmaktadır. Bu nedenle ilk beş yıl içinde çekilen anne yoksunluğu yaşam boyunca kalıcı ve derin izler bırakmakta, ilk iki yaştaki anne yoksunluğunun etkileri silinmemektedir.<sup>930</sup>

Anne babanın ayrı yaşaması, boşanma haricinde gelişen mücbir sebeplerin oluşturduğu gelişmelerden dolayı gerçekleşir. Bu durum özellikle yurt dışındaki aile yaşantısında sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Ekonomik nedenlerden dolayı göç

---

<sup>927</sup>Beldağ, *İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerlerin Kazanılma Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)*, s. 132.

<sup>928</sup>Gümüş, *Kohlberg’in Ahlaki Gelişim Kuramına Göre Ortaokul Öğrencilerinin Ahlaki Gelişim Düzeyi İle Cinsiyet Rollerinin İncelenmesi*, s. 79.

<sup>929</sup>Bulut, "Parçalanmış Aileden Gelen Çocukların Davranış Özellikleri Hakkında Bir Araştırma", s. 83.

<sup>930</sup>Atalay Yörükoğlu, "Gelişim İlkeleri ve Çocuk Ruhsal Gelişimi.", *Ruh Sağlığı ve Hastalıkları*, der.Orhan Öztürk, Türkiye Sinir ve Ruh Sağlığı Derneği Yayını, İstanbul 1983.

eden vatandaşlarımız çalışma şartlarından dolayı zaman zaman parçalanmış aile tablosu çizebilmektedirler. Yaşanan bu olumsuz durumdan en fazla etkilenen ise çoğunlukla çocuklar olmaktadır. Anne babanın ayrı yaşaması öğrencilerin insani değer puanının düşmesine neden olsa da belirtilen öngörüler çerçevesinde oluşturduğumuz hipotezin doğrulanmadığı görülmüştür. Bunun sebebinin bu değişkendeki ayrılığın bir kısmının geçimsizlik ve anlaşamamazlıktan dolayı değil; çalışma, yaşanılan ülke şartları gibi yurt dışındaki gurbetçilerin zorunlu olarak karşılaştıkları istenmeyen durumu aşmak için ürettikleri geçici çözümdür. Geçici olan bu ayrılıktan dolayı çocuğun insani değer düzeyinin farklılaşmadığını ifade edebiliriz.

### 2.3.12. Anne ve Babanın Boşanma Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri

Tablo 2. 70. Anne Babasının Boşanma Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi

Anne Baba Birlikte/ Boşandı	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Anne baba birlikte	879	156,55	17,45	925	2,204	p=0,028 p<0,05 Önemli
Anne baba boşandı	48	150,85	17,28			

Tablo-2.70.'de, anne ve babanın boşanıp boşanmama durumuna göre ankete katılan yurt dışında öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer puan ortalamaları anne babası birlikte yaşayanlar ( $\bar{X}$ =156,52), anne babası boşananların ( $\bar{X}$ =150,79) olduğu görülmüştür.

Puanlar arasındaki fark t-testi sonucu istatistiksel olarak ( $p<0.05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç elde edilen verilerin anne babanın birlikte yaşaması ya da boşanmış olması durumunun insani değer puanı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bu sonuç; “H.b.12. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne-babasının birlikte ya da boşanmış olma durumuna göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamıştır.

Yapılan araştırmaların birçoğu anne babanın boşanmış olmasının öğrencilerin ahlaki değer düzeylerini etkilediğini tespit etmiştir. Bu sonuçlar araştırmamızın

bulgularını desteklemektedir. Atlı (2015), araştırmasında anne babanın birlikte yaşamasının çocuğun evrensel ahlaki değer puanlarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir.<sup>931</sup> Güneş (2015), lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında anne babanın beraber yaşaması ve/veya boşanmış olmasının değer puanı üzerinde etkisinin olduğunu, anne babası birlikte olan çocukların değer puanlarının yüksek olduğu görülmüştür.<sup>932</sup>

Boşanma, “Evlilik sözleşmesinin sona erme durumudur.”<sup>933</sup> Bunun yanında psikolojik sonuçları itibarıyla, aile bütünlüğünün bozulması veya hepten dağılmasına neden olan stresli yaşam olaylarından biridir.<sup>934</sup> Çocuklar boşanma dolayısıyla soğuk savaş ortamında kalmaktadırlar. Çocuk boşanma hadisesinin kendisinden dolayı gerçekleştiğini düşünür. Boşanmanın çocuklardaki etki ve tezahürleri farklı olmaktadır: “Huysuzluk, hırçınlık, tedirginlik ve saldırgan davranışlar” sıklıkla gözlemlenen belirtilerdir. Yaşanabilen uyum probleminde çocuğun yaş seviyesi, boşanmadan evvel yaşadığı süreç ve boşanma sonrasında ebevyn ilişkisindeki nitelik belirleyici etkiye sahiptir.<sup>935</sup>

Boşanma olayında çocuk sevdiği birisinin ölümü durumundaki tepkilerine benzer tepkiler göstermektedir. Boşanma ilk anda çocuklar için inanılmayan şok etkisi yapan, inkârla karşılanan meseledir. Çocuk, boşanan ebeveyn dolayısıyla üzüntüsünü giderme ve rahatlama konusunda güçlük yaşamaktadır. Bu durumda çocuk şiddetli üzüntüsüne karşı benliğini savunmak için inkâr ve zıt tepki savunma mekanizmalarını kullanmaktadır.<sup>936</sup>

Genç bireylerin ailevi hayat şartları ve yaşadıkları çevresindeki uyumsuzluk, bu bireylerde gerginlik ve sağlıksız şahsiyetin var olmasına yol açar. Ebeveynin ayrılması ergeni mutsuz, uyumsuz, sinirli, kötümser, saldırgan davranış gösteren; “problem çocuk”, “problem genç” özelliğini gündeme getirmektedir.<sup>937</sup>

---

<sup>931</sup>Atlı, *Bilim ve Sanat Merkezlerine Devam Eden Öğrenciler İle Devam Etmeyen Öğrencilerin Evrensel Değerlere İlişkin Algıları*, s. 94.

<sup>932</sup>Güneş, *Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Değer Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Rize İli Örneği)*, s.160.

<sup>933</sup><https://sozluk.gov.tr/>.

<sup>934</sup>Marshall, *Sosyoloji Sözlüğü*, s. 79.

<sup>935</sup>Yörükoğlu, *Çocuk Ruh Sağlığı*, s. 271.

<sup>936</sup>Torun, *Çocuk Yuvalarında Kalan 9-10 Yaşlarındaki Korunmaya Muhtaç Çocukların Aile Bireylerini ve Aile İlişkilerini Algılama*, s. 7.

<sup>937</sup>Zuhal Acar Baltaş, *Stresle Başa Çıkma Yolları*, Remzi Kitapevi, 13.bs., İstanbul 1993.

Anne babanın boşanma hadisesinin öncesi ve sonrasındaki çalkantılı serüvenine şahit olan ve bu zorlu süreci aile ile birlikte yaşayan çocuk ve genç, bu süreçte farklı etkilenmelere maruz kalmaktadır. Gencin etkilendiği hususlardan biri de insani değer özellikleridir. Ebeveyni boşanmış olan yurt dışındaki lise öğrencilerinin insani değer düzeylerinin olumsuz yönde anlamlı şekilde farklılaşması bu sancılı aşamanın gençte bıraktığı kalıntılardan bir tanesidir.

### 2.3.13. Anne ve Babanın Mesleğine Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri

Tablo 2. 71. Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi

Anne Meslek	N	$\bar{X}$	S
Esnaf	17	155,05	19,80
Memur	50	155,06	17,51
İşçi	43	154,74	17,90
Ev hanımı	745	156,52	17,36
Serbest meslek	64	154,10	17,56
Emekli	8	162,87	22,42
Toplam	927	156,22	17,48
<b>Sd=5/921 F=0,566 p=0,73 P&gt;0,05</b>			

Tablo-2.71.'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin annesinin mesleğine göre insani değer puan ortalamaları, esnaf ( $\bar{X} = 155,05$ ), memur ( $\bar{X} = 155,06$ ), işçi ( $\bar{X} = 154,74$ ), ev hanımı ( $\bar{X} = 156,52$ ), serbest meslek ( $\bar{X} = 154,10$ ), emekli ( $\bar{X} = 162,87$ ) olarak tespit edilmiştir.

Annesinin mesleğine göre insani değer puan ortalamaları üzerine yapılan varyans analizi, ortalamalar arasındaki farkın önemli olmadığını ( $p > 0.05$ ) göstermiştir. Dolayısıyla elde edilen veriler annesinin mesleğinin insani değer puanı üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Şengün (2008); lise öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada annelerinin mesleğinin öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerine etki ettiğini tespit etmiştir. Araştırmaya göre annesi ev hanımı olan öğrencilerin ahlaki olgunluk puanı, memur ve serbest meslekle uğraşanlara göre yüksek bulunmuştur.<sup>938</sup> Keskin (2008)

<sup>938</sup>Şengün, *Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi*, s. 159.

yürüttüğü değerler eğitimi çalışmasında anne mesleğinin öğrencilerin değer puanı üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir.<sup>939</sup>

Anne mesleğinin ahlaki değerler üzerinde anlamlı etkisinin olmadığını bulgulayan araştırmalar da mevcuttur.

Beldağ (2012)<sup>940</sup>, Kaya (1998)<sup>941</sup> araştırmasında anne mesleğinin öğrencilerin ahlaki değer düzeylerine etki etmediğini tespit etmişlerdir.

Yıldırım (2013), yurt dışı göç nedeniyle çocukların değer algılarını incelediği çalışmada annenin mesleğine göre ahlaki değer arasında herhangi bir farklılık bulamamıştır.<sup>942</sup>

Tablo 2. 72.Baba Mesleğine Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi

Baba Meslek	N	$\bar{X}$	S
Esnaf	195	155,46	17,47
Memur	103	158,49	18,60
İşçi	266	157,31	16,70
Serbest meslek	335	154,87	17,84
Emekli	28	159,00	15,30
Toplam	927	156,22	17,48
<b>Sd= 4/922    F=1,45    p=0,21    p&gt;0,05    Önemsiz</b>			

Tablo-2.72.'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin babasının mesleğine göre insani değer puan ortalamaları, esnaf ( $\bar{X} = 155,46$ ), memur ( $\bar{X} = 158,49$ ), işçi ( $\bar{X} = 157,31$ ), serbest meslek ( $\bar{X} = 154,87$ ), emekli ( $\bar{X} = 159,00$ ) olarak tespit edilmiştir.

Babasının mesleğine göre insani değer puan ortalamaları üzerine yapılan varyans analizi, ortalamalar arasındaki farkın önemli olmadığını ( $p > 0.05$ ) göstermiştir.

<sup>939</sup>Keskin, *Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkinliğinin Araştırılması*, s. 328.

<sup>940</sup>Beldağ, *İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerlerin Kazanılma Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)*, s. 147.

<sup>941</sup>Kaya, *Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlâkî Yargıları*, s. 116.

<sup>942</sup>Yıldırım, *Dış Göçler Sebebiyle Parçalanmış Aile Çocuklarının Değer Algılarının İncelenmesi*, s. 53.

Elde edilen bu sonuç; “H.b.13. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne-baba mesleğine göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamamıştır.

Beldağ (2012)<sup>943</sup>, Kardaş (2013)<sup>944</sup>, Kaya (1998)<sup>945</sup>, Şafak (2015)<sup>946</sup>, Şengün (2008)<sup>947</sup> baba mesleğinin öğrencilerin ahlaki değer düzeylerine etkisinin olmadığı sonucuna varmışlardır.

Yıldırım (2013), öğrencilerin değer algısını incelediği çalışmasında babanın mesleğine göre öğrencilerin değer düzeyi arasında herhangi bir farklılık bulamamıştır.<sup>948</sup>

Baba mesleğinin ahlaki değerler üzerinde anlamlı etkisinin olmadığını bulgulayanlar olduğu gibi etkili olduğunu tespit eden araştırma da mevcuttur.

Keskin (2008), araştırmasında baba mesleğinin çocukların değer puanlarına etki ettiğini, memur ve emekli olan babanın çocuğunun değer puanlarının diğerlerine göre yüksek olduğunu tespit etmiştir.<sup>949</sup>

Kişi iştiğal ettiği iş ile hemdem olmakta, onunla bütünleşmektedir. Mesaisi yaptığı işe göre şekillenmekte, ailesiyle münasebetini en fazla etkileyen husus meşgul olduğu işi olmaktadır. Bu öngörüyle oluşturduğumuz hipotezin doğrulanmadığı görülmüştür. Doğrulanmama nedeni yurt dışında Türk göçmenler için mesleğin kişi ve ailesi için ne anlama geldiği, yüklenen anlamın çocukların insani değerlerine ne derece etki ettiği konusunda yapılacak derinlemesine araştırmayla ortaya konulabilir.

---

<sup>943</sup>Beldağ, *İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerlerin Kazanılma Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)*, s. 138.

<sup>944</sup>Kardaş, *6. Sınıf Öğrencilerinin Demokratik Tutumları İle Ahlaki Olgunluk Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kadıköy İlçesi Örneği)*, s. 61.

<sup>945</sup>Kaya, *Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlâkî Yarguları*, s. 118.

<sup>946</sup>Şafak, *Lise Öğrencileri ve Öğretmenlerinin Evrensel Değerlere İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*, s. 65.

<sup>947</sup>Şengün, *Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi*, s. 159.

<sup>948</sup>Yıldırım, *Dış Göçler Sebebiyle Parçalanmış Aile Çocuklarının Değer Algılarının İncelenmesi*, s. 53.

<sup>949</sup>Keskin, *Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkinliğinin Araştırılması*, s. 375.

### 2.3.14. Anne ve Babanın Eğitim Seviyesine Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri

Tablo 2. 73. Anne Eğitim Seviyesine Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi

Anne Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S
İlkokul mezunu	232	156,12	17,53
Ortaokul mezunu	253	157,39	17,19
Lise mezunu	263	155,92	17,88
Üniversite mezunu	179	155,00	17,27
Toplam	927	156,22	17,48
<b>Sd= 3/923 F=0,643 p=0,58 p&gt;0,05 Önemsiz</b>			

Tablo-2.73.'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin annesinin eğitim düzeyine göre insani değer puan ortalamaları, ilkokul mezunu ( $\bar{X} = 156,12$ ), ortaokul mezunu ( $\bar{X} = 157,39$ ), lise mezunu ( $\bar{X} = 155,92$ ), üniversite mezunu ( $\bar{X} = 155,00$ ) olarak tespit edilmiştir.

Annesinin eğitim düzeyine göre insani değer puan ortalamaları üzerine yapılan varyans analizi, ortalamalar arasındaki farkın önemli olmadığını ( $p > 0.05$ ) göstermiştir.

Birçok araştırmanın ortaya koyduğu bulgular sonucunda annenin eğitim seviyesinin öğrencinin ahlaki değer düzeyini anlamlı düzeyde etkilediğini tespit etmiş, bazı araştırmacılar ise anne eğitim seviyesi ile öğrencinin ahlaki değer düzeyi arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Alkal (2016)<sup>950</sup>, Avcı (2010)<sup>951</sup>, Bakioğlu (2013)<sup>952</sup>, Beldağ (2012)<sup>953</sup>, Bilgin (2017)<sup>954</sup>, Çırak (2006)<sup>955</sup>, Güneş (2015)<sup>956</sup>, Şengün (2008)<sup>957</sup> ahlaki tutum puan

<sup>950</sup>Alkal, *Ahlaki Olgunluğun Yordanmasında Kişilik Özelliklerinin ve Bazı Değişkenlerin Etkisinin İncelenmesi*, s. 67.

<sup>951</sup>Avcı, *Eğitimde Şiddet Olgusu Lise Öğrencilerinde Şiddet, Saldırganlık ve Ahlaki Tutum İlişkisi Küçükçekmece İlçesi Örneği*, s. 431.

<sup>952</sup>Bakioğlu, *Kültürler Arası Tolerans İle Ahlaki Olgunluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, s. 77.

<sup>953</sup>Beldağ, *İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerlerin Kazanılma Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)*, s. 138.

<sup>954</sup>Bilgin, *Ahlaki Olgunluğun Yordanmasında Kişilik Özelliklerinin ve Bazı Değişkenlerin Etkisinin İncelenmesi*, s. 41.

<sup>955</sup>Karakavak Çırak, *Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri ve Ahlaki Yargı Yetenekleri İle Kendini Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması*, s. 109.

<sup>956</sup>Güneş, *Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Değer Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Rize İli Örneği)*, s. 165.

<sup>957</sup>Şengün, *Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi*, s. 153.

ortalamasının annenin eğitim düzeyine göre ters orantılı olarak anlamlı farklılık gösterdiğini, annenin eğitim seviyesi yükseldikçe çocuğun ahlaki tutum puan ortalamasının düştüğünü raporlamıştır.<sup>958</sup>

Gümüş (2015), annesi okuryazar olmayan öğrencilerin ahlaki gelişim düzeyinin yüksek, annesi lise mezunu olanların düşük olduğunu tespit etmiştir.<sup>959</sup>

Keskin (2008), ilköğretim beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerle yürüttüğü değerler eğitimi çalışmasında annenin eğitim düzeyiyle öğrencilerin değer puanı arasında pozitif ilişki tespit etmiş, babanın ve annenin eğitim seviyesi arttıkça çocuğun değer puanının arttığını tespit etmiştir.<sup>960</sup>

Şafak (2015), öğrenciler üzerinde uyguladığı değer araştırmasında anne eğitim seviyesinin öğrencilerin evrensel değer puanı üzerinde etkili olmadığını belirtmekle birlikte eğitim seviyesi yükseldikçe değer puanının düştüğünü tespit etmiştir.<sup>961</sup>

Araştırmacıların bazıları ise annenin eğitim seviyesi ile çocukların ahlaki değer düzeyleri arasında herhangi bir anlamlı ilişki bulamadığını raporlamışlardır.

Akyürek (2007)<sup>962</sup>, Bayraktar (2019)<sup>963</sup>, Çelebi (2014)<sup>964</sup>, Işcan (2007)<sup>965</sup>, Kaya (1998)<sup>966</sup>, Kacık (2009)<sup>967</sup>, Kardaş (2013)<sup>968</sup>, Yıldırım (2014)<sup>969</sup> araştırmalarında annenin eğitim seviyesinin öğrencilerin ahlaki değer düzeyi üzerinde etki etmediğini tespit etmiştir.

---

<sup>958</sup>Avcı, *Eğitimde Şiddet Olgusu Lise Öğrencilerinde Şiddet, Saldırganlık ve Ahlaki Tutum İlişkisi Küçükçekmece İlçesi Örneği*, s. 431.

<sup>959</sup>Gümüş, *Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramına Göre Ortaokul Öğrencilerinin Ahlaki Gelişim Düzeyi İle Cinsiyet Rollerinin İncelenmesi*, ss. 76-77.

<sup>960</sup>Keskin, *Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkinliğinin Araştırılması*, s. 352.

<sup>961</sup>Şafak, *Lise Öğrencileri ve Öğretmenlerinin Evrensel Değerlere İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*, s. 65.

<sup>962</sup>Akyürek, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Öğrencilerin Ahlaki Gelişimine Etkisi: Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı Açısından Bir Değerlendirme*, s. 34.

<sup>963</sup>Manolya Bayraktar, *Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ve Dkab Dersine Yönelik Tutumları (Rize İli Örneği)*, s. 112.

<sup>964</sup>Demir Çelebi, *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşları İle Ahlaki Olgunluk Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, s. 56.

<sup>965</sup>Demirhan Işcan, *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*, s. 149.

<sup>966</sup>Kaya, *Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlakî Yargıları*, s. 115.

<sup>967</sup>Kacık, *İlköğretim 4. 5. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri İle Duygu Zorbalık Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, s. 104.

<sup>968</sup>Kardaş, *6. Sınıf Öğrencilerinin Demokratik Tutumları İle Ahlaki Olgunluk Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kadıköy İlçesi Örneği)*, s. 72.

<sup>969</sup>Yıldırım, *Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Düzeyi İle Sosyal Tutumlarının İncelenmesi*, s. 108.

Yıldırım (2013), annenin eğitim seviyesi ile değer düzeyi arasında herhangi bir ilişki bulamamıştır.<sup>970</sup>

Tablo 2. 74.Baba Eğitim Seviyesine Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi

Baba Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S
İlkokul mezunu	253	156,64	17,92
Ortaokul mezunu	226	156,52	16,90
Lise mezunu	218	157,03	16,71
Üniversite mezunu	230	154,70	18,26
Toplam	927	156,22	17,48
<b>Sd=3/923 F=0,754 p=0,52 p&gt;0,05 Önemsiz</b>			

Tablo-2.74.'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin babasının eğitim düzeyine göre insani değer puan ortalamaları, ilkokul mezunu ( $\bar{X}$  =156,64), ortaokul mezunu ( $\bar{X}$  =156,52), lise mezunu ( $\bar{X}$  =157,03), üniversite mezunu ( $\bar{X}$  =154,70) olduğu görülmüştür.

Yapılan varyans analizi babasının eğitim düzeyine göre insani değer puan ortalamaları arasındaki farkın önemli olmadığını ( $p>0.05$ ) göstermiştir. Dolayısıyla elde edilen veriler babasının eğitim düzeyine göre insani değer üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Elde edilen bu sonuç; “H.b.14. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne-babasının eğitim durumuna göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamamıştır.

Araştırmalardan bazıları elde ettiğimiz sonuca benzer şekilde annenin eğitim seviyesine göre çocukların ahlaki değer düzeyleri arasında herhangi bir anlamlı farklılık bulamadıklarını belirtmişlerdir.

Acuner (2016)<sup>971</sup>, Alkal (2016)<sup>972</sup>, Atlı (2015)<sup>973</sup>, Bayraktar (2019)<sup>974</sup>, Beldağ (2012)<sup>975</sup>, Bilgin (2017)<sup>976</sup>, İşcan (2007)<sup>977</sup>, Kaya (1998)<sup>978</sup>, Kakcı (2009)<sup>979</sup>, Kardaş

<sup>970</sup>Yıldırım, *Dış Göçler Sebebiyle Parçalanmış Aile Çocuklarının Değer Algılarının İncelenmesi*, s. 52.

<sup>971</sup>Acuner, *14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Ahlak Eğitimi*, s. 104.

<sup>972</sup>Alkal, *Ahlaki Olgunluğun Yordanmasında Kişilik Özelliklerinin ve Bazı Değişkenlerin Etkisinin İncelenmesi*, s. 70.

<sup>973</sup>Atlı, *Bilim ve Sanat Merkezlerine Devam Eden Öğrenciler İle Devam Etmeyen Öğrencilerin Evrensel Değerlere İlişkin Algıları*, s. 87.

<sup>974</sup>Manolya Bayraktar, *Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ve Dkab Dersine Yönelik Tutumları (Rize İli Örneği)*, s. 117.

(2013)<sup>980</sup>, Özcan (2006)<sup>981</sup>, Seydooğulları (2008)<sup>982</sup>, Şengün (2008)<sup>983</sup>, Temel (1991)<sup>984</sup>, Yıldırım (2014)<sup>985</sup> baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin ahlaki değer düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmadığını tespit etmişlerdir.

Yıldırım (2013), yurt dışı göç nedeniyle parçalanmış ailelerin çocuklarının değer algılamalarını incelediği çalışmada babanın eğitim seviyesine göre öğrencinin değer düzeyi arasında herhangi bir farklılık görülmemiştir.<sup>986</sup>

Araştırmacılarından bazıları ortaya koyduğu bulgular sonucunda, babanın eğitim seviyesinin öğrencinin ahlaki değer düzeyini anlamlı düzeyde etkilediğini göstermektedir.

Avcı (2010)<sup>987</sup>, Bakioğlu (2013)<sup>988</sup>, Çelebi (2014)<sup>989</sup>, Gümüş (2015)<sup>990</sup>, Güneş (2015)<sup>991</sup>, Şafak (2015)<sup>992</sup> ahlaki tutum puan ortalamasının babanın eğitim düzeyiyle

---

<sup>975</sup>Beldağ, *İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerlerin Kazanılma Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)*, s. 166.

<sup>976</sup>Bilgin, *Ahlaki Olgunluğun Yordanmasında Kişilik Özelliklerinin ve Bazı Değişkenlerin Etkisinin İncelenmesi*, s. 44.

<sup>977</sup>Demirhan İşcan, *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*, s. 150.

<sup>978</sup>Kaya, *Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlakî Yargıları*, s. 116.

<sup>979</sup>Kakıcı, *İlköğretim 4. 5. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri İle Duygu Zorbalık Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, s. 102.

<sup>980</sup>Kardaş, *6. Sınıf Öğrencilerinin Demokratik Tutumları İle Ahlaki Olgunluk Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kadıköy İlçesi Örneği)*, s. 73.

<sup>981</sup>Raif Özcan, *İlköğretim Din Kültürü, ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki Davranışların. "Gerçekleşme Düzeylerini Etkileyen Sosyo-Kültürel Faktörlerin İncelenmesi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun 2006, s. 123.

<sup>982</sup>Sedef Ünsal Seydooğulları, *Demokratik ve Otoriter Ana Baba Tutumlarının Lisede Öğrenim Gören Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneğine Etkisi*, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya 2008, s. 56.

<sup>983</sup>Şengün, *Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi*, s. 155.

<sup>984</sup>Temel, *Yetiştirme Yurdunda ve Ailesi Yanında Kalan 14-18 Yaş Grubundaki Gençlerin Cinsiyet Rolü Kimlikleri İle Moral Gelişimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, ss. 133-134.

<sup>985</sup>Yıldırım, *Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Düzeyi İle Sosyal Tutumlarının İncelenmesi*, s. 107.

<sup>986</sup>Yıldırım, *Dış Göçler Sebebiyle Parçalanmış Aile Çocuklarının Değer Algılarının İncelenmesi*, s. 52.

<sup>987</sup>Avcı, *Eğitimde Şiddet Olgusu Lise Öğrencilerinde Şiddet, Saldırganlık ve Ahlaki Tutum İlişkisi Küçükçekmece İlçesi Örneği*, s. 433.

<sup>988</sup>Bakioğlu, *Kültürler Arası Tolerans İle Ahlaki Olgunluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, s. 78.

<sup>989</sup>Çelebi, *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşları İle Ahlaki Olgunluk Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, s. 56.

<sup>990</sup>Gümüş, *Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramına Göre Ortaokul Öğrencilerinin Ahlaki Gelişim Düzeyi İle Cinsiyet Rollerinin İncelenmesi*, s. 77.

<sup>991</sup>Güneş, *Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Değer Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Rize İli Örneği)*, s. 165.

<sup>992</sup>Şafak, *Lise Öğrencileri ve Öğretmenlerinin Evrensel Değerlere İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*, 65.

negatif yönlü olarak anlamlı ilişki gösterdiğini, babanın eğitim seviyesi yükseldikçe çocuğun ahlaki tutum puan ortalamasının düştüğünü raporlamıştır.

Keskin (2008), yürüttüğü değerler eğitimi çalışmasında babanın eğitim düzeyiyle öğrencilerin değer puanı arasında pozitif ilişki tespit etmiş, babanın eğitim düzeyi arttıkça çocuğun değer puanının arttığını tespit etmiştir.<sup>993</sup>

Anne babanın eğitim seviyesi çocuğun insani değer düzeyini etkileyen amilerin başında gelmektedir. Eğitim seviyesi çocuğa karşı davranışın, yaklaşımın, çocuğun eğitiminin, terbiyesinin bel kemiğini oluşturmaktadır. Bu düşünceyle oluşturduğumuz anne babanın eğitim seviyesinin çocuğun insani değer düzeyinde farklılaşmaya neden olacağı hipotezi doğrulanmamıştır. Eğitim düzeyinin yükselişi kişinin kendi değer dünyasında ve yetiştirdiği çocuklarının değer dünyasında ölçülmesi zor farklılıkları üretmektedir. Bazı araştırmalarda eğitim seviyesinin yükselişiyle ahlaki değer düzeyi düşmekte kimi araştırmalarda ise eğitim seviyesinin yükselişine paralel olarak ahlaki değerlerin arttığı görülmektedir. Farklı coğrafyalarda bu parametreyi test ederek anlamlı sonuçlar elde etmek daha zordur. Bu zorluktan dolayı anlamlı farklılaşmanın olmadığını söyleyebiliriz.

### 2.3.15. Anne ve Babanın Tutumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri

Tablo 2. 75. Anne Tutumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi

Anne Tutumu	N	$\bar{X}$	S
Koruyucu	553	156,85	16,82
Otoriter	91	154,24	19,42
Demokratik	257	155,82	18,17
İlgisiz	26	153,65	17,34
Toplam	927	156,22	17,48
<b>Sd= 3/923 F=0,866 p=0,45 p&gt;0,05 Önemsiz</b>			

Tablo-2.75.'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin annesinin tutumuna göre insani değer puan ortalamaları, annesi koruyucu olanların ( $\bar{X} = 156,85$ ), otoriter olanların ( $\bar{X} = 154,24$ ), demokratik olanların ( $\bar{X} = 155,82$ ), ilgisiz olanların ( $\bar{X} = 153,65$ ) olarak tespit edilmiştir.

<sup>993</sup>Keskin, *Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkinliğinin Araştırılması*, s. 351.

Annesinin tutumuna göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer puan ortalamaları arasındaki fark; varyans analizi sonucu ( $p>0.05$ ) düzeyinde önemsiz görülmüştür.

Elde edilen bu sonuç;“H.b.15. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne tutumuna göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamamıştır.

Yapılan araştırmaların bir çoğu anne tutumuna göre çocuğun ahlaki değer düzeylerinde farklılığın olduğuna dair bulgulara ulaşmıştır.

Alkal (2016), üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerini araştırdığı çalışmada, anne tutumu ilgisiz olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin düşük olduğunu ve diğerleriyle anlamlı seviyede farklılaştığını saptamıştır.<sup>994</sup>

Avcı (2010), lise öğrencilerini konu alan araştırmasında anne tutumuyla öğrencinin ahlaki tutumu arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Araştırmasına göre; annesi ilgisiz olan çocuğun en düşük ahlaki tutum puanına sahip olduğu, onu otoriteranne tutumuna sahip öğrencilerin takip ettiği, en yüksek ahlaki tutum puanına sahip olan öğrencilerin annelerinin koruyucu tutuma sahip olduğunu raporlamıştır.<sup>995</sup>

Bilgin(2017), anne tutumunun ahlaki olgunluk puanı üzerinde etkisini araştırmış, anlamlı olmasa da, anne tutumu ilgisiz olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmiştir.<sup>996</sup>

Güneş(2015), lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında annesinin genel tutumunun çocuğun değer puanı üzerinde etkisinin olduğunu, annesinin tutumu ilgisiz ve otoriter olan annelerin çocuklarının değer puanının düşük olduğunu tespit etmiştir.<sup>997</sup>

---

<sup>994</sup>Alkal, *Ahlaki Olgunluğun Yordanmasında Kişilik Özelliklerinin ve Bazı Değişkenlerin Etkisinin İncelenmesi*, s. 71.

<sup>995</sup>Avcı, Ahmet, *Eğitimde Şiddet Olgusu Lise Öğrencilerinde Şiddet, Saldırganlık ve Ahlaki Tutum İlişkisi Küçükçekmece İlçesi Örneği*, s.435

<sup>996</sup>Tuğçe Bilgin, *Ahlaki Olgunluğun Yordanmasında Kişilik Özelliklerinin ve Bazı Değişkenlerin Etkisinin İncelenmesi*, s.48.

<sup>997</sup>Güneş, Adem, *Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Değer Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Rize İli Örneği)*, s.188.

Kaya(1998), anne tutumuna göre ahlaki yargı puanının farklılık arz etmediğini ancak ilgisiz anne tutumuna sahip öğrencilerin ahlaki yargı puanının düşmesine sebep olduğunu tespit etmiştir.<sup>998</sup>

Şengün(2008), lise öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada öğrencilerin annelerinin çocuklarına karşı tutumunun öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerine etki ettiğini tespit etmiştir. Araştırmaya göre ilgisiz ve otoriter anne tutumuna sahip öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyi oldukça düşük bulunmuş, demokratik ve koruyucu özellikte olan annelerin çocuklarının ahlaki olgunluk düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür.<sup>999</sup>

Yılmaz(2010), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrendiklerinin öfkelerini kontrol altına alınmasında faydalı olduğunu ve diğer insanlara karşı hoşgörü kazanmasında, çevresine sevgi ve saygı duymasında etkili olduğunu beyan eden öğrencilerin büyük çoğunluğu annesi demokratik tutuma sahip olan çocukların oranını yüksek, annesi ilgisiz ve baskıcı olan çocukların ise oranını düşük bulmuştur.<sup>1000</sup>

Tablo 2. 76. Baba Tutumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi

Sıra	Baba Tutumu	N	$\bar{X}$	S	1	2	3	4
1.	Koruyucu	469	157,25	17,43	-	*	-	*
2.	Otoriter	128	150,62	17,11	*	-	*	-
3.	Demokratik	269	157,99	16,61	-	*	-	*
4.	İlgisiz	61	152,26	19,68	*	-	*	-
	Toplam	927	156,22	17,48				
<b>Sd= 3/923 F=7,015 p=0,000 p&lt;0,05 Önemli</b>								

Tablo-2.76’da yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin babalarının tutumuna göre insani değer puan ortalamaları, koruyucu ( $\bar{X}$  =157,25), otoriter ( $\bar{X}$  =150,62), demokratik ( $\bar{X}$  =157,99), ilgisiz ( $\bar{X}$  =152,26) olarak tespit edilmiştir.

Babanın tutumlarına göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer puan ortalamaları arasındaki fark; varyans analizi sonucu ( $p<0.05$ ) düzeyinde önemli görülmüştür. Farkın hangi gruplar arasında önemli

<sup>998</sup> Kaya, *Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlâki Yargıları*, s. 111.

<sup>999</sup> Şengün, Mustafa, *Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi*, s. 145.

<sup>1000</sup> Yılmaz, Macid, *Ergenlerde Şiddetin Önlenmesinde Din Eğitiminin Rolü*, s. 105.

olduğunu görmek amacıyla da LSD testi yapılmış; babasının tutumunu koruyucu ve demokratik olarak açıklayan öğrencilerin insani değer puan ortalamasına göre babasını ilgisiz ve otoriter olarak açıklayan öğrencilerin ortalaması arasında önemli bir fark olduğu görülmüştür. Farklılığın babası demokratik ve koruyucu tutuma sahip olan öğrencilerin babası otoriter ve ilgisiz olanlarla farklılaştığı, farklılığın babası koruyucu ve demokratik olanlar lehine olduğu görülmüştür.

Elde edilen bu sonuç;“H.b.15. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin baba tutumuna göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamıştır.

İnsani değer puanlarının baba tutumunda farklılaşmasının sebebi babanın ergenler üzerindeki etkisinin daha fazla olmasından olabilir. Çünkü baba ergenin dünyasında en önemli rol model unsurdur. Baba güven unsuru, çocukların dünyasındaki güçlü, bilgin, saygıdeğer ama bir o kadar da çekinilen kişidir.<sup>1001</sup>

Çiftçi (2001)'ye göre ahlak; zorlama olmaksızın öğrenilebilir bir vasıftır. Ahlak gelişimi, otonom tutumun, sorumluluk duygusunun desteklendiği, demokratik ortamlarda gelişir.<sup>1002</sup> Ailelerin baskıcı tutumu, farklılıkları kabul etmeyen, reddedici tutumu gençlerin tutumunu etkilemekte ahlakî yargı yeteneğinin gelişmesini engellemektedir.<sup>1003</sup>

Birçok araştırmacı çalışmamızda ulaştığımız bulguları destekler nitelikte baba tutumu ilgisiz ve otoriter olan öğrencilerin ahlaki değer düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmiştir.

Alkal (2016), üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerini araştırdığı çalışmada, anne tutumu ilgisiz ve koruyucu olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin düşük olduğunu, koruyucu ve demokratik baba tutumlarından anlamlı seviyede farklılaştığını saptamıştır.<sup>1004</sup>

Avcı (2010), lise öğrencilerini konu alan araştırmasında baba tutumuyla lise öğrencilerinin ahlaki tutumu arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Araştırmasına göre

---

<sup>1001</sup>Yörükoğlu, *Çocuk Ruh Sağlığı*, s. 217.

<sup>1002</sup>Çiftçi, *Almanya ve Türkiye'deki Türk Lise Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması*, s. 175.

<sup>1003</sup>Çiftçi, *Almanya ve Türkiye'deki Türk Lise Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması*, s. 175.

<sup>1004</sup>Alkal, *Ahlaki Olgunluğun Yordanmasında Kişilik Özelliklerinin ve Bazı Değişkenlerin Etkisinin İncelenmesi*, s. 73.

babası ilgisiz olan çocuğun en düşük ahlaki tutum puanına sahip olduğu, onu otoriter baba tutumuna sahip öğrencilerin takip ettiği, babalarını koruyucu olarak tanımlayan öğrencilerin ise ahlaki tutum puanlarının yüksek olduğunu raporlamıştır.<sup>1005</sup>

Bilgin (2017), baba tutumunun ahlaki olgunluk puanı üzerinde etkisini araştırmış, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da, baba tutumu ilgisiz ve otoriter olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmiştir.<sup>1006</sup>

Çiftçi (2001) araştırmasında aile tutumuna göre ahlaki yargı puanı arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Aile tutumu “Demokratik” özellikli olan çocukların ahlaki yargıları da yüksektir. Çünkü demokratik davranış ahlaki yargının temelini oluşturur.<sup>1007</sup>

Güneş (2015), lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında annesinin genel tutumunun çocuğun değer puanı üzerinde etkisinin olduğunu, annesinin tutumu ilgisiz ve otoriter olan annelerin çocuklarının değer puanının düşük olduğunu tespit etmiştir.<sup>1008</sup>

Kaya (1998), baba tutumuna göre ahlaki yargı puanının istatistiksel olarak farklılık arz etmediğini; ancak ilgisiz ve otoriter baba tutumuna sahip öğrencilerin ahlaki yargı puanının diğerlerine göre düşük olduğunu tespit etmiştir.<sup>1009</sup>

Şengün (2008), lise öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada öğrencilerin babalarının çocuklarına karşı tutumunun öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerine etki ettiğini tespit etmiştir. Araştırmaya göre annesini demokratik olarak tanımlayan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyinin diğerlerine göre anlamlı olarak yüksek olduğunu, otoriter baba tutumuna sahip öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyinin diğerlerine göre düşük olduğunu tespit etmiştir.<sup>1010</sup>

---

<sup>1005</sup> Avcı, *Eğitimde Şiddet Olgusu Lise Öğrencilerinde Şiddet, Saldırganlık ve Ahlaki Tutum İlişkisi Küçükçekmece İlçesi Örneği*, s. 435.

<sup>1006</sup> Tuğçe Bilgin, *Ahlaki Olgunluğun Yordanmasında Kişilik Özelliklerinin ve Bazı Değişkenlerin Etkisinin İncelenmesi*, s. 48.

<sup>1007</sup> Çiftçi, *Almanya ve Türkiye’deki Türk Lise Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması*, s. 174.

<sup>1008</sup> Güneş, *Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Değer Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Rize İli Örneği)*, s. 191.

<sup>1009</sup> Kaya, *Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlâki Yargıları*, s. 111.

<sup>1010</sup> Şengün, *Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi*, s. 145.

### 2.3.16. Anne ve Babanın Vatandaşlık Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri

Tablo 2. 77. Anne Vatandaşlık Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi

Anne Vatandaşlık	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Anne Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşı	805	156,19	17,71	925	0,20	p=0,84 p>0,05
Anne Başka Ülke Vatandaşı	122	156,45	15,93			Önemsiz

Tablo 2. 78. Baba Vatandaşlık Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi

Baba Vatandaşlık	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Baba Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşı	900	156,10	17,56	925	1,25	p=0,21 p>0,05
Baba Başka Ülke Vatandaşı	27	160,29	14,09			Önemsiz

Tablo-2.77 ve Tablo-2.78.'de, anne ve babanın Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olup olmama durumuna göre ankete katılan yurt dışında öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer puan ortalamaları, annesi Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olanlar ( $\bar{X}$ =156,19), annesi başka ülke vatandaşı olanlar ( $\bar{X}$ =156,45); babası Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olanlar ( $\bar{X}$ =156,10), babası başka ülke vatandaşı olanlar ( $\bar{X}$ =160,29) olarak tespit edilmiştir.

Puanlar arasındaki fark; t-testi sonucu istatistiksel olarak ( $p>0.05$ ) düzeyinde önemsiz bulunmuştur. Bu sonuç, elde edilen verilerin anne-babanın Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olması ya da başka ülke vatandaşı olması durumunun insani değer puanı üzerinde farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

Elde edilen bu sonuç; “H.b.16. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne ya da babasının başka ülke vatandaşı olma durumuna göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamamıştır.

Anne ya da babanın başka ülke vatandaşı olmasının çocuğun insani değer düzeyleri üzerinde etkisi olacağı düşüncesiyle oluşturduğumuz hipotez doğrulanmamıştır. Bunun sebebi insani değer ve davranışlarının evrensel olması, ülkeden ülkeye benzerlik göstermesi olabilir.

### 2.3.17. Anne ve Babanın Yaşadığı Ülkede Bulunma Süresine Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri

Tablo 2. 79. Annenin Yaşadığı Ülkede Bulunma Süresine Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi

<b>Annenin Yurt Dışında Bulunma Süresi</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>
1-5 Yıl	132	156,94	17,87
6-14 Yıl	202	154,72	19,41
15-24 Yıl	350	156,81	17,09
25-34 Yıl	118	157,92	15,60
35-44 Yıl	69	156,55	15,15
45 Yıl Üstü	56	152,28	17,79
Toplam	927	156,22	17,48
<b>Sd= 5/921 F=1,220 p=0,30 p&gt;0,05 Önemli</b>			

Tablo-2.79.'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin annesinin yurt dışında bulunma süresine göre insani değer puan ortalamaları, 1-5 yıl bulunanlar ( $\bar{X} = 156,94$ ), 6-14 yıl bulunanlar ( $\bar{X} = 154,72$ ), 15-24 yıl bulunanlar ( $\bar{X} = 156,81$ ), 25-34 yıl bulunanlar ( $\bar{X} = 157,92$ ), 35-44 yıl bulunanlar ( $\bar{X} = 156,55$ ), 45 yıl üstü bulunanlar ( $\bar{X} = 152,28$ ) olarak tespit edilmiştir.

Annesinin yurt dışında bulunma süresine göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer puan ortalamaları arasındaki fark varyans analizi sonucu ( $p > 0,05$ ) düzeyinde önemli görülmemiştir. Bu sonuç annesinin yurt dışında bulunma süresine göre öğrencinin insani değer üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Tablo 2. 80. Babanın Yaşadığı Ülkede Bulunma Süresine Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi

Babanın Yurt Dışında Bulunma Süresi	N	$\bar{X}$	S
1-5 Yıl	122	155,72	18,34
6-14 Yıl	115	152,69	18,35
15-24 Yıl	305	157,27	17,78
25-34 Yıl	292	156,73	16,56
35-44 Yıl	84	155,54	16,48
45 Yıl Üstü	9	162,11	19,64
Toplam	927	156,22	17,48
<b>Sd= 5/921 F=1,459 p=0,201 p&gt;0,05 Önemsiz</b>			

Tablo-2.80.'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin babasının yurt dışında bulunma süresine göre insani değer puan ortalamaları, 1-5 yıl bulunanlar ( $\bar{X} = 155,72$ ), 6-14 yıl bulunanlar ( $\bar{X} = 152,69$ ), 15-24 yıl bulunanlar ( $\bar{X} = 157,27$ ), 25-34 yıl bulunanlar ( $\bar{X} = 156,73$ ), 35-44 yıl bulunanlar ( $\bar{X} = 155,54$ ), 45 yıl üstü bulunanlar ( $\bar{X} = 162,11$ ) olarak tespit edilmiştir.

Babasının yurt dışında bulunma süresine göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer puan ortalamaları arasındaki fark; varyans analizi sonucu ( $p > 0.05$ ) düzeyinde önemsiz görülmüştür. Bu sonuç babasının yurt dışında bulunma süresine göre öğrencinin insani değerleri üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Elde edilen bu sonuç; “H.b.17. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne babasının yurt dışında bulunma süresine göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamamıştır.

Birey bulunduğu ortamda şekillenen, çevresinden etkilenen özellikte yaratılmıştır. Bu etkilenme kişinin ortamda bulunma süresiyle yakından ilgilidir. Fert din, dil, kültürün yanında ahlaki özelliklerini de bu yolla kazanır. Anne ve babasının yurt dışında bulunma süresiyle öğrencinin insani değer düzeyinin farklılaşacağı düşüncesiyle oluşturduğumuz hipotez doğrulanmamıştır. Ahlakın evrensel olduğu, Türkiye'deki ahlaka aykırı olan bir davranışın yaşanılan ülkede de yanlış olduğu, var olan küçük anlayış farklarının ise farklılığa sebep olacak düzeyde olmadığı düşünülebilir.

## 2.2.18. Anne ve Babanın Başka Ülkede Bulunma Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri

Tablo 2. 81. Annenin Başka Ülkede Bulunma Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi

<b>Annenin Başka Ülkede Bulunması</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Anne başka ülkede bulundu	327	153,03	17,42	925	4,13	p=0,001
Anne başka ülkede bulunmadı	600	157,96	17,28			p<0,05
						Önemli

Tablo-2.81.'de yurt dışındaki Türk Okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin annesinin başka ülkede bulunup bulunmama durumuna göre insani değer puan ortalamaları annesi başka ülkede bulunanlarda ( $\bar{X}$ =153,03), annesi başka ülkede bulunmayanlarda ( $\bar{X}$ =157,96) olarak tespit edilmiştir.

Buna göre annesinin başka ülkede bulunup bulunmama durumuna göre insani değer puan ortalamaları üzerine yapılan t-testi, ortalamalar arasındaki farkın önemli olduğunu ( $p<0.05$ ) göstermiştir. Yapılan t-testi sonucunda annesi başka ülkede bulunmayan öğrencilerin insani değer puan ortalamalarının ( $\bar{X}$ =157,9617), annesi başka ülkede bulunan öğrencilerin insani değer puan ortalamalarına ( $\bar{X}$ =153,0367) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Annesi başka ülkede bulunan öğrencilerin, annesi başka ülkede bulunmamış olanlara göre ahlaki değer düzeylerinin daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 2. 82. Babanın Başka Ülkede Bulunma Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi

<b>Babanın Başka Ülkede Bulunması</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Baba başka ülkede bulundu	387	154,20	18,018	925	2,98	p=0,003
Baba başka ülkede bulunmadı	540	157,66	16,95			p<0,05
						Önemli

Tablo-2.82.'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin babasının başka ülkede bulunup bulunmama durumuna göre insani değer puan ortalamaları babası başka ülkede bulunanlarda ( $\bar{X}$ =154,20), babası başka ülkede bulunmayanlarda ( $\bar{X}$ =157,66) olarak tespit edilmiş, bu sonuçların da yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Buna göre babasının başka ülkede bulunup bulunmama durumuna göre insani değer puan ortalamaları üzerine yapılan varyans analizi, ortalamalar arasındaki farkın önemli olduğunu ( $p<0.05$ ) göstermiştir. Yapılan t-testi sonucunda babası başka ülkede bulunmayan öğrencilerin insani değer puan ortalamalarının ( $\bar{X}=157,6685$ ), babası başka ülkede bulunan öğrencilerin insani değer puan ortalamalarına ( $\bar{X}=154,2093$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Babası başka ülkede bulunan öğrencilerin, babası başka ülkede bulunmamış olanlara göre ahlaki değer düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Elde edilen bu sonuç “H.b.18. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne-babasının başka ülkede bulunma durumuna göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamıştır.

Bunun yanında bilinçli ya da bilinçsiz büyük oranda sosyal modeller, maruz kalma yoluyla başkalarına sirayet eder.<sup>1011</sup> Memlekette, bölgede, sosyal sınıfta, okulda, meslekte ya da toplumdaki aynılıklar çoğunlukla gruptaki üyelerin aralarındaki ilişkilerinden ve toplumun geleneklerini taklit yoluyla kabullenmelerinden oluşur.<sup>1012</sup> Farklı ülkelerde bulunmak aynı zamanda melez kültürlenme anlamına da gelir. Bu durum da çocuğun insani değer düzeyi üzerindeki farklılıkta etkili olan unsurlar arasında sayılabilir.

### 2.3.19. Anne ve Babanın Dindarlık Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri

Tablo 2. 83. Annenin Dindarlık Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi

Sıra	Annenin Dindarlık Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	1	2	3
1.	Dine karşı ilgili	724	156,95	16,98	.	-	*
2.	Dine karşı biraz ilgili	182	154,33	18,96	-	.	-
3.	Dine karşı ilgisiz	21	147,42	18,34	*	-	.
	Toplam	927	156,22	17,48			
<b>Sd= 2/924 F=4,38 p=0,013 p&lt;0,05 Önemli</b>							

Tablo-2.83.'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin annelerinin dindarlık durumuna göre insani değer puan ortalamaları

<sup>1011</sup>Albert Bandura, *Agression: A Social Learning Analysis*, 1973, s. 68.

<sup>1012</sup>William Me Dougall, *An Introduction to Social Psychology*, Psychology Press, 2015, s. 336.

annesi dine karşı ilgili olanlarda ( $\bar{X}=156,95$ ), annesi dine karşı biraz ilgili olanlarda ( $\bar{X}=154,33$ ) annesi dine karşı ilgisiz olanlarda ( $\bar{X}=147,42$ ) şeklinde tespit edilmiştir.

Annenin dindarlık durumuna göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer puan ortalamaları arasındaki fark varyans analizi sonucu ( $p<0.05$ ) düzeyinde önemli görülmüştür. Farkın hangi gruplar arasında önemli olduğunu görmek amacıyla da LSD testi yapılmış ve annesini dindar olarak gören öğrencilerin insani değer puan ortalamasına göre annesini dine karşı ilgisiz olarak tanımlayan öğrencilerin ortalaması arasında önemli bir fark olduğu görülmüştür.

Tablo 2. 84. Babanın Dindarlık Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi

Sıra	Babanın Dindarlık Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	1	2	3
1.	Dine karşı ilgili	701	157,32	17,07	.	*	*
2.	Dine karşı biraz ilgili	194	153,89	18,29	*	.	*
3.	Dine karşı ilgisiz	32	146,34	17,28	*	*	.
	Toplam	927	156,22	17,48			
<b>Sd= 2/924 F=8,347 p=0,000 p&lt;0,05 Önemli</b>							

Tablo-2.84.'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin babalarının dindarlık seviyesine göre insani değer puan ortalamaları babası dine karşı ilgili olanlarda ( $\bar{X}=156,95$ ), babası dine karşı biraz ilgili olanlarda ( $\bar{X}=154,33$ ), babası dine karşı ilgisiz olanlarda ( $\bar{X}=147,42$ ) şeklinde tespit edilmiştir.

Babanın dindarlık durumuna göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer puan ortalamaları arasındaki fark varyans analizi sonucu ( $p<0.05$ ) düzeyinde önemli görülmüştür. Farkın hangi gruplar arasında önemli olduğunu görmek amacıyla da LSD testi yapılmıştır. Babasını dindar olarak gören öğrencilerin insani değer puan ortalamasına göre babasını dine karşı biraz ilgili ve ilgisiz olarak tanımlayan öğrencilerin değer puanı ortalaması arasında önemli bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Babalarının dine karşı ilgi düzeyi yüksledikçe öğrencilerin insani değer puan ortalamalarının da yükseldiği görülmüştür.

Elde edilen bu sonuç; “H.b.19 Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin anne babasının dindarlık düzeyine göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamıştır.

Gençlerin en önemli öğrenme araçlarından biri taklit ve özdeşleşmedir. Çocuğun ilk hazır bilgileri aldığı, sosyalleştiği aile ortamı ve bu süreçte en önemli rol model olan anne babadan etkilenmesi, aynı zamanda çocuğun dindarlık algılamaları ve uygulamalarına da etki etmektedir.

Yılmaz (2010), araştırmasında dini-ahlaki öğütlerin öğrencinin kendi değerlerini oluşturmasında ailenin dindarlık düzeyinin önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir.<sup>1013</sup>

Acuner (2016), anne babanın dindarlık düzeyiyle ahlaki davranışlar içerisinde yer alan yalan söylememe ve iftira atmama davranışı arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir.<sup>1014</sup>

Güneş (2015), lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında anne babanın dindarlık seviyesinin değer puanı üzerinde etkisinin olduğunu, anne babanın dindarlık seviyesini dine karşı ilgili olarak tanımlayan öğrencilerin değer puanının yüksek olduğunu sonucuna ulaşmıştır.. Aynı çalışmada ibadet boyutunda beş vakit namaz kılan ve Ramazan orucunu tutan annelerin çocuklarının değer puanları diğerlerine göre yüksek bulunmuştur.<sup>1015</sup>

Çelenk (2004)'in çalışmasında ailenin dindarlığın pratik boyutu olan ibadeti ile çocuğun ahlaki sorumlulukları yerine getirme alışkanlığı arasında pozitif düzeyde anlamlılık olduğu görülmüştür.<sup>1016</sup>

Araştırmamızın 2.4. alt başlığında dini tutum ile insani değerlerin korelasyonu ele alınmış, dini tutum ile insani değer arasında pozitif korelasyonun varlığı tespit edilmiştir. Çocuğun ilk dini değerleri aldığı, dini ve ahlaki kimliğini kazandığı yer aile, örnek şahsiyetler ise anne ve babasıdır. Çocuğun dini tutumu, ahlaki değerleri üzerinde nasıl etkiliyse, anne babasının dini algılaması, yaşayışı da çocuklar üzerinde etkili olmaktadır. Bundan dolayı anne babanın dindarlık düzeyi çocuğun insani değerleri üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

---

<sup>1013</sup>Yılmaz, *Ergenlerde Şiddetin Önlenmesinde Din Eğitiminin Rolü*, s. 119.

<sup>1014</sup>Acuner, *14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Ahlak Eğitimi*, s. 119.

<sup>1015</sup>Güneş, *Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Değer Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Rize İli Örneği)*,s. 180.

<sup>1016</sup>Kurt Çelenk, *Çocuklara Dini Alışkanlıkların Kazandırılmasında Aile, Okul ve Çevrenin Etkisi*, s. 151.

### 2.3.20.Öğrencinin Din Eğitimi Aldığı Kaynaklara Göre Öğrencinin İnsani Değer Düzeyleri

Tablo 2. 85.Öğrencinin Din Eğitimi Aldığı Kaynaklara Göre Öğrencinin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi

Sıra No	Öğrencinin Din Eğitimi Aldığı Kaynak	N	$\bar{X}$	S	1	2	3	4	5	6
1	Sadece DKAB Dersi	59	151,42	21,44	.	-	*	-	-	*
2	Seçmeli Din Eğitimi Dersleri	114	153,42	16,92	-	.	*	-	-	*
3	Aile	258	157,48	15,91	*	*	.	*	-	-
4	Dini Kitap-Dergi- İnternet-Radyo-Televizyon	71	152,39	18,92	-	-	*	.	-	*
5	Cami ve Kuran Kursları	166	155,80	18,70	-	-	-	-	.	-
6	Hepsi	259	158,75	16,58	*	*	-	*	-	.
	Toplam	927	156,26	17,49						
<b>Sd= 5/921 F=3,570 p=0,003 p&lt;0,05 Önemli</b>										

Tablo-2.85.'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin din eğitimi aldıkları kaynaklara göre insani değer puan ortalamaları, "Sadece DKAB dersi" diyenlerde ( $\bar{X} = 151,42$ ), "Seçmeli Din Eğitimi Dersleri" diyenlerde ( $\bar{X} = 153,42$ ), "Aile" diyenlerde ( $\bar{X} = 157,48$ ), "Dini Kitap-Dergi, İnternet-Radyo-Televizyon" diyenlerde ( $\bar{X} = 152,39$ ), "Cami ve Kuran Kursları" diyenlerde ( $\bar{X} = 155,80$ ) "Hepsi" cevabını verenlerde ( $\bar{X} = 158,75$ ) olarak tespit edilmiştir.

Din eğitimi aldığı kaynaklara göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer puan ortalamaları arasındaki fark varyans analizi sonucu ( $p < 0.05$ ) düzeyinde önemli görülmüştür. Farkın hangi gruplar arasında önemli olduğunu görmek amacıyla da LSD testi yapılmış ve öğrencinin din eğitimi aldığı kaynaklara göre insani değer puan ortalamaları arasında önemli bir fark olduğu görülmüştür.

Elde edilen bu sonuç "H.b.20. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin din eğitimi aldığı kaynağa göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır." şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamıştır.

Nijsten'in yaptığı araştırmada Hollanda'da Türk çocukların yetiştirilme tarzı incelenmiştir. Velilerin çoğunluğuna göre din eğitimi ve dini bilgiler eğitimi, terbiyenin amacı olarak görülmektedir. Ayrıca Türk ve Müslüman olmak bir bütün olarak değerlendirilmekte, Türk kültürünü koruma, öğrenme, Türkçeyi akıcı

konuşma, vatanına ve köklerine bağlı olmasını istemektedirler. Ayrıca velilerin büyük çoğunluğu yaşadıkları toplumdan kaygılanmakta, ayrımcılığa, gayri ahlakiliğe maruz kalarak arada sıkıştıklarını belirtmişlerdir.<sup>1017</sup>

Dini eğitim aldığı kaynağı sadece “Sadece DKAB Dersi” olarak belirten öğrencilerin insani değer puanı “Aile” ve “Hepsi” diyen öğrencilerin lehine olarak önemli farkın var olduğu görülmüştür.

Dini eğitim aldığı kaynağı “Seçmeli Din Eğitimi Dersleri” olarak belirten öğrencilerin insani değer puanı “Aile” ve “Hepsi” diyen öğrencilerin lehine olarak önemli farkın var olduğu görülmüştür.

Son dönemde yapılan araştırmalar okulların çocuklar üzerindeki etkisini önemli oranda yitirdiğini belirtmektedir. Öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin önemiyle ilgili yapılan araştırmada; “50 yıl önce, okulda öğretilenlerin %75’i kullanılırken şimdilerde bu oranın çok daha aşağılara düşmüş olduğu” sonucu çıkmıştır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre, “ABD’de yaşayan sıradan bir insan, her gün 100 bin civarında kelimeye maruz kalmakta bu kelimelerin %45’i televizyondan, %27’si bilgisayarlardan, %11’i radyodan, %9’u basılı medyadan, %5’i telefon konuşmalarından gelirken, örgün öğretimin oranı %1’den daha düşük bir yer kapladığı sonucu çıkmıştır.<sup>1018</sup> Hiç şüphesiz günümüzdeki bu gelişmeler okulda verilen DKAB ve seçmeli din derslerinin verimliliğini de etkilemiştir.

Araştırmaya katılan tüm öğrenciler DKAB dersi almaktadırlar. DKAB dersi öğrencilere ortak ahlaki değerler kazandırma konusunda önemli rol oynamakta ailede, camide, çevrede alınan informal eğitimi sistemli hale getirmektedir. Bu sayede DKAB ve seçmeli din dersleri diğer kaynaklardan alınan din eğitimine temel olmaktadır.

Bayraktar (2019), ahlaki olgunluk ölçeği ile gençler üzerinde yürüttüğü araştırmasında DKAB dersi ve onunla bağlantılı olan unsurlarla öğrencilerin ahlaki olgunluk puanlarını karşılaştırmış ve anlamlı farklılıklar olduğu bilgisini elde etmiştir. Buna göre DKAB ders kitaplarını beğenen, DKAB öğretmenini seven, DKAB dersi işlenişini beğenen öğrencilerin ahlaki olgunluk puanı diğerlerine göre

---

<sup>1017</sup>Akt. Sevinç, "Yurtdışında Yaşayan Türklerin Çocuklarının Dini ve Ahlaki Gelişimi İle İlgili Kaygıları ve Bu Kaygıların Camilerdeki Din Eğitimi Etkisi (Hollanda Örneği)", s. 250.

<sup>1018</sup>Ziya Selçuk, "Okulu Çok Mu Önemsiyoruz?", *Radikal Gazetesi*, 31.Mart.2011, (23.08.2019).

daha yüksek olduğunu bulunmuştur.<sup>1019</sup> Ayrıca DKAB dersine yönelik olumlu tutum ile ahlaki olgunluk düzeyi arasında ilişkinin olumlu yönde çıktığını tespit etmiştir.<sup>1020</sup> Karaşahin (2006), yapmış olduğu çalışmada, din eğitimi arttıkça ahlâki tutum düzeylerinde artış olduğunu ortaya koymuştur.<sup>1021</sup>

Cebeci (2005), araştırmasında öğrencilerin en çok DKAB öğretmeninin düşünce ve davranışlarını kendilerine örnek aldıklarını ve öğrencilerin yaklaşık %60'ının DKAB dersinin olumlu etki yaptığını belirtmiştir.<sup>1022</sup> Kaya (2007), DKAB dersi öğrencilerinin ahlaki davranışlara etkisinin, dersin işlenişinden memnun olan öğrencilerde yüksek çıktığını ifade etmiştir.<sup>1023</sup>

Şengün (2008); lise öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada DKAB dersinin öğrencilerin davranışlarına etkisini araştırmış, öğrencilerin çoğu davranışlarının üzerinde DKAB dersinin etkili olduğunu ifade eden öğrencilerin ahlaki olgunluk puanlarının yüksek olduğu görülmüştür.<sup>1024</sup>

Özcan (2006), araştırmasında DKAB dersinin öğrencilerin ahlaki davranışlarını güçlendiren olumlu sonuçları olduğunu göstermiştir.<sup>1025</sup> Aynı çalışmada yazar, DKAB dersini “seven” ve “kısmen seven” öğrencilerin ahlaki davranışlarının gerçekleşme düzeyinin sevmeyenlere göre yüksek olduğunu;<sup>1026</sup> Kılavuz (1993), öğretmenler ile özdeşleşen gençlerin en yüksek oranda (% 30.6) bu öğretmenlerinin ahlâki değerlerinden etkilendiğini belirtmiştir.<sup>1027</sup>

Buradan elde edilen sonuçlar yurt dışındaki Türk okullarında sunulan DKAB ve Seçmeli Dini Bilgiler derslerinin farklı bölgelerde yaşayan ve öğrenim gören, anlayışları, ilgileri, beklentileri farklılık gösteren öğrencilerin, azami boyutta istifade

---

<sup>1019</sup>Manolya Bayraktar, *Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ve Dkab Dersine Yönelik Tutumları (Rize İli Örneği)*, s. 131.

<sup>1020</sup>Manolya Bayraktar, *Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ve Dkab Dersine Yönelik Tutumları (Rize İli Örneği)*, s. 141.

<sup>1021</sup>Karaşahin, *Gördes ve Çevresinde Dini Hayat*, s. 213.

<sup>1022</sup>Cebeci, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Ahlâki Değerlerin Eğitimi ve Öğretimi*, s. 64,73.

<sup>1023</sup>Kaya, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki Konuların Ahlak Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, s. 37.

<sup>1024</sup>Şengün, *Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi*, s. 159.

<sup>1025</sup>Özcan, *İlköğretim Din Kültürü, ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki Davranışların. "Gerçekleşme Düzeylerini Etkileyen Sosyo-Kültürel Faktörlerin İncelenmesi*, s. 114.

<sup>1026</sup>Özcan, *İlköğretim Din Kültürü, ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki Davranışların. "Gerçekleşme Düzeylerini Etkileyen Sosyo-Kültürel Faktörlerin İncelenmesi*, s. 136.

<sup>1027</sup>Kılavuz, *Ergenlerde Özdeşleşme ve Din Eğitimi, IHL ve GL Öğrencileri Arasında Karşılaştırmalı Bir Araştırma*, s. 129.

edebileceği düzeye getirilmesinin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Literatürü incelediğimizde yurt dışındaki Türk öğrencilerin din eğitimi konusunda müfredat ve eğitim materyalinin ihtiyaçlar çerçevesinde güncellenmesi için bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Yurt dışındaki Türk öğrencilerin din eğitimi sorunlarıyla ilgili MEGSB tarafından 1984 yılında küçük çaplı olarak “Yurt Dışındaki İşçi Çocuklarının Din Eğitimi ve Yurda Dönüşlerinde Karşılaşabilecekleri Sıkıntılar ve Hal Çareleri” adlı çalışma raporu çalışması yapılmış, yine aynı Bakanlık tarafından 12. Milli Eğitim Şurasında yurt dışındaki Türk öğrencilerin eğitim sorunlarıyla ilgili bir çalışma yürütülmüştür. Bunların haricinde ciddi, somut ve kalıcı çözümler sunacak bir çalışma yapılmaması ciddi bir eksiklik olarak önümüzde durmaktadır. Bundan dolayı bu farklılıkların tahlil edilerek okullarda verilen din eğitimi alanında ülke bazlı müfredat ve uyarlama çalışmalarının yapılması, bunun alt yapısının oluşturulması için çalıştay ve bilimsel çalışmalar göstirmektedir.

Dini eğitim aldığı kaynağı “Aile” olarak belirten öğrencilerin insani değer puanı “Sadece DKAB Dersi”, “Seçmeli Din Eğitimi Dersleri” ve “Dini Kitap-Dergi, İnternet-Radyo-Televizyon” diyen öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgular ailenin din eğitimi ve ahlaki değer kazanımı konusundaki yadsınamaz yerini sağlamlaştırmaktadır.

Ahlaka etki eden faktörleri inceleyen Cebeci (2005), araştırmasında bir davranışın “doğru” ya da “yanlış” olduğuna karar vermede öğrenciler üzerinde %58 oranında annenin, %28 babanın, DKAB öğretmeninin ise %4,8 oranında etkili olduğunu,<sup>1028</sup> kötü örnek konusunda ise en çok arkadaşının etkili olduğunu belirtmiştir.<sup>1029</sup>

Kılavuz (1993)’un araştırmasına göre, ergenler ahlâkî değerler konusunda en çok annelerinden (%39) etkilendiklerini belirtmektedirler. Babalarının ahlâkî değerler konusunda kendilerini en çok etkilediğini belirtenlerin oranı ise %30’dur. Ahlâkî değerleri öğrenmede kardeşlerin etki oranı (% 4.1) en az seviyededir. Diğer aile üyelerinde bu oran % 8.8’dir. Ahlâkî değerleri benimsemeye aile üyelerinin etkisi olmadığını söyleyenlerin oranı % 18.1’dir. Dinî duygu ve düşüncenin

---

<sup>1028</sup> Aylin Cebeci, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Ahlâkî Değerlerin Eğitimi ve Öğretimi*, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa 2005, s. 57.

<sup>1029</sup> Aylin Cebeci, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Ahlâkî Değerlerin Eğitimi ve Öğretimi*, 2005, s. 57.

uyanmasında ise en etkili olan aile üyesi % 31.9 oranla babalardır. İkinci sırayı anneler alırken % 27.6 diğer aile üyeleri %15.2'lik bir grubu, kardeşler ise %5.0'lik bir grubu oluşturmaktadır. Bu konuda aile üyelerinin etkisinin bulunmadığını belirtenlerin oranı ise %20.3 olarak bulunmuştur.<sup>1030</sup>

Dini eğitim aldığı kaynağı “Dini Kitap-Dergi- İnternet-Radyo-Televizyon” olarak belirten öğrencilerin insani değer puanı “Aile” ve “Hepsi” diyen öğrencilerin puanlarından daha düşük olduğu görülmüştür.

Neşriyat ve interaktif kaynaklar faydalı içerik sunduğu kadar zararlı içerik de barındırmaktadır. Öğrencinin rehbersiz şekilde bu kanallardan dini eğitim edinimi fayda sağlamaktan ziyade zarar verebilmektedir. Cebeci (2005)'nin araştırmasında öğrencilerin yaklaşık %50'si televizyonun kendilerini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir.<sup>1031</sup>

Sunulan bir program ve rehber eşliğinde bu içerikten istifade etmek öğrencilerin ahlaki değer kazanımı konusunda fayda sağlayacaktır. Güneş (2015), öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında dini kültürel içerikli yayınlar izleyen öğrencilerin değer puanının yüksek olduğunu ifade etmiştir.<sup>1032</sup>

Dini eğitim aldığı kaynağı “Cami ve Kuran Kursları” olarak belirten öğrencilerin insani değer puan ortalamaları ile diğer kaynaklar arasında önemli bir fark olmadığı görülmüştür.

Gurbette cami ibadetin ve dini bilgilendirmelerin yanında ahlaki değerlerin öğretildiği ve kazandırıldığı kurumların başında gelmektedir. Yurt dışında cami dindarlıktan öte bir şeydir. Türklük, Müslümanlık, aidiyet kavramlarının hepsini barındıran çatıdır. İnsanlar bayram namazı için kilometrelerce uzaktan camiye gelmektedir. Mesela insanlar ABD, Kanada, Avustralya gibi bölgelerde araç ile 3-4 saatlik mesafeden bayram namazı kılmaya gelmektedirler.

Demirci (2014), araştırmasında dinin tam anlamıyla içselleştirilmesi durumunda ahlâki olgunluğu destekleyen bir faktör olduğunu<sup>1033</sup> özellikle cami ve

---

<sup>1030</sup>Kılavuz, *Ergenlerde Özdeşleşme ve Din Eğitimi, İHL ve GL Öğrencileri Arasında Karşılaştırmalı Bir Araştırma*, s. 89.

<sup>1031</sup>Cebeci, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Ahlâki Değerlerin Eğitimi ve Öğretimi*, s. 68.

<sup>1032</sup>Güneş, *Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Değer Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Rize İli Örneği)*, s. 200.

<sup>1033</sup>Demirci, *Ahlâki Olgunluk ve Dindarlık Arasındaki İlişki*, s. 110.

Kuran kurslarında alınan eğitimin ahlaki olgunluk üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir.<sup>1034</sup>

Sevinç(2012)'in araştırmasında velilerin camide öğretilmesini istediği konuların başında “Diğer dinler ve kültürler hakkında bilgi vererek farklı kültürlerle bir arada yaşamayı kolaylaştırma” gelmektedir. Bunu yüzünden Kuran okumayı ve diğer dini bilgileri öğrenme ve ibadetleri öğrenme takip etmektedir.<sup>1035</sup> Ayrıca kurslardaki eğitimimin başarısızlığının sebebi din görevlileri ve kurs öğreticilerine göre %50’ye yakını ailenin ilgisizliği dolayısıyladır.<sup>1036</sup>

Yurt dışında yaşayan gurbetçiler özellikle de gençler üzerinde toplumsallaşma kanalı olarak sivil toplum kuruluşları, dernekler, referans grupları önemli yere sahiptir. Bu örgütlenmeler o bölgede yaşayan Türklerin dini bilinçlenmesini sağlamanın yanında, ahlaki değerleri kazanacağı sosyal ortamlar da oluşturmaktadır. Gurbetçilerin ağırlıklı yaşadıkları bölgelerde din ve kültürü muhafaza edecek kurumlarda (cami, kültür merkezi, ticaret merkezi, dernek vs.) artış görülmüştür. Bunlar özellikle kadınların ve gençlerin üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir.<sup>1037</sup>

Dini eğitim aldığı kaynağı “Hepsi” olarak belirten öğrencilerin insani değer puan ortalamaları “Sadece DKAB Dersi”, “Seçmeli Din Eğitimi Dersleri” ve “Dini Kitap-Dergi- İnternet-Radyo-Televizyon” diyen öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Dini eğitimi alması gereken kaynakların hepsinden faydalanarak harmanlamak, çocuğun sahip olmasını beklediğimiz ahlaki değerlerin kazanmasını kolaylaştıracaktır. Bundan dolayı çocuğun DKAB dersi yanında diğer kaynaklardan da din eğitimi almasını teşvik etmek, bu yolu kolaylaştırmak ahlaki değerlerin öğrenciyeye nüfûz etmesi açısından faydalı olacaktır.

---

<sup>1034</sup>Demirci, *Ahlâki Olgunluk ve Dindarlık Arasındaki İlişki*, s. 95.

<sup>1035</sup>Sevinç, "Yurtdışında Yaşayan Türklerin Çocuklarının Dini ve Ahlaki Gelişimi İle İlgili Kaygıları ve Bu Kaygıların Camilerdeki Din Eğitimine Etkisi (Hollanda Örneği)",s. 193.

<sup>1036</sup>Sevinç, "Yurtdışında Yaşayan Türklerin Çocuklarının Dini ve Ahlaki Gelişimi İle İlgili Kaygıları ve Bu Kaygıların Camilerdeki Din Eğitimine Etkisi (Hollanda Örneği)",s. 215.

<sup>1037</sup>Manço, "Belçika'da Türklerin 40 Yılı (1960-2000) Sorunlar, Gelişmeler, Değişmeler", s. 124.

### 2.3.21.Öğrencinin Yaşadığı Ülkede Bulunma Süresine Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri

Tablo 2. 86. Öğrencinin Yaşadığı Ülkede Bulunma Süresine Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi

Öğrencinin Yurt dışında Bulunma Süresi	N	$\bar{X}$	S
1-3 Yıl	95	156,44	19,43
4-6 Yıl	62	157,06	17,90
7-9 Yıl	56	151,01	18,37
10-12 Yıl	100	154,62	18,24
12 Yıldan fazla	614	156,84	16,86
Toplam	927	156,22	17,48
<b>Sd= 4/922      F=1,688      p=0,15      p&gt;0,05      Önemsiz</b>			

Tablo-2.86.'da yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin yurt dışında bulunma süresine göre insani değer puan ortalamaları, 1-3 yıl bulunanların ( $\bar{X}$  =156,44), 4-6 yıl bulunanların ( $\bar{X}$  =157,06), 7-9 yıl bulunanların ( $\bar{X}$  =151,01), 10-12 yıl bulunanların ( $\bar{X}$  =154,62), 12 Yıldan fazla bulunanların ise ( $\bar{X}$  =156,84) olarak bulunmuştur.

Öğrencinin yurt dışında bulunma süresine göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer puan ortalamaları arasındaki fark varyans analizi sonucu ( $p>0.05$ ) düzeyinde önemsiz görülmüştür. Elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin yurt dışında bulunma süresinin insani değer düzeyi üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Elde edilen bu sonuç “H.b.21. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin yurt dışında bulunma süresine göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamamıştır.

Yapılan araştırmalar öğrencilerin yurt dışında kalma süresinin öğrencilerin ahlaki değer düzeylerine ve davranışlarına etkide bulunduğunu tespit etmişlerdir.

Ültanır (1992)'ın araştırmasında, yurt dışı yaşantısı geçiren öğrencilerin değerleri bu yaşantıyı geçirmeyen öğrencilerden düşük bulunmuştur. Gruplar, cinsiyet ve yaş faktörlerine göre karşılaştırıldığında farkın değişmediği bulunmuştur. Ayrıca araştırmada, yurt dışı yaşantısı geçiren öğrencilerin değerleri, yaşlarının küçüklüğü ve yurt dışında kalış süresinin uzunluğuna göre fark yarattığı bulunurken;

yurt dışındayken anaokuluna devam edip etmemenin, okula devam ediş süresinin, Türklerin daha yoğun olduğu ortamlarda ve sınıflarda okuyup okumamanın, daha çok Türk çocuklarıyla arkadaşlık edip etmemenin, dönüş yılının, yaşının ve Türkiye’de yaşamaktan memnun olup olmamanın öğrencilerin değerleri üzerinde önemli fark yaratmadığı görülmüştür.<sup>1038</sup>

Tomanbay (1985), araştırmasında yurt dışında kalış süresi uzayanların yurda dönüşlerinde eski toplumlarına uyum sağlamada zorlandıklarını, yabancılarla ilişkileri az olanların dönüşlerinde uyumlarının kolaylaştığı, kızların erkeklere oranla topluma uyumda daha güçlük çektikleri, yurt dışında doğanların Türkiye’ye uyumlarının çok güç olduğu, kendi isteği ile dönüş yapanların uyumunun daha kolay olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına göre, yurt dışı yaşantısı geçiren gençleri yaşam biçimi, anlayış, beklenti ve yorumlama gibi konularda yurt dışı yaşantısı geçirmemiş gençlerden değişik özellikler taşıdıkları ortaya çıkmıştır.<sup>1039</sup>

Bireyin tutum ve davranışlarına sirayet eden değişkenler orada bulunma sıklığı ve süresiyle yakından ilişkilidir. Bu kural kişide var olması beklenen değer kazanımları için de geçerlidir. Bu bilgiler çerçevesinde oluşturulan yurt dışındaki Türk öğrencilerinin bulunduğu ülkede yaşama süresinin bireyin insani değerlerini anlamlı düzeyde farklılaştığını ileri süren hipotezi yapılan analiz neticesinde doğrulanmamıştır.

### 2.3.22.Öğrencinin Gelecekte Türkiye’ye Dönmeyi İsteme Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri

Tablo 2. 87. Öğrencinin Gelecekte Türkiye’ye Dönmeyi İsteme Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi

Öğrencinin Türkiye’ye Dönme Düşüncesi	N	$\bar{X}$	S
Bu ülkede yaşamak isterim	86	153,63	17,82
Türkiye’ye dönmek isterim	550	156,53	17,62
Kararsızım	291	156,39	17,10
Toplam	927	156,22	17,48
<b>Sd= 2/924 F=1,043 p=0,35 p&gt;0,05 Önemsiz</b>			

<sup>1038</sup>Ültanır, *Yurtdışı Yaşantısı Geçiren Lise Öğrencilerinin Değerlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, s. 67

<sup>1039</sup>İlhan Tomanbay, “Yurt Dışından Dönen ve Ankara’daki Bazı Üniversitelerde Okuyan Gençlerin Türkiye’de Karşılaştıkları Uyum Güçlükleri”, *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksek Okulu Dergisi*, 3/2, 1985, s. 165.

Tablo-2.87.'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin Türkiye'ye dönme ya da dönmeme düşüncesine göre insani değer puan ortalamaları, bulunduğu ülkede yaşamak isteyenler ( $\bar{X} = 153,63$ ), Türkiye'ye dönmeyi düşünenler ( $\bar{X} = 156,53$ ), kararsız olanlar ( $\bar{X} = 156,39$ ) olarak tespit edilmiştir.

Gelecekte Türkiye'ye dönme ya da dönmeme düşüncesine göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer puan ortalamaları arasındaki fark varyans analizi sonucu ( $p > 0.05$ ) düzeyinde önemsiz görülmüştür. Bu sonuçla elde edilen verilerin öğrencilerinin Türkiye'ye dönme ya da dönmeme düşüncesine göre öğrencinin insani değerleri üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Elde edilen bu sonuç "H.b.22. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin yaşadığı ülkeden memnuniyet durumuna göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır." şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamamıştır.

Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören öğrencilerin yurda dönüş düşüncesinin hayatlarında önemli yer ettiği ve bunun da insani değer düzeylerini farklılaştıracağı düşüncesiyle oluşturulan hipotez doğrulanmamıştır.

### 2.3.23.Öğrencinin Yaşadığı Ülkeden Memnuniyet Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Düzeyleri

Tablo 2. 88.Öğrencinin Yaşadığı Ülkeden Memnuniyet Durumuna Göre Öğrencilerin İnsani Değer Puanlarının İstatistiksel Analizi

Sıra	Öğrencinin Ülkeden Memnuniyeti	N	$\bar{X}$	S	1	2	3
1.	Memnunum	362	157,40	16,72			*
2.	Kısmen Memnunum	393	157,18	16,77			*
3.	Memnun Değilim	172	151,53	19,80	*	*	
	Toplam	927	156,22	17,48			
<b>Sd= 2/924 F=7,724 p=0,000 p&lt;0,05 Önemli</b>							

Tablo-2.88'de yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin yaşadıkları ülkeden memnuniyet durumuna göre insani değer puan ortalamaları, memnun olanların ( $\bar{X} = 157,40$ ), kısmen memnun olanların ( $\bar{X} = 157,18$ ), memnun olmayanların ( $\bar{X} = 151,53$ ) olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin buldukları ülkeden memnuniyet durumuna göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer puan ortalamaları arasındaki fark varyans analizi sonucu ( $p < 0.05$ ) düzeyinde önemli görülmüştür. Farkın hangi gruplar arasında önemli olduğunu görmek amacıyla da LSD testi yapılmıştır. Yaşadıkları ülkeden memnun olmayan öğrencilerin insani değer puan ortalamasına göre memnun olan ve kısmen memnun olan öğrencilerin ortalaması arasında fark önemli görülmüştür. Buna göre “yaşadıkları ülkeden memnun olmayan öğrencilerin insani değer düzeyleri diğerlerine göre düşüktür” sonucuna ulaşabiliriz.

Elde edilen bu sonuç “H.b.23. Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin gelecekte Türkiye’ye dönmeyi isteme durumuna göre insani değer düzeyleri arasında önemli bir fark vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamıştır.

Araştırma sonucunda elde ettiğimiz bulgular göç edilen ülkede yaşamaktan duyulan memnuniyetsizliğin öğrencinin insani değer düzeyine olumsuz şekilde etki ettiğini göstermiştir. Bu adaptasyon problemi sonucunda oluşan “arada kalma” halinin sayısal verilere yansımaları olarak değerlendirilebilir. Öğrenci için farklı dil, din ve kültürlere sahip bir ortama alışma safhası oldukça güçtür. Bunu başaran öğrencilerin insani değer puanının yüksek olduğu da bulguların verileri arasındadır. Ancak göç ettiği ülkeye uyum sağlayamayan öğrencilerin ve bunun sonucu olarak gözü arkada kalma halinin ürettiği stres halinin neticesinde insani değerler puanının düşük çıktığı düşünülebilir.

## 2.4.Dini Tutum Düzeyi İle İnsani Değerler Düzeyi İlişkisi

Tablo 2. 89. Dini Tutum İle İnsani Değerler Arasındaki Korelasyon

		İnsani Değerler
<b>Dini Tutum</b>	Pearson	,323**
	Korelasyon	
	p	,000
	N	927
<b>p&lt;0.01</b>		

Yurt dışındaki Türk öğrencilerin, dini tutum puanları ile insani değer puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ( $r=.323$ ,  $p<.01$ ) anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Elde edilen bu sonuç; “Yurt dışındaki Türk Okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum puanları ile insani değer puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezi doğrulamıştır.

Tablo 2. 90. Dini Tutumun, İnsani Değer Düzeyini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	$\beta$	Standart Hata	R	$R^2$	Standardize Edilmiş $\beta$	t	f	p
Dini Tutum	1,289	,124	,323	,104	,323	10,363	107,402	,000
<b>N=927 *p&lt;0,01</b>								

Tablo 2.90’da yurt dışındaki Türk öğrencilerin dini tutum düzeylerinin insani değer düzeylerini yordama durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Dini tutum ölçeği puanlarının insani değerler puanlarını açıklama gücü basit doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde dini tutumun, insani değerlerin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve açıklama oranının (varyansın) %10 olduğu görülmektedir. ( $R=.323$ ,  $R^2 =.104$ ,  $F=107,402$ ,  $p<.01$ )

Dinlerin mensubu olduğu bireylere değer sahibi fertler olmaları yönünde telkin ve yönlendirmeleri bulunmaktadır. Değerle kuşanmış yapıda olmaları için teşvik mekanizması da dinlerin bilinen gerçekliğidir. Bundan dolayı dindar bireyin davranışının formunda dini telkinlerin etkisi bulunmaktadır.

Din, dünyevi meselelere bakışı belirleyen bir başka muhtevaya da sahiptir. Bu anlamda her din belli bir ‘ruh’ veya ‘zihniyet’i de beraberinde getirmektedir. Dindarların dünyayı özel bir gözlükle görmelerini sağlayan dinin özündeki bu ruh veya zihniyet, insan davranışlarını belirleyen metafizik bir dünya görüşünü ve hayat anlayışını simgelemektedir. Bireylerin, toplumsal/kültürel fenomenlere bakışını ve onlara değer biçmesini belirlemektedir.<sup>1040</sup> Wach (1987)’a göre din, bir taraftan toplumun içine nüfuz etmek suretiyle onun toplumsal şekillenmesine etki ederken, diğer taraftan da içinden çıktığı toplumsal çevrenin etkisi altında kalmaktadır.<sup>1041</sup>

Dindarların davranışlarında dinin beraberinde getirdiği bu değerlerin yadsınamaz rolü bulunmaktadır. Dini inanç ve pratiklerin göreceli bir hale gelmesi, ahlakiliğin ölçütlerinin belirsizleşmesine neden olmaktadır. Bilindiği üzere, ahlaki kuralların ontolojik temelleri, iyi ve kötü ayırımının netliğine ve güçlülüğüne bağlıdır. Eğer iyi ve kötü arasındaki çizgi belirsizleşirse, ahlakiliğin kriteri kaybolmuş demektir.<sup>1042</sup> Bundan dolayı din, bireyin hayatına yön verecek ahlaki değerler sağlar, birey ve toplum bu değerler etrafında birlik oluştururlar. Böylelikle dindar insanın çevresindekilerle ilişkilerinde ahlaki olması beklenir.<sup>1043</sup>

İnsani değerlerin dindarlıkla ilişkisine dair ilk emirik çalışmayı Rokeach yürütmüştür.<sup>1044</sup> Rokeach hazırladığı değer ölçeğini uyguladığı dindar deneklerin dindar olmayanlara göre “değer terimlerine” daha yüksek değer biçtiklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Rokeach Değer Ölçeği’ni kullanan araştırmalar da dindar grupların ahlâkî ve ilişkisel/toplumsal değerleri daha çok tercih ettiklerini göstermiştir.

Mehmedoğlu (2006)<sup>1045</sup>, Atay (2003)<sup>1046</sup>, Kağıtçıbaşı ve Kuşdil (2000)<sup>1047</sup> araştırmalarında dindarlık ile bazı ahlaki değerler arasında pozitif yönlü ilişkinin varlığını tespit etmişlerdir.

<sup>1040</sup> Günay, “Türkiye’de Dini Sosyalleşme”, ss. 230-231

<sup>1041</sup> Joachim Wach, *Din Sosyolojisine Giriş*, çev. B. İnaldı, AÜİF Yay., Ankara, 1987, s. 7.

<sup>1042</sup> Peter Beyer, *Religion and Globalization*, Sage, London, 1994, s. 72. akt. Yakup Coştu, *Küreselleşme Kapsamında Din*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun, 2003, s. 90

<sup>1043</sup> Nebile Özmen, "Danimarka Türk Toplumunun Sosyal Entegrasyonu ve Din.", s. 74

<sup>1044</sup> Milton Rokeach, *The Nature Of Human Values*, s. 12.

<sup>1045</sup> Ali Ulvi Mehmedoğlu, “Gençlik, Değerler ve Din”, ed. Y. Mehmedoğlu, A. U. Mehmedoğlu, *Küreselleşme, Ahlâk ve Değerler*, İstanbul 2006, ss. 275-276

<sup>1046</sup> Salim Atay, “Türk Yönetici Adaylarının, Siyasî ve Dinî Tercihleri İle Yaşam Değerleri Arasındaki İlişki”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, S. 1/3, 2003, s. 96.

<sup>1047</sup> Çiğdem Kağıtçıbaşı ve M. Ersin Kuşdil, Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı, *Türk Psikoloji Dergisi*, S.15.45, 2000, ss. 71-72.

Kaya ve Aydın (2011) Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesinde çeşitli fakültelerde öğrenim gören 606 üniversite öğrencisine “Dini İnanç Ölçeği” ve “Ahlaki Olgunluk Ölçeği” uygulamışlardır. Dini inanç ile ahlaki olgunluk arasında ilişkiyi incelemek üzere iki ölçeğin puanları arasında yapılan korelasyon sonucunda dini inanç ile ahlaki olgunluk arasında pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür.<sup>1048</sup>

Küçükalp(2004) “Ahlaki Yargı Gelişimi ve Dindarlık Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında dindarlık ile ahlaki yargı arasında pozitif yönlü ilişki tespit etmiştir. Yazar, dindarlık ile ahlaki yargı arasında olumlu ilişki bulunmakla birlikte, dindarlığın ahlaki yargı puanını açıklamada zayıf bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir.<sup>1049</sup>

Bulut(2020) İslam düşüncesi çerçevesinde inanç ile ahlak arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, İstanbul ilinde 25-35 yaş aralığı 42 yetişkin ile mülakat tekniği kullanarak nitel araştırma yapmıştır. Yukarıda zikredilen bulguların aksine Yazar, araştırma sonucunda inanç ile ahlak arasındaki ilişkiyi günümüz insanının yeterince kuramadığını ve din eğitiminin ise bu hususta olumlu etki oluşturmadığını belirtmiştir. İnanç ile ahlak arasında “paralel ahlak ilişkisi” ortaya çıktığını gözlemlemiştir. Yani inanç ile eylem her zaman ahlaka yansımazken kişi bazen durumsal olarak ahlaki duruşu askıya alabilmektedir. Yazara göre, İslami bakış açısından tevarüs ederek gelen gelenekten beslenerek inşa edilen din eğitimi, aradaki bağın güçlenmesine katkı sağlayacaktır.<sup>1050</sup>

Karacoşkun (1998) “Psiko-Sosyal Açıdan İman (Dini İnanç)-Amel (Dini Davranış) İlişkisi” adlı araştırmasında inanç-dinî davranış ilişkisini ele almıştır. Araştırma sonucunda; dini inanç ve dini davranış arasında ilişki açısından, dua, tevbe, şükür gibi davranışlarda inanç davranış uyumu yüksek bulunmuştur. Ancak namaz kılma, içki, kumar, zina, faiz gibi davranışlarla uyumlu olmadığı görülmüştür. Dini-ahlaki davranışlardan yalan, gıybet, israf, öfke gibi davranışlarda inanç davranış

---

<sup>1048</sup>Kaya, Mevlüt ve Aydın, Cüneyd, “Üniversite Öğrencilerinin Dini İnanç İle Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S.30, 2011, s. 34.

<sup>1049</sup>Küçükalp, Emine, *Ahlaki Yargı Gelişimi ve Dindarlık Arasındaki İlişki*, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa 2004.

<sup>1050</sup>Nurgül Bulut, *Allah İnancı-Ahlak İlişkisi: Din Eğitimi Bağlamında Bir İnceleme*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul 2020.

ilişkinin olmadığı görülmüştür. Neticede dini inanç ve dini-ahlaki davranışlar arasında istenen düzeyde uyumun bulunmadığı görülmüştür.<sup>1051</sup>

Tanrı ile kurulan bağ hem ahlakın kaynağı hem de davranışların nasıllığı konusunda insana yön çizer. Şüphesiz bu dini inanç ile davranış arasındaki ayrılmaz bağ ve uyum ile gerçekleşmektedir. Neticede fert gündelik hayatında dinen sorumlu olduğu emir ve yasaklara uymakta, toplumsal hayatın merkezine koyduğu dini düşüncesi ile denetlemektedir.<sup>1052</sup> İnanç bireyin hayatına anlam vermesi, kişinin ruh ve beden sağlığını düzenlemesi, ahlaka sirayet ederek güçlü fert ve güçlü toplum oluşturması açısından yeri doldurulmaz öneme sahiptir. Elde ettiğimiz veriler çeçevesinde yurt dışındaki gençlerin dini tutumları ile ahlaki değerleri arasında uyumlu ilişkinin olması yabancı ortamlarda olsalar da bu özelliklerinin istendik düzeyde olduğunu göstermektedir.

---

<sup>1051</sup>Mustafa Doğan Karacoşkun, *Psiko-Sosyal Açıdan İman (Dini İnanç)-Amel (Dini Davranış) İlişkisi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Samsun 1998.

<sup>1052</sup> Necdet Subaşı, “Gündelik Hayat ve Dinsellik”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S.2, 2001, s. 250.

## SONUÇLAR VE ÖNERİLER

### Sonuçlar

Dış göç yaşantısı göç eden bireye ve ailesine bir takım fırsatlar sunsa da kişilerin yaşamlarını derinden etkileyen kalıcı yönlü problemleri de beraberinde getirmektedir. Bu süreci yaşamak kadar yakıcı sorunları barındıran bu netameli alanda araştırma yapmak ve tanımlamalara ulaşmak da zordur.

Yurt dışındaki Türk göçmenler hayatlarının her anını kaplayan yıpratıcı sorunlar ile baş etmektedirler. Batıda yaşayanlar islamofobi ile meşgul olmakta, dini, ahlaki yapısı Anadolu'da yüklendiklerine yabancı bir karşılaşmayla başa çıkma, ailesini ve neslini bu yangın ortamından muhafaza etme gayreti içindedir. Arap ülkelerinde yaşayanlar ise kefalet sistemiyle çalışma, yüksek göçmen vergisi ve merkezinde dışlamanın kurgulandığı göçmen politikalarına muhatap şekilde hayata tutunmaktadırlar. Türk Cumhuriyetlerinde ise her ne kadar Türkçe konuşulan ve geneli İslam dinine inanmış toplum yapısı hâkim olsa da, komünizm döneminden miras kalan ve toplumun bünyesine sirayet etmiş ahlaki zayıflık genç nesli tehdit etmekte, buna karşılık bu tehdit karşısında durabilecek, gençleri dini, manevi, ahlaki olarak kucaklayacak kurum ya da teşkilatlanmaların azlığı Türkiye'den uzaktaki Türk gençliğinin sahipsiz kalmasına sebep olmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Türk okulları yurt dışında yaşayan gençler için güvenli ortam sunan, eğitim ve kültür alanında Anadolu'yu buldukları, dini, manevi ve ahlaki eğitimlerinde fark oluşturan bir yapı sunmaktadır. Eğitim dili Türkçe olduğundan öğrenciler vatanlarından uzakta olsalar da ana dilleri ile bağlantıları kesintiye uğramamakta, milli günler ve bayramlarda düzenlenen etkinlikler, diğer etkinlikler aracılığı ile öğrencilerin kültür anlayışları pekişmekte; örf, adet ve gelenekleri diri tutulmaktadır.

Okulda öğrencilerin gördükleri DKAB dersleri ve buna bağlı seçmeli dersler aracılığı ile öğrencilerin güvenli kaynaktan din eğitimi almaları sağlanmakta ayrıca dini günler ve gecelerde düzenlenen etkinlikler aracılığı ile aldıkları din eğitimi pekişmektedir. Okulda öğrencilere verilen eğitim öğretim faaliyeti ve etkinliklerin bütünü yabancı dil, din ve kültürde hayata tutunan gençlerin ahlaki değerleri kazanması, sürdürmesi ve yabancı ülkenin zararlı etkilerinden korunması anlamında sığınak görevi görmektedir.

Yurt dışında eğitim genelde yabancılar için ücretli ve yüksek maliyetli süreçtir. Türk okullarında ise eğitim öğretim faaliyeti Türk öğrenciler için ücretsizdir. Bu sayede Türk okulları, ekonomik sebeplerle yurt dışına göç eden velilerimizin üzerindeki mali külfeti kaldırmaktadır.

Bu araştırmada; yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin öncelikle sosyo-demografik özellikleri tespit edilmiş ardından öğrencilerin dini tutum ve ahlaki değer düzeylerinin yaşadıkları bölgelere, yaşa, cinsiyete, sınıf seviyesine, okul türüne, başarı düzeyine, kardeş sayısına, ailesinin gelir düzeyine, anne-babasının sağ ya da vefat durumuna, anne-babanın öz ya da üvey olma durumuna, anne babasının birlikte ya da ayrı yaşamasına, anne-babanın birlikte ya da boşanmış olma durumuna, anne-baba mesleğine göre, anne-baba eğitim seviyesine, anne-baba tutumuna, anne-baba vatandaşlık durumuna, annenin yaşadığı ülkede bulunma süresine, anne-babanın yaşadığı ülkeden memnuniyet durumuna, anne-babanın gelecekte Türkiye'ye dönmeyi isteme durumuna, anne-babanın başka ülkede bulunma durumuna, anne-babanın dindarlık durumuna, öğrencinin din eğitimi aldığı kaynağa, öğrencinin yaşadığı ülkede bulunma süresine göre, öğrencinin yaşadığı ülkeden memnuniyet durumuna, öğrencinin gelecekte Türkiye'ye dönmeyi isteme durumuna göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Konumuz göçe bağlı gelişen hadiseler ve bunların sonuçları olduğundan göçün dini tutum ve ahlaki değerler üzerindeki yansımaları ele alınmıştır. Dış göç insanlar üzerinde dini, ahlaki, kültürel ve sosyal yönlü derin etkiler bırakan vakadır. Göçün yetişkinlerin yanı sıra çocuk ve gençlerin yaşantısındaki etkileri daha belirgindir. Konumuz gereği dış göçün özellikle ahlaki ve dini değerler üzerindeki etkisi ve bunun yanında ikinci ve üçüncü kuşak genç neslin dini toplumsallaşma süreci ele alınmıştır.

Örnekleme uygulanan anket sonucu öğrencilerin dini tutum puanlarına göre bulgular şöyledir.

Yaşadığı bölgeye göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum düzeyininin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Viyana ve Brüksel'de yaşayan öğrencilerin dini tutum puanı daha yüksek; Kuveyt'te yaşayan öğrencilerin dini tutum puanı daha düşük bulunmuştur.

Okul türüne göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum düzeylerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin dini tutum puanının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kardeş sayısına göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum düzeyinin farklılık gösterdiği görülmüştür. Altı ve daha fazla kardeşe sahip olan öğrenciler ile dört kardeş olan öğrencilerin dini tutum puanı daha yüksek; iki ve üç kardeşe sahip olan öğrencilerin dini tutum puanı daha düşük bulunmuştur.

Ailenin gelir durumuna göre yurt dışındaki Türk Okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum düzeyinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ailesinin geliri orta düzeyde olan öğrencilerin dini tutum puanının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anne-babasının birlikte ya da ayrı yaşama durumuna göre yurt dışındaki Türk Okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum düzeyinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anne babası birlikte yaşayan öğrencilerin dini tutum puanı daha yüksek bulunmuştur.

Anne-baba mesleğine göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum düzeyinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Annesi ev hanımı olan öğrencilerin dini tutum puanı daha yüksek; annesi memur olan öğrencilerin dini tutum puanı daha düşük; babası işçi olan öğrencilerin dini tutum puanı daha yüksek, babası serbest meslek erbabı olan öğrencilerin dini tutum puanı daha düşük olduğu görülmüştür.

Anne-babasının eğitim durumuna göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum düzeyinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Annesi ilkokul veya ortaokul mezunu olan öğrencilerin dini tutum puanı daha yüksek; annesi lise veya üniversite mezunu olan öğrencilerin dini tutum puanı daha düşük; babası ilkokul, ortaokul, lise mezunu olan öğrencilerin dini tutum puanı daha yüksek, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin dini tutum puanı daha düşük olarak bulunmuştur.

Baba tutumuna göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum düzeyinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farklılığın babası demokratik veya koruyucu olan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür.

Annenin başka ülke vatandaşı olma durumuna göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farklılığın annesi Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür.

Babanın yurt dışında bulunma süresine göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum düzeyinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farklılığın, babası 35-44 yıl arasında yurt dışında bulunan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür.

Anne-babanın başka ülkede bulunma durumuna göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum düzeyinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farklılığın anne veya babası başka ülkede bulunmayan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür.

Anne babasının dindarlık düzeyine göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum düzeyinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anne-babası dine karşı ilgili olan öğrencilerin dini tutum puanı daha yüksek, anne-babası dine karşı ilgisiz veya biraz ilgili olan öğrencilerin dini tutum puanı daha düşük olduğu görülmüştür.

Öğrencinin din eğitimi aldığı kaynağa göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum düzeyinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Dini eğitim aldığı kaynağı “Sadece DKAB Dersi”, “Seçmeli Dini Bilgiler Dersi” ve “Dini Kitap-Dergi, İnternet-Radyo-Televizyon” olarak belirten öğrencilerin dini tutum puanı daha yüksek; “Aile”, “Cami ve Kuran Kursları” ve “Hepsi” diyen öğrencilerin dini tutum puanı daha yüksek olarak bulunduğu görülmüştür.

Yaşadığı ülkeden memnuniyet durumuna göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum düzeyinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farklılığın yaşadığı ülkeden memnun olan ve yaşadığı ülkeden kısmen memnun olan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin yaşına, cinsiyetine, sınıf seviyesine, başarı düzeyine, anne-babasının sağ ya da vefat etmiş olma durumuna, anne-babasının öz ya da üvey olma durumuna, anne-babanın birlikte ya da boşanmış olma durumuna, anne tutumuna göre, babanın başka ülke vatandaşı olma durumuna, annenin yurt dışında bulunma süresine, öğrencinin yaşadığı ülkede bulunma süresine göre, öğrencinin gelecekte Türkiye'ye dönmeyi isteme durumuna göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum düzeyinin farklılık göstermediği test edilmiştir.

Öğrencilerin insani değer puanlarına göre bulgular şu şekildedir:

Öğrencinin yaşadığı bölgeye göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer düzeylerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Viyana'da yaşayan öğrencilerin insani değer puanının daha yüksek; Batum'da yaşayan öğrencilerin insani değer puanının daha düşük olduğu görülmüştür.

Cinsiyete göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer düzeylerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farklılığın erkek öğrenciler lehine olduğu görülmüştür.

Okul türüne göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer düzeylerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farklılığın İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu görülmüştür.

Başarı düzeyine göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer düzeyinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farklılığın başarı düzeyi çok iyi olan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür.

Anne-babasının birlikte ya da boşanmış olma durumuna göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer düzeylerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farklılığın anne babası birlikte yaşayan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür.

Baba tutumuna göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer düzeylerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farklılığın babası demokratik veya koruyucu olan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür.

Anne-babanın başka ülkede bulunma durumuna göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer düzeyinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farklılığın anne veya babası başka ülkede bulunmayan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür.

Anne babasının dindarlık düzeyine göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer düzeyinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farklılığın anne-babası dine karşı ilgili olan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür.

Din eğitimi aldığı kaynağa göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer düzeyinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farklılığın dini eğitim aldığı kaynağı “Aile” ve “Hepsi” diyen öğrencilerin lehine olarak bulunduğu görülmüştür.

Öğrencinin yaşadığı ülkeden memnuniyet durumuna göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer düzeyinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farklılığın yaşadığı ülkeden memnun olan ve kısmen memnun olan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin yaşlarına, sınıf seviyesine, kardeş sayısına, ailenin gelir durumuna, anne-babasının sağ ya da vefat etmiş olma durumuna, anne-babasının öz ya da üvey olma durumuna, anne-babanın birlikte ya da ayrı yaşama durumuna, anne-baba mesleğine, anne-babasının eğitim durumuna, anne tutumuna, anne-babanın başka ülke vatandaşı olma durumuna, anne-babanın yurt dışında bulunma süresine, öğrencinin yurt dışında bulunma süresine, öğrencinin yaşadığı ülkeden memnuniyet durumuna göre yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin insani değer düzeyinin farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırmanın son kısmında dini tutum puanları ile insani değer puanları arasındaki korelasyon incelenmiştir. Dini tutum düzeyi ile insani değer düzeyi arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca öğrencilerin dini tutum düzeylerinin insani değer düzeylerini yordama durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Dini tutum puanlarının insani değer puanlarını yordaması basit doğrusal regresyon analizi ile incelenmiş; dini tutumun, insani değerlerin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

## Öneriler

Kurumlara yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir;

Milli Eğitim Bakanlığı;

Dini tutum değerinin insani değerlerin önemli yordayıcısı olduğu ve aralarında pozitif yönlü ilişkinin bulunduğu, DKAB dersi ve seçmeli dini bilgiler dersinin bu değerlerin aktarılması ve kazandırılması hususunda önemli yere sahip olduğu görülmüştür. Bundan dolayı ilgili Bakanlıkça bu değerlerin yurt dışındaki Türk okullarında daha verimli şekilde öğrencilere aktarılabilmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar ülke ve bölge bazlı farklılıkların tahlil edilerek okullarda verilen din eğitimi derslerinin ülke bazlı müfredat ve uyarlama çalışmalarının yapılması, bunun alt yapısının oluşturulması için çalıştay ve bilimsel çalışmalar düzenlenmesidir.

Yurt dışındaki Türk okullarının öğrencilerine yönelik daha fazla bölgede okul açılması sağlanmalıdır.

İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin dini tutum ve insani değer puanları daha yüksek çıkmıştır. Bundan dolayı daha fazla bölgede İmam Hatip Lisesi açılmalıdır.

Diyanet İşleri Başkanlığı; Yurt dışında yaşayan gençlerin dini ibadetlerini yerine getirmenin yanında manen ve ahlaken şuurlu bireyler olmaları için cami ve Kuran kurslarının önemli kurumlar olduğu görülmüştür. Bundan dolayı cami ve Kur'an Kursları daha çok bölgede teşkilatlanmalı, yurt dışına gönderilen din görevlileri dil bilen, farklı dünya ortamlarına uyum sağlayabilen kişilerden seçilmeli ve daha fazla bireyin hayatına yön vererek gençlerin yabancı tesirlere karşı güvende olmalarını sağlamalıdır.

Aile Sosyal Bakanlığı; Araştırmamızın bulguları arasında birçok ailenin parçalanmış özellikte olduğu ve bu durumun gençlerin dini ve ahlaki özelliklerine tesir ettiği görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak bu kurumun yurt dışındaki aile yapısını koruyacak, gençleri ailelerine bağlayacak önlemler alması gerekmektedir. Ayrıca ailede değerleri zinde tutacak, bilinçlendirecek eğitim faaliyetleri düzenlemeli, bu bilinçlenmeyi sağlayacak yurt dışı teşkilatlanması oluşturmalıdır.

Genel olarak; araştırmada günümüzdeki gençlerin din eğitimi almak için daha farklı ve çeşitli yolları denediği görülmektedir. Bundan dolayı yetkili kurumlar yurt

dışında yaşayan 6 milyon Türk nüfusa ulaşacak farklı ve zengin aktiviteler düzenlemeli, çağdaş iletişim tekniklerini (Youtube, Twitter, İnstgram, Facebook ve diğerleri) etkili ve sürekli şekilde kullanmalı, arada kalmış gurbetçinin her anına hitap edecek yeni bir dil oluşturmalıdır.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

Araştırmada Kuveyt'te öğrenim gören öğrencilerin diğer bölgelere göre dini değer düzeylerinin oldukça düşük olduğu, Batum'da öğrenim gören öğrencilerin ise insani değer düzeyinin diğer bölgelerde yaşayan öğrencilere göre oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Viyana ve Brüksel'de yaşayan öğrencilerin dini tutum ve ahlaki değer düzeylerinin diğer bölgelerdeki öğrencilere nazaran yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu tespitlerin nedenlerini ortaya koyacak ülke bazlı derinlemesine araştırmalar önemli ayrıntılara ulaşılmasını sağlayacaktır.

Bu araştırma MEB'e bağlı Türk okullarında yürütülmüştür. Benzer içerikli araştırmanın Maarif Vakfına bağlı Türk okullarında ve Türk Okulu olmayan bölgelerde de uygulanması araştırma bulgularının kıyaslanması, farklı okul ve eğitim ortamlarındaki Türk çocuklarının dini tutum ve değer düzeylerinin tespiti açısından faydalı olacaktır.

## KAYNAKÇA

- Acar, Nilüfer, vd., "Bireylerin Dindarlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12/12, 1996, ss. 45-56.
- Acuner Hacı Yusuf, *İmam Hatip Okulları Paydaşlarına Göre Bir Durum Analizi*, STS Yayınları, Rize 2016.
- \_\_\_\_\_, *14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Ahlak Eğitimi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Samsun 2004..
- Adenauer, Konrad, *Türk Gençliği 98:Suskun Kitle Büyüteç Altında*, Konrad Adenauer Vakfı, Ankara 1999.
- Akbaş, Oktay, Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6/16, 2008, ss. 9-27.
- \_\_\_\_\_, *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 2004.
- Akdoğan, Ali, *Geleneksel Toplumdan Modern Topluma Geçişte Dini Hayat, Rağbet* Yayınları, İstanbul 2002.
- Akgül, Ömer, *Din Karşıtı Propaganda ve Dindarlık:(11 Eylül Örneği)*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2007.
- Akkuş, Halil İbrahim, *Türk Toplumunun Dindarlık Algısı (Batı Akdeniz Örneği)*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Isparta 2018.
- Aksu, Ayşe Betül, *Medya, Çocuk ve Din Eğitimi*, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bursa 2004.
- Aktaş, Hamza ve Kartopu, Saffet, "Üniversite Öğrencilerinin Dindarlık Eğilimlerine Göre Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin İncelenmesi: Gümüşhane Üniversitesi Örneği" *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4/35, 2016, ss.335-358.
- Akyol, Aygün, "Ailede Değerler Eğitimi-İslam Ahlak Felsefesi Açısından Bir Değerlendirme", *Değerler ve Eğitimi 2*, Dem Yayınları, İstanbul,2012, ss. 491-512.
- Akyürek, Penbe Gül, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Öğrencilerin Ahlaki Gelişimine Etkisi: Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı Açısından Bir Değerlendirme*, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri 2007.
- Aladağ, Soner, *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 2009.
- Albayrak, Ali, *Caferilerde Dini ve Sosyal Hayat (Ankara Keçiören Örneği)*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara 2006.
- Alkal, Ahmet, *Ahlaki Olgunluğun Yordanmasında Kişilik Özelliklerinin ve Bazı Değişkenlerin Etkisinin İncelenmesi*, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum2016.
- Altıntaş, İsmail, *Dış-Göç ve Din*, Dem Yayınları, İstanbul 2008.
- Apaydın, Halil, *Kişilik Özelliklerinin Dini Tutum ve Davranışlara Etkisi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Samsun 2001.

- Arabacı, Fazlı, “Türkiye’de Dini Sosyalleşmenin Temel Etkenleri”, *Dini Araştırmalar*, 6/16, 2003, ss.39-54.
- Argyle, Michael and Hallahmi, Benjamin Beit-, *The Social Psychology of Religion*, London 2013.
- Arık, Remzi Oğuz, *İdeal ve İdeoloji*, Hareket Yayınevi, İstanbul 1969.
- Arpacı, Mücahit, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Velilerin Tutumları (Diyarbakır Örneği)”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16/29, 2014, ss. 154-184.
- Arslan, Mustafa ve Tunç, Esra, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimlerindeki Farklılaşmalar”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11/26, 2013, ss. 7-39.
- Arslan, Mustafa, “Dini Toplumsallaşma ve Temel Etkenleri: Türk Genç Ergenleri Arasında Uygulamalı Bir Araştırma”, *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 31,2006, ss. 61-78.
- \_\_\_\_\_, “Türk Genç Ergenleri Arasında Dini Toplumsallaşma ve Temel Etkenleri: Uygulamalı Bir Araştırma” *Akademik Araştırmalar Dergisi*. 8/31, 2007, ss. 221-251.
- Arslan, Zeynep, *Öğretmenlerde Dindarlık, Değerler ve İş Doyumu Üzerine Bir Araştırma*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2006.
- Arslantürk, Zeki ve Amman, M.Tayfun, *Sosyoloji: Kavramlar, Kurumlar, Süreçler, Teoriler*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul 1999.
- Arslantürk, Zeki, *Kutsalın Dönüşü: Yeni Toplum Arayışları*, Ayışığı Kitapları, İstanbul 1998.
- Arvasi, Ahmet S., *İnsan ve İnsan Ötesi*, Burak Yayınevi, 2009.
- Aslan, Ahmet, "Almanya'daki Türkiye Kökenli Üçüncü Kuşak Gençlerin Kimlik Algısı ve Din (Köln Örneği)", *Electronic Turkish Studies*, 14/3, 2019, ss.1105-1145.
- Aşıkoğlu, Nevzat Yaşar, *Almanya'da Temel Eğitimdeki Türk Çocuklarının Din Eğitimi*, Türkiye Diyanet Vakfı, Ankara 1993.
- Atalay, Talip, *İlköğretim ve Liselerde Dindarlık*, Dem Yayınları, İstanbul 2005.
- Atlı, Halil, *Bilim ve Sanat Merkezlerine Devam Eden Öğrenciler İle Devam Etmeyen Öğrencilerin Evrensel Değerlere İlişkin Algıları*, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Şanlıurfa 2015.
- Austrian Embassy, <https://www.austria.org/overview>(15.03.2020).
- Avcı, Ahmet, *Eğitimde Şiddet Olgusu Lise Öğrencilerinde Şiddet, Saldırganlık ve Ahlaki Tutum İlişkisi Küçükçekmece İlçesi Örneği*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul 2010.
- Ay, Mustafa Fatih, *Lise Öğrencilerinde Dkab Eğitimi ile Saldırganlık Arasında Dindarlık ve Ahlaki Olgunluğun Aracılık Rolünün İncelenmesi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum 2018.
- Ay, Mehmet Emin, *Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım*, Timaş Yayınları, İstanbul 2007.
- Aydın, Betül, *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*, Nobel Yayınları, Ankara 2005.
- Aydın, Mehmet S., *Din Felsefesi*, İzmir İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1997.
- Aydın, M.Zeki, *Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi*, Dem Yayınları, İstanbul 2005.
- \_\_\_\_\_, “Belçika’da İlk ve Orta Öğretimde Okutulan İslâm Din Dersi Programları”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7/1, 2003, ss. 85-100.
- Aydın, Muhammet Şevki, *Açık Toplumda Din Eğitimi:(Yeni Paradigma İhtiyacı)*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara 2011.

- Aydın, Mustafa, "İslam Bağlamında Ahlâk", *Teorik ve Pratik Yönleriyle Ahlâk*, ed.Recep Kaymakcan ve Mevlüt Uyanık, Dem Yayınları, İstanbul 2007, ss. 69-93.
- \_\_\_\_\_,Gençliğin Dini ve Ahlaki Değerleri, *Gençlik Dönemi ve Eğitimi II*, Ensar Neşriyat, İstanbul 2003, s. 243-256.
- Aydın, Mustafa, *Kurumlar Sosyolojisi*, Vadi Yayınları, 2.bs., Ankara 2000.
- Aydoğan, İsmail, *Kültür Temelli Eğitim*, Harf Yayınları, Ankara 2017.
- \_\_\_\_\_,*Türkiye'de Eğitim ve Paradigma*, Harf Yayınları, Ankara 2017.
- Ayhan, Halis, *Din Eğitimi ve Öğretimi*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1997.
- Ayten, Ali, *Kendini Gerçekleştirme ve Dindarlık İlişkisi*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2004.
- Azhari, Asma, "The Kafāla 'sponsorship' system in Saudi Arabia: A critical analysis from the perspective of international human rights and Islamic law.", *The SOAS Journal of Postgraduate Research*, 10.2016-2017, ss. 61-80.
- Aziz, Aysel, "*Toplumsallaşma ve Kitle İletişim*", Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Basımevi, Ankara1982.
- Bacanlı, Hasan ve Dombaycı, Mehmet Ali, "Değer Eğitiminde Değer Boyutlandırma Yaklaşımı", *II. Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu*, 2012, ss. 889-912.
- Bağlı, Mazhar ve Özensel, Ertan, *Çokkültürlü Vatandaşlık*, Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya 2013.
- Bakırcı, Mustafa, *Amerika'daki Giresun-Göç, Kültür ve Din*, Bir Yayıncılık, Ankara 2019.
- Bakioğlu, Fuad, *Kültürler Arası Tolerans İle Ahlaki Olgunluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Tokat 2013.
- Baltaş, Zuhâl Acar, *Stresle Başa Çıkma Yolları*, Remzi Kitapevi, 13.bs, İstanbul 1993.
- Bandura, Albert, *Agression: A Social Learning Analysis*, 1973.
- Başaran, Fatma, "Üniversite Eğitim Süresi İçinde Öğrencilerin Değer Tercih Sıralamalarında Değişme", *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*,C.7, İstanbul 1993, ss. 49-58.
- Batum Türk Çok Programlı Anadolu Lisesi Resmi Web Sayfası <http://batumturkokulu.meb.k12.tr/>, (28.03.2020).
- Baydar, Pelin, *İlköğretim Besinci Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Belirlenen Değerlerin Kazanım Düzeyleri ve Bu Süreçte Yaşanılan Soruların Değerlendirilmesi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana 2009.
- Bayhan, Vehbi, *Üniversite Gençliğinde Anomi ve Yabancılaşma*, T.C. Kültür Bakanlığı, Ankara 1997.
- Baymur, Feriha, *Genel Psikoloji*, İnkılap Kitabevi, 1994.
- Bayraklı, Bayraktar, *İslam'da Eğitim*, İfav Yayınları, İstanbul 1989.
- Bayraktar, Güllü Manolya, *Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ve Dkab Dersine Yönelik Tutumları (Rize İli Örneği)*, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Rize 2019.
- Bayraktar, M.Faruk, *İslam Eğitiminde Öğretmen Öğrenci Münasebetleri*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 5.bs., İstanbul 1997.

- Baytemur, Kevser, *Lise Gençliğinde Allah İnancının Gelişimi ve Eğitiminde Etkili Olan Faktörler*, Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa 2020.
- Bayyığıt, Mehmet, *Üniversite Gençliğinin Dini İnanç Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma: Selçuk Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Anket Uygulaması*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya 1989.
- Beil, Brigitte, *İyi Çocuk-Zor Çocuk: Doğru Davranışlar Çocuklara Nasıl Kazandırılır?* : Arkadaş, 2003.
- Belçika İbn-i Sina Anadolu İmam Hatip Lisesi Resmi Web Sayfası, <http://belcikaibnisinaaahl.meb.k12.tr/tema/index.php>, (21.03.2020).
- Beldağ, Adem, *İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerlerin Kazanılma Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)*, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum 2012.
- Belgium Official Website, <https://www.brussels.info/belgium/>, (20.03.2020).
- Berger, Peter, *Kutsal Şemsiye: Dinin Sosyolojik Teorisinin Ana Unsurları*, çev. Ali Coşkun, Rağbet Yayınları, İstanbul 2011.
- Beyhakî, VII/81.
- Bıyıklı, Latife, *Yetiştirme Yurduna Yuvadan Gelen 7-11 Yaş Çocuklarının Zihinsel ve Psikososyal Gelişimlerinin İncelenmesi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, Ankara 1982.
- Bilecik, Sümeyra, "Anne Baba Tutumlarının Bireylerin Din Algısına Etkisi", *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15/33, 2017.
- Bilgin, Beyza, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Yeni Çizgi, Ankara 1995.
- \_\_\_\_\_, "Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24/1, 1981, ss. 469-483.
- \_\_\_\_\_, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Ankara 1988.
- Bilgin, Tuğçe, *Ahlaki Olgunluğun Yordanmasında Kişilik Özelliklerinin ve Bazı Değişkenlerin Etkisinin İncelenmesi*, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2017.
- Bilgin, Nuri, *Kollektif Kimlik*, Sistem Yayınları, İstanbul 1995.
- Bodur, Hüsni Ezber, "Modern Türkiye'de Sosyolojik Araştırmalarda Değerlerin Yeri: Yapı ya da Değer Yönelimli Davranışın Önceliği Sorunu", *Değerler ve Eğitimi* 2, Dem Yayınları, İstanbul 2012, ss. 221-233.
- Bozkurt, Veysel, *Püritanizmden Hedonizme Yeni Çalışma Etiği*, Alesta Basım Yayım Dağıtım, Bursa 2000.
- Braybrooke, Marcus, *Stepping Stones To A Global Ethic*, Scm Press, 1992.
- Bulut, Nurgül, *Allah İnancı-Ahlak İlişkisi: Din Eğitimi Bağlamında Bir İnceleme*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul 2020.
- Bulut, Işıl, "Parçalanmış Aileden Gelen Çocukların Davranış Özellikleri Hakkında Bir Araştırma" *Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi*, 2/3, 1983, ss. 81-86.
- Büyüköztürk, Şener, vd., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem, Ankara 2017.

- Büyüköztürk, Şener, *Sosyal Bilimler İçin Veri ve Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum*, Pegem, 2014 Ankara
- Can, Niyazi ve Can, Mustafa, "Yurtdışında Bulunan Türk Çocuklarının Eğitimleriyle İlgili Sorunları ve Çözüm Önerileri.", *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 4/1, 2009, s. 112-130.
- Canatan, Kadir, *Göçmenlerin Kimlik Arayışı: Konuk İşçilikten Yerleşik Göçmenliğe*, Endülüs Yayınları, 1990.
- Cebeci, Aylin, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Ahlâkî Değerlerin Eğitimi ve Öğretimi*, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa 2005.
- Cebeci, Suat, Toplum ve Devlet Yapısında Değerler Eğitiminin Rolü(Kırgızistan Örneği), *Değerler ve Eğitimi 2*, Dem Yayınları, İstanbul2012, ss. 617-628.
- Cem, İsmail, *Siyaset Yazıları: Geçiş Dönemi Türkiye (1981-1984)*, Cem Yayınevi, İstanbul 1993.
- Cevzici, Ahmet, *Etiğe Giriş*, Paradigma Yayınları, 2.bs., İstanbul 2008.
- \_\_\_\_\_, *Felsefe Ansiklopedisi*, Babil Yayınları, İstanbul 2005.
- CIA Official Website, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/au.html>(18.03.2020).
- \_\_\_\_\_, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/be.html>, (20.03.2020).
- \_\_\_\_\_, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/gg.html>, (28.03.2020).
- \_\_\_\_\_, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ku.html>, (23.03.2020).
- \_\_\_\_\_, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/sa.html>, (21.05.2020).
- Cidde Uluslararası Türk Okulu Resmi Web Sayfası, <http://ciddeturkokulu.meb.k12.tr/tema/>, (21.05.2020).
- Cirhinoğlu, Fatma Gül ve Ok, Üzeyir, "Kadınlar Mı Yoksa Erkekler Mi Daha Dindar?", *Zeitschrift Für Die Welt Der*, 3/1, 2011, s. 121-141.
- Cohen, Louis, etc., *Research Methods In Education*, London 1998.
- Çokluk, Ömay vd., *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: Spss ve Lisrel Uygulamaları*, Pegem Akademi, Ankara 2014.
- Coşkun, İbrahim, "İman-Ahlak İlişkisi ve Değerler Eğitimi", *Değerler ve Eğitimi 2*, Dem Yayınları, İstanbul2012, ss. 117-138.
- Coştu, Yakup, *Toplumsallaşma Sürecinde Dindarlığı Etkileyen Faktörler (Samsun Örneği)*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Samsun 2009.
- \_\_\_\_\_, *İngiltere'de Türkler Dinsel Yapı ve Organizasyonlar*, Araştırma Yayınları, Ankara 2018.
- Cronbach, Lee J., "Coefficient Alpha and The Internal Structure of Tests", *Psychometrika*, 16/3, 1951, ss. 297-334.
- Cumhurbaşkanlığı Kararnameleri, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180710-1.pdf> (Erişim:20.03.2020)

- Çağrı, Mustafa, *İslam Düşüncesinde Ahlak*, Değerler Eğitim Merkezi, İstanbul 2013.
- Çam, Ömer, “Ahlâk Eğitimi”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, S.3, 1996, ss. 9-16.
- Çamdibi, Mahmut, *Ailede Çocuğun Ahlâki Terbiyesi*, Ensar Neşriyat, İstanbul 1996.
- Çapcıoğlu, İhsan, “Ahlak Temelli Karakter İnşasında Sosyal Çevrenin Önemi”, *Uluslararası Kişilik ve Karakter İnşasında Dinin Yeri Sempozyumu*, Ordu, 10-12 Haziran 2016, ss. 269-278.
- \_\_\_\_\_, *Sosyo-Politik Tutumlar ve Dindarlık İlişkisi-İlahiyat Fakülteleri Örneği*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2008.
- Çekin, Abdulkadir, “Öğretmen Adaylarının Ahlâki Olgunluk Düzeyleri”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21/3, 2013, ss. 1035-1048.
- Çelebi, Çiğdem Demir, *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşları İle Ahlaki Olgunluk Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2014.
- Çelenk, Şule Kurt, *Çocuklara Dini Alışkanlıkların Kazandırılmasında Aile, Okul ve Çevrenin Etkisi*, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Sivas 2004.
- Çelik, Celaleddin, "Almanya'da Türkler: Sürekli Yabancılık, Kültürel Çatışma ve Din", *Milî ve Nihal: İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 5/3, 2008, ss. 105-142.
- \_\_\_\_\_, “Değişim Sürecinde Türk Aile Yapısı ve Din, Paradigmatik Anlam ve İşlev Farklılaşması”, *Karadeniz Uluslar Arası Bilimler Dergisi*, 8, 2010.
- Çetin, Arife, *Ergenlerde Sosyalleşme, Akran İlişkileri ve Dindarlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya 2019.
- Çetin, Ümit Fahri, “Ortaöğretim Düzeyi Gençlerde Dindarlık-Empati İlişkisi (Isparta Örneği)”, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta 2010.
- Çırak, Gönül Karakavak, *Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri ve Ahlaki Yargı Yetenekleri İle Kendini Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana 2006.
- Çiftçi, Nermin, *Almanya ve Türkiye'deki Türk Lise Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul 2001.
- Çileli, Meral, *14-18 Yaşları Arasındaki Öğrencilerde Ahlaki Yargının Zihinsel Gelişim Psikolojisi Yaklaşımı İle Değerlendirilmesi*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 1981.
- Dalmış, Leyla, *Dindarlık Düzeyi İle Dini Pratiklerin İlişkisi (Ankara Örneği)*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2009.
- Dam, Hasan, *Yetişkinlerin Din Eğitimi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Samsun 2002.
- \_\_\_\_\_, “Değerler Eğitiminde İziciliğin Önemi ve Eğitsel Değeri Üzerine Nitel Bir Araştırma”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, S.2, 2020, ss. 727-754

- Değer, Ferhat, *Fransa'daki Türk Göçmenler ve Kuşaklar Arasındaki Etkileşimde Eğitimin Rolü, Sosyolojik Bir Araştırma*, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla 2008.
- Demirci, Emine, *Ahlaki Olgunluk ve Dindarlık Arasındaki İlişki*, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bursa, 2014.
- Demirtaş, Sıddıka, *Çocuk Yuvasında Kalan Korunmaya Muhtaç Çocukların Değer Eğitiminde Yaratıcı Dramanın Etkililiği*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi 2009.
- Demmon, Teri, etc., *Moral and Character Development in Public Education*, 1996, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED409251.pdf> (24.05.2019).
- DİB, *Türkiye'de Dini Hayat Araştırması*, Ankara 2014.
- Dikeçligil, Beylü, "Aile Çözümlerinde Sosyal Medya Etkisi", *Mahremiyet Bağlamında Sosyal Medya ve Aile Forumu*, Basılmamış Bildiri, Kocatepe Konferans Salonu, Ankara, 14-15 Mayıs 2016.
- Dikeçligil, Hüsnü, *Millî Eğitim Dâvamız*, Kutluğ Yayınları, 1975.
- Diler, Ramazan, "Din Eğitimi ve Sosyalleşme", *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5/1, 2017, ss. 185-200.
- Dilmaç, Bülent, *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2007.
- \_\_\_\_\_, *İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği İle Eğitimin Sınanması*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 1999.
- Dilsiz, Behiye, "Göçmen İşçi Çocuklarının Ruh Sağlığı ve Göçmen işçide Tutum Değişiklikleri ile ilgili Bir Araştırma", Hacettepe Üniversitesi, Tıp Fakültesi Psikiyatri Bölümü Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara 1977.
- Diñer, Mehmet, *Yurt Dışı Deneyimli Lise Öğrencilerinin Okul Başarılarında Rol Oynayan Sosyo-Ekonomik Etkiler*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir 1994..
- Diyanet İşleri Başkanlığı, *2019 Yılı Faaliyet Raporu* (24.03.2020), <https://stratejigelistirme.diyamet.gov.tr/Documents/2019%20Y%C4%B1%C4%B1%20Faaliyet%20Raporu.pdf>,(24.03.2020).
- Diyanet İşleri Başkanlığı, <https://diyanet.gov.tr/tr-TR> (20.12.2019).
- Doğan, Mehmet S., *Batı Avrupa'da Türk Gençlerinin Din Algılaması ve Dini Davranışları (Almanya, Hollanda ve Belçika Örnekleri)*, Sakarya Üniversitesi, Yayınlanmamış Çalışma, Sakarya 2000.
- Doğan, Süleyman, *Yurt Dışı Yaşantısı Geçiren ve Geçirmeyen Lise Öğrencilerinin Problemleri*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 1988.
- Dougall, William Me, *An Introduction to Social Psychology*, Psychology Press, 2015.
- Dökmen, Zehra, *Almanya'dan Kesin Dönüş Yapmış İşçilerle Yurtdışında Bulunmamış Kişilerin Kişi Algısı ve Psiko sosyal Değişme Acısından Karsılaştırılması*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1989.
- Dudley, Roger Louis, "Alienation From Religion in Adolescents From Fundamentalist Religious Homes", *Journal for the Scientific Study of Religion*, 1978, ss. 389-398.

- Egemen, Bedii Ziya, *Terbiye İlminin Problemleri ve Terbiye Felsefesi*, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Ankara, 1965.
- Eğitim ve Bilim, <http://www.stat.kg/media/publicationarchive/da51b3c4-d9c8-45d4-8bc9-cedfab91558b.pdf>, (19.05.2020).
- Ekşi, Halil, "Din Eğitimi Gençlik ve Kişilik", *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*, Hayati Hökekleli, Dem Yayınları, İstanbul, ss. 181-216.
- Elizabeth, Hurlock, *Personality Development*, Hill Publishing Company, 1986.
- Erdem, Hüsametdin, "İslam Ahlâkı ve Özellikleri", *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2/2, 1986.
- Erder, Sema, *Reşah Toplumunda Getto ve Türkler*, İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul 2006.
- Eren, Selim, "Göç, Toplumsal Değişme ve Din: Avrupa'ya Göç eden Türkler Bağlamında Bir Değerlendirme", *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11/2, 2007, ss. 267-288.
- Ergün, Mustafa, *İnsan ve Eğitimi*, Ocak Yayınları, Ankara, 1993
- Erkal, Mustafa, "Yurt Dışındaki İkinci Nesil Türkler ve Meseleleri: Bazı Gelişmeler ve Değerlendirmeler", *Sosyoloji Konferanslar*, 22, 1988.
- Ersoy, Ersan, "Değişen Değerler Dünyasında Gençliğin Ahlâkla İmtihanı", *Uluslararası Gençler ve Değerler Sempozyumu*, 25 Nisan 2014, ss. 270-284.
- Esen, Erol ve Engin, Hava, *Bir Çocuk-İki Dil-Çift Diploma*, Siyasal Kitabevi, Ankara 2017.
- Esentürk, Leyla Ercan, *Yabancı Uyruklu ve Türk Üniversite Öğrencilerine Ait Sorunların Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 1998.
- Eşref, Seyyid Ali, *İslam Eğitiminde Yeni Ufuklar*, Fikir Yayınları, 1991.
- Fahri, Macit, *İslâm Ahlak Teorileri (Ethical Theories in Islam)*, çev. Muammer İskenderoğlu ve Atilla Arkan, Litera Yayıncılık, İstanbul 2004.
- Federal Ministry Of Austria Education, Science And Research, <https://www.bmbwf.gv.at/en.html>, <https://www.austria.org/education>, (16.03.2020).
- Fırat, Erdoğan, *Üniversite Öğrencilerinde Allah İnancı ve Din Duygusu*, Ankara Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 1977.
- Fichter, Joseph, *Sosyoloji Nedir?*, çev. Nilgün Çelebi, Atilla Kitabevi, Ankara 1996.
- Fontaine, Johnny (etc.), "Tell Me What You Believe And I'll Tell You What You Want: Empirical Evidence For Discriminating Value Patterns Of Five Types Of Religiosity", *The International Journal For The Psychology Of Religion*, 10/2, 2000, ss. 65-84.
- Freud, Sigmund, *Totem ve Tabu*, çev. Niyazi Berkes, Milli Eğitim Yayınları, Ankara 1974.
- Frolov, İvan, *Felsefe Sözlüğü*, çev. Aziz Çalışlar, Cem Yayınları, İstanbul 1997.
- Gilligan, Carol, *In a Different Voice*, Harvard University Press, 1993.
- Gitmez, S.Ali, *Dış Göç Öyküsü*, Maya Yayıncılık, Ankara 1979.
- \_\_\_\_\_, *Yurtdışına İşçi Göçü ve Geri Dönüşler, Beklentiler, Gerçekleşenler*, Alan Yayınları, İstanbul 1983.
- Glenn, Christina L., "Relationship Of Mental Health To Religiosity", *McGill Journal of Medicine*, 3/2, 1997, ss. 86-92, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.495.3285&rep=rep1&type=pdf>, (28.03.2020).

- Glock, Charles and Stark, Rodney, *Religion and Society In Tension*, Rand McNally, Chicago,1965.
- Göhler, Gerhard, “Die Gesundheitliche Situation und Die Daraus Resultierenden Probleme Der Türkischen MigrantInnen In Der Bundesrepublik Deutschland”, *Türkische MigrantInnen In Der Bundesrepublik Deutschland-Federal Almanya’da Göçmenler*, Köln, 1990.
- Gökçe, Birsen, *Orta Öğretim Gençliğinin Beklenti ve Sorunları*, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, Ankara 1984.
- Göz, İlyas, *Dinin İdeoloji İle Münasebeti*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi 1986.
- Granqvist ,Pehr, etc., “Examining Relations Among Attachment, Religiosity, and New Age Spirituality Using The Adult Attachment Interview”, *Developmental Psychology*, 43/3, 2007.
- Gülen, Ahmet Yalçın, *Kentleşme Sürecinde Dini Tutum ve Davranışların Değişimi (Ankara Örneği)*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2007.
- Güllü, İsmail, *Almanya’daki III. Kuşak Türk Gençlerinin Dini Tutum ve Davranışları -Köln Örneği-*, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, Kayseri 2003.
- Gümüş, Esra, *Kohlberg’in Ahlaki Gelişim Kuramına Göre Ortaokul Öğrencilerinin Ahlaki Gelişim Düzeyi İle Cinsiyet Rollerinin İncelenmesi*, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum 2015.
- Gümüş, Mehmet Akif, *Dini Kanaatler Açısından Üniversite Gençliğinde Kız-Erkek İlişkileri (Marmara Üniversitesi Örneği)*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2006.
- Günay, Ünver, “Göç, Din ve Değişme: Batı Avrupa’daki Türk İşçileri Örneği”, *Bilimname: Düşünce Platformu*, S.2003/3, 2003, ss. 35-64.
- \_\_\_\_\_,“Türkiye’de Dini Sosyalleşme”, *Türkiye I. Din Eğitimi Semineri*, İlahiyat Vakfı Yayınları, Ankara 1981.
- \_\_\_\_\_,*Din Sosyoloji*, İnsan Yayınları, İstanbul 2002.
- \_\_\_\_\_,*Erzurum ve Çevre Köylerinde Dini Hayat*, Erzurum Kitaplığı, İstanbul 1999.
- Gündüz, Turgay, *İslam, Gençlik ve Din Eğitimi*, Düşünce Kitabevi, Bursa 2003.
- Güneş, Adem, *Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Değer Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Rize İli Örneği)*, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sivas 2015.
- Güngör, Erol, *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, Ötüken Neşriyat, 2010.
- \_\_\_\_\_,*Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar: Ahlak Psikolojisi, Ahlaki Değerler ve Ahlaki Gelişme*, Ötüken Neşriyat, İstanbul 1998.
- \_\_\_\_\_,*İslâm’ın Bugünkü Meseleleri*, Ötüken Neşriyat, İstanbul 1983.
- Güngör, Özcan, “1.5 ve 2. Nesil Türk Gençlerinin Ailede Dini Sosyalleşmeleri: New Jersey, USA örneği" *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 53/2, 2012, ss. 36-71.
- Gürlek, Zeliha İnaltekin, *Yurt Dışındaki Üniversite Öğrencisi Türk Gençlerinin Sosyalleşme Sorunları: Viyana Üniversitesi Örneği*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2009.

- Gürses, İbrahim, “Dindarlık İle İlgili Tutumlar ve Otoriteriyen Kişilik İlişkisi”, *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*, ed.Hayati Hökelekli, Dem Yayınları, İstanbul 2015, ss. 83-136.
- Gürsu, Orhan, *Ergenlik Döneminde Psikolojik Sağlık ve Dindarlık İlişkisi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya 2011.
- Güven, Hülya, *Depresyon ve Dindarlık İlişkisi*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2008.
- Güzel, Aytaç, Orta Avrupa’ya Göçen Türk İş Gücü ve Çocuklarının Eğitim Meselesi, *Türkoloji Çalışmaları ve Federal Almanya’daki Türk Çocuklarının Eğitim-Kültür Problemleri Sempozyumu*, Ankara, 20-21 Eylül 1985.
- Halife, Abdullah, “İslam’da Suç Eğilimine Karşı Koruyucu Bir Mekanizma Olarak Dindarlık”, *İslâmî Sosyal Bilimler Dergisi*, S.2, 1994.
- Hayta, Akif, “U.Ü. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İbadet ve Ruh Sağlığı (Psiko-Sosyal Uyum) İlişkisi Üzerine Bir İnceleme”, *Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9/ 9, 2000.
- Hisli, Nesrin, *Yurda Dönen İşçi Çocuklarının Uyum Sorunları*, Yayınlanmamış Araştırma Raporu, Ege Üniversitesi, İzmir 1986.
- Hökelekli, Hayati, *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, Timaş Yayınları, İstanbul 2011.
- \_\_\_\_\_,*Din Psikolojisi*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 2003.
- \_\_\_\_\_,*Gençlik ve Din*, Dem Yayınları, İstanbul 2015.
- \_\_\_\_\_,“Ergenlik Çağı Davranışlarında Din Eğitiminin Etkisi”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*,1,1986.
- \_\_\_\_\_,“Ergenlik Döneminde Dini Şüpheler”, *Din Öğretimi Dergisi*, 14, Ankara 1988, ss. 73-82.
- \_\_\_\_\_,*Ergenlik Çağı Gençlerinin Dinî Gelişimi*, , Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bursa 1983.
- <http://www.aljazeera.com.tr/ulke-profilu/ulke-profilu-kuveyt> , (23.03.2020).
- [http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler\\_.tr.mfa](http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_.tr.mfa) (01/09/2019).
- <http://www.psikiyatri.org.tr> (08/10/2018).
- <http://www.stat.kg/media/publicationarchive/da51b3c4-d9c8-45d4-8bc9-cedfab91558b.pdf>, (19.05.2020).
- <https://saudigazette.com.sa/article/581645>, (23.05.2020).
- <https://sozluk.gov.tr/>.
- <https://tr.climate-data.org/asya/kuveyt/kuveyt/kuveyt-4807/>, (23.03.2020).
- <https://www.academics.com/guide/higher-education-austria>, (16.03.2020).
- <https://www.brussels.info/belgium/> (20.03.2020).
- <https://www.statista.com/statistics/999553/total-number-of-students-enrolled-in-universities-in-flanders/>, (21.03.2020).
- Huston, Smith and Smith, M. Darrol Bryant, *Huston Smith: Essays On World Religion*, Paragon House Publishers, 1992.

- IOM, "Göç", Göç Terimleri Sözlüğü, ed. Bülent Çiçekli, [https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31\\_turkish\\_2ndedition.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf), (17.01.2020).
- İbn-i Miskeveyh, *Ahlakî Olgunlaştırma*, Abdulkadir Şener vd. (çev.), Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara 1983.
- İmam Malik, Hüsni'l Hulk, n. 8, 1992.
- İşcan, Canan Demirhan, *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 2007.
- İşcil, Necati, *Örnekleme Yöntemleri*, İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi, Ankara 1977.
- Jean, Baudrillard, *Simulakrlar ve Simulasyon*, çev. Oğuz Adanır, Doğu Batı Yayınları, İstanbul 2003.
- Jersild, Arthur Thomas, *Çocuk Psikolojisi*, çev. Gülseren Günçe, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara 1979.
- Joseph, Fichter, "Religion and Socialization Among Children", *Review of Religious Research*. 4/1, ss. 24-33,1962.
- Kafalı, Hasan, *Lise Öğrencilerinde Dinî İnanç ve Tutumların Sosyal İlişkilere Etkisi-Ergani Örneği*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2005.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem, *İnsan, Aile, Kültür*, Remzi Kitabevi, İstanbul 1990.
- Kakıcı, Kadir, *İlköğretim 4. 5. Sınıf Öğrencilerinin Ahlakî Olgunluk Düzeyleri İle Duygu Zorbalık Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2009.
- Kanat, Halil Fikret, *Pedagoji Tarihi*, Millî Eğitim Basımevi, 1948.
- Kant, Immanuel, *Pratik Usun Eleştirisi*, çev. İ.Zeki Eyüboğlu, Say Yayınları, İstanbul 1999.
- Kaplan, Mehmet, *Türk Milletinin Kültürel Değerleri*, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Ankara 1987.
- Karaca, Yusuf, *Karaçay Türklerinde Dini Hayat Başhüyük Kasabası Örneği*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van 2006.
- Karagöz, İsmail, *Dini Kavramlar Sözlüğü*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara 2010.
- Karasar, Niyazi, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 18.bs.,Nobel Yayıncılık, Ankara 2014.
- Karşahin, Hakkı, *Gördes ve Çevresinde Dini Hayat*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 2006.
- Karataş, Ragıp Hakan, *Almanya'da Türk Gençlerinin Din Eğilimleri*, Marmara Üniversitesi, Ortadoğu Araştırmaları Sosyoloji ve Antropolojisi Ana Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 1999.
- Kardaş, Rıza, *Eğitimde Standartlaşma*, M.E.B. Basımevi, Ankara 1985.
- Kardaş, Selami, *6. Sınıf Öğrencilerinin Demokratik Tutumları İle Ahlakî Olgunluk Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kadıköy İlçesi Örneği)*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2013.
- Kalgı, Mehmet, *Ortaöğretim Öğrencilerinde Dindarlık İle Kişilik Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma (Şanlıurfa Örneği)*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana 2020.

- Karma, El Hassan, and Kahil, Rula, "The Effect Of "Living Values: An Educational Program" On Behaviors and Attitudes Of Elementary Students in A Private School in Lebanon", *Early Childhood Education Journal*, 33/2, 2005, ss. 81-90.
- Karpat, Kemal, "The Ottoman Imigration to America, 1860-1914", *International Journal of Middle East Studies*, 17/2, 1985.
- Karslı, Necmi, *Öfke Kontrolü ve Dindarlık İlişkisi (Erzurum Örneği)*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum 2011.
- Kaya, Abdussamet, *Göç Bağlamında Kadının Dinsel Dönüşümü (Diyarbakır Örneği)*, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır 2007.
- Kaya, Ayhan, "Euro-Türkler, Kuşaklararası Farklılıklar, İslam ve Entegrasyon Tartışmaları", *Göç Araştırmaları Dergisi*, 5/1, 2015, ss. 44-79.
- Kaya, Mevlüt ve Aydın, Cüneyd, "Üniversite Öğrencilerinin Dini İnanç İle Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S.30, 2011, ss. 15-42.
- Kaya, Mevlüt, "Ailede Anne-Baba Tutumlarının Çocuğun Kişilik ve Benlik Gelişimindeki Rolü." *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S.9, 1997, ss. 193-204.
- \_\_\_\_\_, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki Konuların Ahlak Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S.23, 2007, ss. 23-50.
- \_\_\_\_\_, *Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlâkî Yargıları*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Samsun 1993.
- \_\_\_\_\_, *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum*, Etüt Yayınları, Samsun 1998.
- Kaymakcan, Recep ve Meydan, Hasan, *Ahlak, Değerler ve Eğitimi*, DEM Yayınları, İstanbul 2016
- Kenan, Seyfi, "Modern Eğitimin Oluşum Sürecinde Değerler Eğitimi Nasıl Zayıfladı?", *Değerler ve Eğitimi*, Ensar Yayınları, İstanbul 2007, ss. 107-117
- Keskin, Yusuf, *Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkinliğinin Araştırılması*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 2008.
- Karimov Eldar, *Üniversite Öğrencilerinde Dini Tutum ve Yaşam Doyumunun Mutluluk Üzerindeki Rolü (Azerbaycan Örneği)*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Samsun 2020
- Kılavuz, Mehmet Akif, "Anne-Baba Örnek Davranışlarının Çocukların ve Ergenlerin Dinî Kişiliğinin Oluşumuna Etkileri", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14, 2005, ss. 41-48.
- \_\_\_\_\_, "Ergenlerde Özdeşleşme ve Din Eğitimi", *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*, ed. Hayati Hökelekli, Dem Yayınları, İstanbul 2015, ss. 251-305.
- \_\_\_\_\_, *Ergenlerde Özdeşleşme ve Din Eğitimi, İHL ve GL Öğrencileri Arasında Karşılaştırmalı Bir Araştırma*, , Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bursa 1993.
- Kılıç, Asiye Ahsen, *Yetişkinlerin Aldıkları Din Eğitimi İle Dindarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki (İsmek Örneği)*, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya 2019.
- Kılıç, Recep, *Ahlakın Dini Temeli*, Türkiye Diyanet Vakfı, 1992.

- \_\_\_\_\_.*Değerlerin Mahiyeti/Neliği Üzerine*, Dem Yayınları, İstanbul 2015.
- Kılıçkaya, Nilgün *Yurt Dışı Deneyimi Geçiren ve Geçirmeyen Lise Öğrencilerinin Kendini Gerçekleştirme Düzeyleri*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 1988.
- Kırgızistan Cumhurbaşkanı Resmi Sayfası ,<http://www.president.kg/kg/>, (19.05.2020).
- Kırgızistan İstatistik Komitesi Veri tabanı,<http://tr.kabar.kg/tags/k-rg-zistan-istatistik-komitesi/> (19.05.2020).
- Kimter, Nurten, *Benlik Saygısı ve Dindarlık İlişkisi*, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bursa 2008.
- King, Irving, "Imitation", *A Dictionary of Religion and Ethics*.
- Kirman, Mehmet Ali, *Din Sosyolojisi Terimleri Sözlüğü*, Rağbet Yayınları, 2011.
- Koç, Bozkurt, *Ergenlikte Benlik Gelişimi ve Din İlişkisi*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum 2003.
- Koç, Mustafa, "Diasporada Dindarlık ve Umutsuzluk: Fransalı Müslüman-Türk Azınlık Grup Üzerine Ampirik Bir Araştırma." *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 39, 2013, ss. 415-444.
- \_\_\_\_\_.*Ergenlik Döneminde Dua ve İbadet Psikolojisinin Ruh Sağlığı Üzerindeki Etkileri*, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa 2002.
- \_\_\_\_\_.*Yetişkinlik Döneminde Dindarlık İle Benlik Kavramı Değişkenleri Arasındaki İlişki.*" Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bursa 2008.
- Koştaş, Münir, *Üniversite Öğrencilerinde Dine Bakış*, Türkiye Diyanet Vakfı, 1995.
- Koyuncu, Nur, *Cinsiyet Rolü Kimliği İle Ahlaki Gelişim Evrelerinin Karşılaştırılması*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 1983.
- Köktaş, M. Emin, *Türkiye’de Dini Hayat*, İşaret Yayınları, Ankara 1993.
- Köse, Haluk, *Yurtdışındaki İşçi Çocuklarının Eğitimine Yönelik Milli Eğitim Bakanlığı Yurtdışı Eğitim ve Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün Faaliyetleri Üzerine Bir Araştırma: Almanya ve Hollanda Örneği*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van 1997.
- Kösemen, Jale, *Almanya’daki Türk Öğrencilerinin Eğitim Problemlerinin Belirlenmesi ve Çözüm Önerileri Geliştirilmesi*, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli 2001.
- Köylü Mustafa, *Küresel Ahlak Eğitimi*, Değerler Eğitimi Merkezi, İstanbul 2013.
- \_\_\_\_\_.*Yetişkinlik Dönemi Din Eğitimi*, Dem Yayınları, İstanbul 2004.
- Kula, Naci, *Kimlik ve Din*, Ayışığı Kitapları, İstanbul 2001.
- \_\_\_\_\_.“Gençlik Döneminde Kimlik ve Din”, *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*, ed. Hayati Hökelekli, Dem Yayınları, İstanbul 2015, ss. 33-81.
- Kula, Onur Bilge, *Avrupa Kimliği ve Türkiye*, Buke Kitapları, İstanbul 2006.
- Kung, Hans, *Global Responsibility: In Search Of A New World Ethic*: Wipf and Stock Publishers, 2004.
- Kuru, Ahmet T., *Pasif ve Dışlayıcı Laiklik, ABD, Fransa ve Türkiye*, çev. Eylem Çağdaş Babaoğlu, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2011.

- Kuruçay, Yasin, *Ergenlerde Dindarlık ve Hayatın Anlamı Arasındaki Çok Yönlü İlişki Üzerine Bir Araştırma*, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bursa 2019.
- Kuş, Derya, *İlköğretim Programlarının, Örtük Programın ve Okul Dışı Etmenlerin Değerleri Kazandırma Etkililiğinin 8. Sınıf İlköğretim Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi*, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2009.
- Kuşdil, M. Ersin ve Kağıtçıbaşı, Çiğdem, Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı, *Türk Psikoloji Dergisi*,15/45, 2000, ss. 59-76.
- Kuveyt Türk Okulu Resmi Web Sayfası, <http://kuveyt.meb.k12.tr/tema/>, (25.03.2020).
- Kuveyt Yüksek Öğretim Bakanlığı, <https://www.mohe.edu.kw/site/>, (25.03.2020).
- Küçükalp, Emine, *Ahlaki Yargı Gelişimi ve Dindarlık Arasındaki İlişki*, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa 2004.
- Krejcie, Robert V.and Daryle W. Morgan, "Determining Sample Size For Research Activities",*Educational and Psychological Measurement*,30/3, 1970, ss. 607-610.
- Lickona, Thomas, *Educating For Character: How Our Schools Can Teach Respect And Responsibility*, Bantam 2009.
- Lifshitz, Michaela, "Long Range Effects Of Father's Loss: The Cognitive Complexity Of Bereaved Children And Their School Adjustment", *British Journal Of Medical Psychology*, 49/2, 1976, ss. 189-197. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.2044-8341.1976.tb02364.x> (12.03.2020).
- Lovat, Terence, İyi Davranış Pedagojisi Olarak Değerler Eğitimi: Güncellenmiş Amprik Araştırma Bize Neyi Anlatıyor?, *Değerler ve Eğitimi* 2, 2012, ss. 353-366.
- Luciak, Mikael, "Minority Status And Schooling,," *Intercultural Education*, 2004, ss. 359-368.
- Lynn, David Brandon, *The Father, His Role in Child Development*, Thomson Brooks, 1974, s. 194
- Manço, Altay, "Belçika'da Türklerin 40 Yılı (1960-2000) Sorunlar, Gelişmeler, Değişmeler." *Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, Muğla 2000.
- Manzûr, İbn-i, *Lisânü'l-Arab*, 3/ 1410, Beyrut 1990.
- Marshall, Gordon, *Sosyoloji Sözlüğü*, çev. Osman Akınhay-Derya Kömürcü, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara 1999.
- McCandless, Boyd R., *Children and Adolescents: Behavior and Development*,1961.
- MEB, 2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu, Ankara 2020.
- \_\_\_\_\_,*2020 Yılı Bütçe Sunuşu*, Ankara, Aralık 2019.
- \_\_\_\_\_,Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, *2019 Yılı Birim Faaliyet Raporu*, Ankara, 2020, [http://abdigm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_03/26131234\\_birim\\_faaliyet\\_raporu.pdf](http://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/26131234_birim_faaliyet_raporu.pdf)
- \_\_\_\_\_,*İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, MEB. Yayınları, Ankara 2008.
- \_\_\_\_\_,*İlköğretim Program Taslağı*, MEB İlk Öğretim Genel Müdürlüğü Program Geliştirme Bürosu Yayınları, Ankara 1962.
- \_\_\_\_\_,*Yurt Dışındaki Gençliğin Sorunları*, Ankara, 24-28 Ekim 1988, ss. 423-465.

- Medine Uluslararası Hendek Türk Okulu resmi web sayfası, <http://www.muto.k12.tr/>, (21.05.2020).
- Mehmedoğlu, Ali Ulvi, *Dindar Olanlarda ve Dindar Olmayanlarda Kişilik Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma* (İstanbul Örneği), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul 1999.
- \_\_\_\_\_, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık-Değer İlişkisi (M. Ü.İlahiyat Fakültesi Örneği)”, *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30, 2006, ss. 133-167.
- \_\_\_\_\_, *Kişilik ve Din*, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul 2004.
- Melanlıoğlu, Deniz, “Proje Tabanlı Öğrenmenin Eğitiminde Kullanılabileceğine İlişkin Deneysel Bir Çalışma”, *Değerler ve Eğitimi 2*, Dem Yayınları, İstanbul 2012, ss. 913-928.
- Mengüşoğlu, Takiyettin, *Değişmez Değerler ve Değişen Davranışlar*, İstanbul Matbaası, İstanbul 1965.
- Mertler, Craig A. and Rachel Reinhart Vannatta, *Advanced And Multivariate Statistical Methods: Practical Application and Interpretation*, Pycszak Publishing, (3th ed.), Glendale, CA, 2005.
- Meydan, Hasan, *İlköğretim Okullarında Değerler ve Karakter Eğitimi*, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya 2012.
- Ministry Of Education, Science, Culture And Sport Of Georgia, Official Website, [http://www.mes.gov.ge/higher\\_edu.php?id=2&lang=eng](http://www.mes.gov.ge/higher_edu.php?id=2&lang=eng), (28.03.2020).
- Momin, Abdurrahman vd. "Çoğulculuk ve Çokkültürcülük: İslami Bir Bakış Açısı", *Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 38, 2010.
- Narvaez, Darci, “Bilimi Ahlak Eğitimi Pratiğine Entegre Etmek”, *Değerler ve Eğitimi 2*, Dem Yayınları, İstanbul 2012.
- Ok, Üzeyir, “Dini Tutum Ölçeği: Ölçek Geliştirme ve Geçerlik Çalışması”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8/2, 2011, ss. 528-549.
- Okutan, Mehmet, “Rehberliğin Gençlik Sorunları Açısından Önemi”, *Milli Eğitim Dergisi*, 87, 1989.
- Onay, Ahmet, “Mezun Oldukları Liselere Göre Üniversite Öğrencilerinin Dindarlık Düzeyleri, Diyanet İşleri Başkanlığı Hizmetlerini ve Dini Gruplara Yönelim Durumları”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1/1, 2003, ss. 171-194.
- \_\_\_\_\_, *Dindarlık, Etkileşim ve Değişim: Üniversite Öğrencileri Örnekleme*, Dem Yayınları, İstanbul 2004.
- Onur, Bekir, *Çocuk, Tarih ve Toplum*, İmge Kitabevi, 2007.
- Öcal, Mustafa, “Öğrencilerin Tercih Gerekçeleri Bakımından Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumları Arasında İlahiyat Fakültesinin Yeri (II)”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4, 1992, ss. 165-188.
- Ömeroğlu, Esra ve Ulutaş, İlkay, *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, Morpa Yayınları, İstanbul 2007
- Önür, Nimet, “Modernleşme Sürecinde Okul, Aile ve Medya Kavşasında Toplumsal Değerler”, *Uluslararası Gençler ve Değerler Sempozyumu*, İstanbul, 25 Nisan 2014, ss. 157-176.
- Özben, Şüheda, *Yurt Dışından Dönen İşçi Çocuklarının Uyum Problemlerinin Okul Başarılarına Etkisi ve Türkiye’de Yetişen Öğrencilerle Karşılaştırılması*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir 1991.

- Özmen, Nebile, *Danimarka Türk Toplumunun Sosyal Entegrasyonu ve Din*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul 2010.
- Özcan, Raif, *İlköğretim Din Kültürü, ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki Davranışların. "Gerçekleşme Düzeylerini Etkileyen Sosyo-Kültürel Faktörlerin İncelenmesi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun 2006.
- Özcan, Zeynep, *Empati ve Dini İnanç Açısından İlişki Üzerine Bir Araştırma*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum 2007.
- Özdaş, Faysal, *Ortaokullarda Değerler Eğitimi Ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi Elazığ 2013.
- Özensel, Ertan, "Türk Toplumunda Çocuğun Yetiştirilmesinde Annenin Rolü: Konya İli Örneği", *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2/6, 2004, ss. 77-96.
- \_\_\_\_\_, "Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer", *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1/3, 2003, ss. 217-240.
- \_\_\_\_\_, *Türk Gençliğinin Değerleri (Liseli Gençlik Üzerine Bir Araştırma)*", Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya 2004.
- Özgüven, İbrahim Ethem, *Ailede İletişim ve Yaşam*, Pdrem Yay, Ankara 2001.
- Özkul, Ahmet Sait, *Yaşam ve Çalışma Değerlerini Etkileyen Faktörler SdÜ Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Isparta 2007.
- Öztürk, Hüseyin, "Ergenlerde Din Duygusu ve Allah İnancının Boyutları", *Din Öğretimi Dergisi*, 32, 1992.
- Öztürk, Naciye, *Okul Öncesi Din Eğitim, 'Kur'an Kursları Okul Öncesi Din Eğitimi Projesi' ve Öneriler*, Seta Vakfı, İstanbul 2018
- Öztürk, Zeynel Ahmet, *İlköğretim Öğrencilerinde (4,5,6,7,8. Sınıflar) Dindarlık ve Kaygı Arasındaki İlişki*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Adana 2007.
- Pazarlı, Osman, *İslâm'da Ahlâk*, Remzi Kitabevi, İstanbul 1990.
- Perşembe, Erkan, *Almanya'da Türk Kimliği: Din ve Entegrasyon*, Araştırma Yayınları, Ankara 2005.
- Polat, Oğuz, *Kriminoloji ve Kriminalistik Üzerine Notlar*, Seçkin Yayıncılık, Ankara 2004.
- Reform Of The Kafala (Sponsorship) System, *Migrant Form in Asia*, Policy Brief No. 2, <https://www.ilo.org/dyn/migpractice/docs/132/PB2.pdf> , (21.05.2020).
- Riyad Uluslararası Türk Okulu resmi web sayfası, <http://riyad.meb.k12.tr/tema/index.php>, (21.05.2020).
- Rokeach, Milton, *The Nature Of Human Values*, Free Press, 1973.
- Russel Bertrand, *Eğitim Üzerine*, çev. Nail Bezel, Say Yayınları, 3.Bs, İstanbul 1996
- Sarıkaya, Yusuf, "Almanya'da İslam'ın Din Dersi: Talepler, Uygulamalar, Tartışmalar", *Diyanet İlmî Dergi*, 2008, 47/1, ss. 127-144.
- Sayad, Abdulmalek, "Çifte Yokluk: Göç Ederken Kurulan Hayallerden Göçmen Olmanın Acılarına", çev. Bediz Yılmaz, *Toplumbilim*, 17, 2003, ss. 25-29.
- Schiller, F. C. S., "Value", *Encyclopedia of Religion and Ethics* , ed. J. Hastings, New York 1951.

- Schwartz, Shalom H., *Basic Human Values: An Overview*, The Hebrew University of Jerusalem 2006.
- Schwartz, Shalom H. and Bilsky, Wolfgang, "Toward A Universal Psychological Structure Of Human Values", *Journal Of Personality And Social Psychology*, 53/3, 1987, ss. 550-562
- SEKAM (Sosyal Ekonomik ve Kültürel Araştırmalar Merkezi), *Türkiye Gençlik Raporu*, İstanbul, 2014.
- Selçuk, Mualla, *Çocuğun Eğitiminde Dinî Motifler*, Türkiye Diyanet Vakfı, 1990.
- Selçuk, Ziya, *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayın Dağıtım, 2004.
- \_\_\_\_\_, "Okulu Çok Mu Önemsiyoruz?", *Radikal Gazetesi*, 31.Mart.2011, (23.08.2019).
- \_\_\_\_\_, *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayın Dağıtım, 2004
- Senkoş, Pınar, *The Presence Of Immigration Policy In The European Union*, Marmara Üniversitesi, Avrupa Topluluğu Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 1996
- Seshadri, Comandur, "An Approach to Value Orientation of Teachers' Education." *Journal of Value Education*, 9/17, 2005, ss. 9-17.
- Sevinç, İrfan, "Yurtdışında Yaşayan Türklerin Çocuklarının Dini ve Ahlaki Gelişimi İle İlgili Kaygıları ve Bu Kaygıların Camilerdeki Din Eğitime Etkisi (Hollanda Örneği)", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11/40, 2012, ss.248-267.
- \_\_\_\_\_, *Hollanda'da Cami Eksenli Din Hizmetleri*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 2010.
- Seydooğulları, Sedef Ünsal, *Demokratik ve Otoriter Ana Baba Tutumlarının Lisede Öğrenim Gören Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneğine Etkisi*, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya 2008.
- Sezen, Abdulvahid, *Üniversite Öğrencileri Örneklerinde İman Gelişimi ve Dinsel Fundamentalizm Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Çalışma*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir 2008.
- Sezen, Yümni, *Sosyoloji Açısından Din: Dinin Temel Sosyal Müesseseler Üzerindeki Tesirleri*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı, 1998.
- Sezgin, Osman, *Yurt Dışından Kesin Dönüş Yapan İkinci Nesil Göçmen İşçi Çocuklarının Sosyo-Psikolojik Açısından Eğitim Programına Ait Bazı Problemler ve Çözüm Yolları*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi İstanbul 1989.
- Sherkat, Darren E. ve Güngör, Özcan, "Dini Sosyalleşme: Etki Kaynakları ve Araçların Etkileri", *Electronic Turkish Studies*, 8/3, 2013, ss. 279-297.
- Sherkat, Darren, "Religious Socialization and The Family an Examination of Religious Influence in The Family Over The Life Course", Duke University, Department of Sociology, Unpublished Ph.D. Thesis, Duke 1991.
- Should Saudi Arabia end its kafala system?", <https://www.aljazeera.com/programmes/insidestory/2013/11/should-saudi-arabia-end-kafala-system-20131149730444689.html>, (21.05.2020).
- Subaşı, Necdet ve Aktay, Yasin, *Referans Grupları-Avrupa'da Türkler Dinsel Organizasyonları Söylem ve Tasavvurları*, Yayınlanmamış Rapor, Muğla-Konya 2006
- \_\_\_\_\_, "Entegrasyon Politikalarında Yeni Arayışlar: Avrupa İslam'ı.", *Avrupa'da İslam*, Beyan Yayınları, İstanbul 2005.

- \_\_\_\_\_, "Fransa'da Türkler: Din Eksenli Kimlik ve Bütünleşme Sorunları", *Entegrasyonun Ötesinde Türkiye'den Fransa'ya Göç ve Göçmenlik Halleri*, der. Didem Danış, Verda İrtiş, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul 2008.
- Şafak, İbrahim, *Lise Öğrencileri ve Öğretmenlerinin Evrensel Değerlere İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Adana 2015.
- Şahin, Adem, "Ergenlere Dindarlık, Algılanan Anne-Baba Dindarlığı ve Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişki", *Marife*, 7/1, 2007, ss. 221-247.
- \_\_\_\_\_, *Yetiştirme Yurtlarındaki Gençlerin Dini Duygu, Düşünce, Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya 1993.
- Şahin, Cengiz, *Yurt Dışı Yaşantısı Geçiren ve Geçirmeyen Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 1999.
- Şengün, Mustafa, *Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Samsun 2008.
- Şirin, Ahmet, *Gençlerin Değerler Sıralaması Üzerine Bir Araştırma*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 1983
- T.C. Anayasası, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf>.
- T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Aile Araştırmaları Kurumu, *Yurt Dışına İşgücü Göçü ve Parçalanmış Aile*, Ankara 1996.
- T.C. Diyanet İşleri Başkanlığı. *Resmi Web Sitesi*, <https://diyanet.gov.tr/tr-TR>, (05.04. 2020).
- T.C. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, "Yurt Dışındaki Gençliğin Sorunları", *I.Gençlik Şurası*, Ankara 1988.
- \_\_\_\_\_, *Yurt Dışındaki İşçi Çocuklarının Din Eğitimi ve Yurda Dönüşlerinde Karşılaşılabilecekleri Sıkıntılar ve Hal Çareleri*, Yayınlanmamış Çalışma Raporu, Ankara, 5 Temmuz 1984
- T.C. Ticaret Bakanlığı Resmi Web Sayfası, <https://ticaret.gov.tr/yurtdisi-teskilati/orta-dogu-ve-korfez/kuveyt/ulke-profil/genel-bilgiler>, (25.03.2020).
- T.C.Elçilik Resmi Web Sayfası, <http://batum.bk.mfa.gov.tr/Mission/ShowInfoNote/254800>, (28.03.2020).
- Tahir, Karim, "The Kafala System In Saudi Arabia As A Form Of Modern Slavery", December 2009.
- Tanilli, Server, *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?*, Cem Yayınevi, İstanbul 1989.
- Tarhan, Nevzat, *Kadın Psikolojisi*, Nesil Matbacılık, İstanbul 2005.
- \_\_\_\_\_, *Sen Ben ve Çocuklarımız*, Timaş Yayınları, 2012.
- Taşkın, Osman, *Ortaokul ve Lise Öğrencilerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Rol Modelliği*, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Samsun 2018.
- Taştan, Abdulvahap, "Avrupa'da İslam: Geleneğin Yeniden İnşası", *Ekev Akademi Dergisi*, 6/13, 2002, ss. 43-56.
- \_\_\_\_\_, *Değişim Sürecinde Kimlik ve Din: Kayseri'den Yurtdışına İşçi Göçü Olayının Kültürel Boyutu*, Kayseri Büyükşehir Belediyesi, Kayseri 1996.

- Tavukçuoğlu, Mustafa, "Avrupalı Türk Gençlerinin Kültürel Kimlik Problemlerinden Din Olgusu Üzerine", *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9, 2000, ss. 29-43.
- \_\_\_\_\_, "Yurtdışındaki Türk Ailelerinin Sorunları", *İslam'da Aile ve Çocuk Terbiyesi*, der. İbrahim Canan, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1996, ss.330-346.
- \_\_\_\_\_, "Avusturya Okullarında İslâm Din Dersleri", *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8, 1998, ss. 69-85.
- \_\_\_\_\_, "Belçika'da İslâm Din Eğitimi Genel Bir Bakış", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3, 1996, ss. 207-224.
- \_\_\_\_\_, *Belçika'da Türk Ailesi ve Din Eğitimi*, Mehir Vakfı, Konya 2000
- Tecrid-i Sarih, 9: 275.
- Tekben, İbrahim, *1416 Sayılı Kanun Kapsamında Öğrenim Gören Bursiyerlerin Kamu Kurum ve Kuruluşlarına Katkılarının Analizi*, Yayımlanmamış Millî Eğitim Uzmanlığı Tezi, Ankara 2016.
- Temel, Z. Fulya, *Yetiştirme Yurdunda ve Ailesi Yanında Kalan 14-18 Yaş Grubundaki Gençlerin Cinsiyet Rolü Kimlikleri İle Moral Gelişimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara 1991.
- Tetik, Aslı Kanık, *İlköğretim Çağı Çocuğunun Ahlâk Gelişiminde Manevi Değerlerin Etkisi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2006
- Tezcan, Mahmut "Alamancı Aile", *Ülkemizde Yeni Bir Aile Türü*", *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26/1, 1993, s. 51-66.
- \_\_\_\_\_, *Dış Göç ve Eğitim*, Anı Yayıncılık, Ankara 2000.
- \_\_\_\_\_, *Ülkemizde Toplumsal Değişmelerin Ailede Çocuk Eğitime Yansıması*, *Aile ve Çocuk Dergisi*, 5, 1986, ss.28-40.
- The Embassy Of The Kingdom of Saudia Arabia, <https://www.saudiembassy.net/>, (21.05.2020).
- The Embassy Of The Kingdom of Saudia Arabia, <https://www.saudiembassy.net/>, (21.05.2020).
- Thompson, Paige, "Adolescents From Families Of Divorce: Vulnerability To Physiological And Psychological Disturbances", *Journal Of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 36/3, 1998, ss. 34-39.
- Tomanbay, İlhan, "Yurt Dışından Dönen ve Ankara'daki Bazı Üniversitelerde Okuyan Gençlerin Türkiye'de Karşılaştıkları Uyum Güçlükleri", *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksek Okulu Dergisi*, 3/2, 1985.
- Topçu, Nurettin, *Ahlak Nizamı*, Dergâh Yayınları, İstanbul 1999.
- \_\_\_\_\_, *İslâm ve İnsan*, Hareket Yayınları, İstanbul 1969.
- \_\_\_\_\_, *Yarınki Türkiye*, Yağmur Yayınevi, İstanbul 1961.
- Torun, Fulya, *Çocuk Yuvalarında Kalan 9-10 Yaşlarındaki Korunmaya Muhtaç Çocukların Aile Bireylerini ve Aile İlişkilerini Algılama*", Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bilim Uzmanlığı Tezi, Ankara 1986.
- Tosun, Cemal, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Pegem, Ankara 2017.
- \_\_\_\_\_, *Din ve Kimlik: Almanya'da Bir Alan Araştırması*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 1996.

- \_\_\_\_\_.*F. Almanya'da Yaşayan Türklerin Din Eğitimlerinde Caminin Yeri ve Din Görevlilerinin Yeterlilikleri*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 1992.
- \_\_\_\_\_.“Okul Gelişimi, Okul Kültürü, Değerler Eğitimi ve Dini Değerler”, *Değerler ve Eğitimi 2*, Dem Yayınları, İstanbul 2012, ss.881-888.
- \_\_\_\_\_.Almanya'da Türk İslam Kültür Merkezleri: Camiler, *İslami Araştırmalar Dergisi*, 6/3,1992, ss. 173-180.
- Tufan, Beril, “Dış Göçe Katılan Çocukların Yurda Döndükten Sonraki Uyum Durumları: Ankara Anadolu Lisesi Almanca Bölümü Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma”, *Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Hizmetler Yüksek Okulu Dergisi*, 1/3, 1986, ss. 114-132.
- TUİK, [http://tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1059](http://tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1059), (15.04.2020).
- Tuncer, Oya ve Demirel, Orhan, "Çocuktaki Emosyonel Bozuklukların Ana Baba Tutumuyla ilişkileri", *Çocuk Nöropsikiyatri Dergisi*, 3/4, 1971.
- Tural, Sadık K., *Kültürel Kimlik Üzerine Düşünceler*, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Ankara 1988
- Turan, E.Zehra, “Moral (Ahlak) Derslerinin Bir Unsuru Olarak Değerler Eğitimi Uygulamaları: Belçika Örneği”, *Değerler ve Eğitimi 2*, Dem Yayınları, İstanbul2012, ss. 653-673.
- Türkiye Araştırmaları Merkezi, “Avrupa! Müslüman Göçmenlerin Yaşam Tarzı:"Euro-İslam"; "A/manyadaki Türklerin Dinî Eğilimleri", Essen, 9 Şubat 2002.
- Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, *2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu*, <http://www.mfa.gov.tr/data/BAKANLIK/2019-yili-idare-faaliyet-raporu.pdf>, 2019,(02.04.2020).
- Türkiye Maarif Vakfı Bülteni, 3/6, 2019, İstanbul, [https://www.turkiyemaarif.org/uploads/bulten/MaarifBulten\\_Sayi6.pdf](https://www.turkiyemaarif.org/uploads/bulten/MaarifBulten_Sayi6.pdf) (11.04.2020).
- Türkiye Maarif Vakfı, Resmi Web Sitesi, <https://turkiyemaarif.org/>, (11.04.2020).
- Ulu, Mustafa, *Üniversite Gençliğinin Dini İnanış ve Davranışları*, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri 2006
- Uluğ, Sadiye, *Çocuğun Din Eğitiminde Taklit ve Özdeşleşme*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, 2010.
- Unat, Nermin Abadan, “*Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa*” İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul 2017.
- Unesco, *Decade of Education for Sustainable Development: 2005-2014*, Draft International Implementation Scheme,2005, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148654>, (18.04.2019).
- Uyanık, Mevlüt, “Bireysel Ahlâk”, *Teorik ve Pratik Yönleriyle Ahlâk*, ed.Recep Kaymakcan ve Mevlüt Uyanık, Dem Yayınları, İstanbul 2007.
- Uysal, Nebi, *Avusturya'daki Vatandaşlarımızın Genel Durumu, Dini Hayat ve Din Eğitimi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya, 1995
- Uysal, Veysel, *Din Psikolojisi Açısından Dinî Tutum Davranış ve Şahsiyet Özellikleri*, İFAV Yayınları, İstanbul 1996
- \_\_\_\_\_.*Türkiye'de Dindarlık ve Kadın*, DEM Yayınları, İstanbul 1996.
- Ülken, Hilmi Ziya, *Bilgi ve Değer*, Ülken Yayınları, İstanbul 2001.

- \_\_\_\_\_.*Eğitim Felsefesi*, Doğu Batı Yayınları, İstanbul 2013.
- Ültanır, Emel, *Yurtdışı Yaşantısı Geçiren Lise Öğrencilerinin Değerlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara 1992.
- Ünal, Aslı, *Liseli Gençlerin Suça Eğiliminde Aile, Okul ve Akran Grubu Etkisinin Sosyal Kontrol Teorisi Bağlamında Değerlendirilmesi: Ankara İli Örneği*, Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2007.
- Ünal Dilek, *Çocuğun Din Eğitiminde Ana-Baba Rollerini (Bilecik Örneği)*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2008
- Ünal, Gülten, *Küçük Şehirlerde ve Megakentlerde Yaşayan Bireylerin Ahlaki Olgunluk Düzeyi, Yaşam Kalitesi ve Umutluluk Düzeyi Açısından İncelenmesi*, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2016, s. 60.
- Viyana Türk Anadolu İmam Hatip Lisesi Resmi Web Adresi, [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/999/57/K759274/?CHK=31c57611a035b24b5ca9ab8784aadcfb](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/999/57/K759274/?CHK=31c57611a035b24b5ca9ab8784aadcfb), <http://viyanaihl.at/>, (16.03.2020).
- Warren, Hillary, "Television", *Encyclopedia of Religion, Communication and Media*, Daniel A. Stout. (ed.), New York 2006, ss. 428- 431.
- Winch, Christopher, *İdentification and Its Familiar Determinants* Winch, Bobbs-Merril, New York 1962.
- Wülfing, S.,*Türkische Kinder in Köln*, Köln 1978.
- Yağbasan, Mustafa, "Kültürlerarası İletişim Bağlamında Almanya'daki Türklerin İletişimsel Ortamlarının Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Araştırması", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18/2, Elazığ 2008, ss. 309-332.
- Yaman, Ahmet, "Ahlâk İlişkisi İslâm Amelî Ahlâkının İlke ve Uygulamaları Çerçevesinde Bir Giriş", *İslam Araştırmaları*, 9/9, 2016, ss. 87-118.
- Yanbastı, Gülgün, *Anne Yoksunluğunun Etkileri*, Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 1971.
- Yanmış, Mehmet ve Kahraman, Bayram, "Sosyal Hareketlerin Etkisiyle Dönüşen Şehir Hayatında Gençlerin Değerleri: Diyarbakır Örneği", *II. Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu*, 16-18 Kasım 2012.
- Yaparel, Recep, "Dinin Tarifi Mümkün mü?", *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*,4, 1987, ss. 403-417.
- Yapıcı, Asım, *Ruh Sağlığı ve Din: Psikososyal Uyum ve Dindarlık*, Karahan Kitabevi, Adana 2007.
- Yapıcı, Mehmet, "Eğitim Politikaları ve Etkileri", *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 6/2, s. 2006, ss.1-6.
- Yaran, Cafer Sadık, *İslam Ahlak Felsefesine Giriş*, Dem Yayınları, İstanbul 2014.
- Yavuz, Kerim, *Psikanalizde İlk Dinî Gelişmelerin Değeri*, 1987.
- Yavuzer, Haluk, *Ana-Baba ve Çocuk*, Remzi Kitabevi, 7. Baskı, İstanbul 1993.
- \_\_\_\_\_.*Çocuk ve Suç*, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul 1982.
- Yeşil, Rüştü ve Aydın, Davut, "Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem ve Zamanlama", *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11/2, 2007, ss. 65-84.

- Yeşildağ, Efkan, *Avrupa'da Yasayan Türklerin Aile Yapıları ve Entegrasyon Sorunları,(Avusturya Örneği)*, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ağustos, 2008.
- Yıldırım, Erdal, *Dış Göçler Sebebiyle Parçalanmış Aile Çocuklarının Değer Algularının İncelenmesi*, Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aksaray 2013.
- Yıldırım, Yusuf, *Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Düzeyi İle Sosyal Tutumlarının İncelenmesi*, Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2014.
- Yıldız, Halil, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Müfredatının Dini Sosyalleşme Açısından Değerlendirilmesi*, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2010.
- Yıldız, Murat, "Benlik Kavramı ve Benliğin Gelişiminde Dinin Rolü", *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fak. Dergisi*, 3, 2006, ss. 87-126.
- \_\_\_\_\_, "Üniversite Öğrencilerinin Benlik Tasarımlarının Dinsel Yönelim Biçimleri ve Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi", *İslami Araştırmalar Dergisi*, 19/3, 2006, ss. 501-510.
- \_\_\_\_\_, *Dini Hayat İle Ölüm Kaygısı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir 1998.
- Yılmaz, Macid, *Ergenlerde Şiddetin Önlenmesinde Din Eğitiminin Rolü*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 2010.
- Yiğit, Tuba Işık, "Almanya'da İslam Din Dersinin Gelişimi ve Müfredat Sorunu", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19/2, 2010, ss. 299-314.
- Yörükoğlu, Atalay, "Gelişim İlkeleri ve Çocuk Ruhsal Gelişimi." *Ruh Sağlığı ve Hastalıkları*, der.Orhan Öztürk, Türkiye Sinir ve Ruh Sağlığı Derneği Yayını, İstanbul 1983.
- \_\_\_\_\_, *Çocuk Ruh Sağlığı*, Özgür Yayıncılık, İstanbul 1998.
- Yunus Emre Enstitüsü, *Yunus Emre Bülteni*, 56, Ankara 2019
- \_\_\_\_\_, *Yurt Dışı Faaliyet Raporu*, Ankara 2013.
- \_\_\_\_\_, *Yurt Dışı Faaliyet Raporu*, Ankara 2019.
- Yüce, Nefide, *Göçmen Kadınların Dini Sosyalleşmesinde Caminin Rolü (Danimarka/Kopenhag Kocatepe Camii Örneği)*, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Şanlıurfa 2016.
- Yücel, Hasan Ali, *İyi Vatandaş, İyi İnsan*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2011.
- Zavalsız, Y.Sinan, "Üniversite Öğrencilerinin Değer Algısı", *Değerler Eğitimi*, der. Y.Sinan Zavalsız, Ensar Yayınları, İstanbul 2014, ss. 163-189.
- Yapıcı, Asım, "Modernleşme-Sekülerleşme Sürecinde Türk Gençliğinde Dinî Hayat: Meta-Analitik Bir Değerlendirme", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12/2, 2012, ss. 1-40.
- \_\_\_\_\_, *Ruh Sağlığı ve Din: Psikososyal Uyum ve Dindarlık*, Karahan Kitabevi, Adana 2007.
- Yörükoğlu, Atalay, *Gençlik Çağı: Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunları*, Özgür Yayınları, İstanbul 1996.

# EKLER

## Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

### DEĞERLİ GENÇ ARKADAŞLAR!

Elinizdeki bu form lise öğrencileri ile ilgili akademik bir çalışmada ihtiyaç duyulan verileri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Bilgilerinizin gizliliğine saygı amacıyla sizden isimlerinizin istenmemektedir. Vereceğiniz cevaplar başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Lütfen hiçbir maddeyi atlamadan hepsini dikkatlice okuyup size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Anlayışınız ve yardımlarınız için çok teşekkür ederim. Ali GÜL

- Yaşınız .....
- Cinsiyetiniz : 1 ( ) Kız 2 ( ) Erkek
- Sınıfınız : ( ) Lise 1(Bir) ( ) Lise 2(İki) ( ) Lise 3(Üç) ( ) Lise 4(Dört)
- Lise türünüzü (Anadolu/İmam Hatip vb.)varsa yazınız? .....
- Başarı durumunuz hangi düzeydedir?Not ortalamanızı yazınız ? .....
- Kendiniz dahil kaç kardeşiniz?  
1 ( ) Bir 2 ( ) İki 3 ( ) Üç 4 ( ) Dört 5 ( ) Beş 6 ( ) Altıdan fazla
- Ailenizin aylık geliri ne kadar? .....
- Anne ve babanızla ilgili aşağıdaki bilgilerden uygun olanlarını işaretleyiniz.

		Anne	Baba
1	Sağ	( )	( )
2	Vefat etti	( )	( )

1	Oz	( )	( )
2	Üvey	( )	( )

1	Anne Baba birlikte yaşıyor.	( )Evet ( ) Hayır
2	Boşandı	( )Evet ( ) Hayır
3	Diğer	

9. Anne ve babanızın çoğunlukla size karşı genel tutumu nedir?

		Anne	Baba
1	Koruyucu	( )	( )
2	Otoriter	( )	( )
3	Demokratik	( )	( )
4	İlgisiz	( )	( )

10. Anne ve babanızla ilgili aşağıdaki soruları yanıtlarımız?

		Anne	Baba
1	Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşı	( )	( )
2	Başka Ülke Vatandaşı (yazınız)	.....	.....
3	Kaç yıldır bu ülkede yaşıyor.		
4	Bu ülkede yaşamaktan memnun mu? Yazınız.		
5	Gelecekte Türkiye'ye dönmeyi düşünüyor mu?		
6	Başka ülkede bulundu mu? Yazınız.		

11. Anne ya da babanız Türk Vatandaşı değilse evde hangi dil konuşuluyor? Yazınız.....

12. Anne ve babanızla dindarlık bakımından hangi düzeyde görüşürsünüz?

		Baba	Anne
1	Dine karşı ilgili	( )	( )
2	Dine karşı biraz ilgili	( )	( )
3	Dine karşı ilgisiz	( )	( )

13. Şu ana kadar din eğitimi almanızda en fazla etkisi olan hangisidir?

- ( ) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi
- ( ) Seçmeli Dini Bilgiler Dersi
- ( ) Aile
- ( ) Dini Kitap/Dergi, İnternet/Televizyon/Radyo
- ( ) Cami/Kuran Kursları
- ( ) Hepsi
- ( ) Başka (Lütfen yazınız).....

14. Kaç yıldır bu ülkede yaşıyorsunuz?

- 1 ( ) 1-3 yıl 2 ( ) 4-6 yıl 3 ( ) 7-9 yıl 4 ( ) 10-12 yıl 5 ( ) 12 yıldan fazla

15. Bu ülkede bulunmaktan memnun musunuz?

- 1 ( ) Memnun 2 ( ) Biraz memnun 3 ( ) Memnun değilim

16. Gelecekte bu ülkede mi yaşamak istersin yoksa Türkiye'ye dönmek mi istersin?

- 1 ( ) Bu ülkede yaşamak isterim 2 ( ) Türkiye'ye dönmek isterim. 3 ( ) Kararsızım

Arka sayfaya geçiniz.



## Ek 2. Dini Tutum Ölçeği

Aşağıda yer alan ifadelerdeki davranışları ne kadar sıklıkla yerine getiriyorsanız, ilgili madde karşısında yer alan seçeneğe ( X ) işareti koyarak belirtiniz. LÜTFEN BOŞ MADDE BIRAKMAYINIZ.		Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her Zaman
1.	Ezan, dua veya ayet gibi dini okumaları dinlediğimde duygulanırım.					
2.	Dini etkinliklere katıldığımda gerçekten zevk alırım.					
3.	Zor zamanlarda Allah'ın bana yardım ettiğini düşünüyorum.					
4.	Allah'ın bana çok yakın olduğunu hissediyorum.					
5.	Dini inancın gerekli olmadığını düşünüyorum.					
6.	Dinin toplumların geri kalmasına neden olduğunu düşünüyorum.					
7.	İnanmış olduğum dinin gereklerini yerine getirmeye çalışırım.					
8.	Yaşantımın dini değerlere uygun olup olmadığına dikkat ederim.					

### Ek 3. İnsani Değerler Ölçeği

Aşağıda yer alan ifadelerdeki davranışları ne kadar sıklıkla yerine getiriyorsanız, ilgili madde karşısında yer alan seçeneğe ( X ) işareti koyarak belirtiniz. <b>LÜTFEN BOŞ MADDE BIRAKMAYINIZ.</b>		Hicbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her Zaman
1.	Yaptıklarımın sorumluluğunu alırım.					
2.	Dostlarımla aramda güçlü bağlar vardır.					
3.	Yeryüzündeki bütün insanlarla barışık yaşamayı tercih ederim.					
4.	İnsanlarla ilişkilerimde saygılıyım.					
5.	Sonuçları ne olursa olsun doğruları söylemekten kaçınmam.					
6.	Çevremdeki insanların "ufak tefek" küçük hatalarını görmezden gelirim.					
7.	Okulda verilen görevleri zorunlu kalmadıkça almam.					
8.	Dostluğa çok önem veririm.					
9.	Sorunlarımı şiddetle değil güzel yollarla çözerim.					
10.	Dünyadaki her insanın eşit olduğuna inanıyorum.					
11.	Dostlarımla işim düştüğü zaman görüşürüm.					
12.	Arkadaşlarımla dertlerini dinlemekten kaçınmam.					
13.	Üstesinden geleceğime inandığım sorumluluklardan kaçınmam.					
14.	Kötü anlarımda arkadaşlarımla yanımda olmasını isterim.					
15.	İsteklerimi gerçekleştirirken toplumdaki insanları göz önünde bulundurmam.					
16.	Başkalarına saygılı olma açısından çevreme örnek olmaya çalışırım.					
17.	İnsanlara yardım ederken karşılık beklemem.					
18.	Hatalı davranan arkadaşlarıma karşı anlayışlı davranmam.					
19.	Yapacağıma inandığım görevleri üstlenip zamanında yerine getirmeye çalışırım.					
20.	Dostlarımla her zaman yanımda görmek isterim.					
21.	Şiddet içerikli programları izlemem.					
22.	Herkesin görüşünü kabul edebilirim.					
23.	Hak ederek kazandığım para beni mutlu eder.					
24.	İnsanlardan uzak durmanın gerekliliğine inanırım.					
25.	Okulda verilen görevleri gönüllü olarak alırım.					
26.	Karşılaştığım zorlukların üstesinden arkadaşlarımla sayesinde gelirim.					
27.	Tartışmaları konuşarak çözmeye çalışırım.					
28.	Arkadaşlarımla yalan söylememeleri konusunda sürekli uyarırım.					
29.	Sonucun kötü olacağını bilsem doğruları söylemem.					
30.	İnsanların dış görünüşlerine( asla )değer vermem.					
31.	Arkadaşlarımla sorumluluklarımla yerine getirmeleri konusunda sürekli uyarırım.					
32.	Arkadaşlarımla için yapamayacağım hiçbir şey yoktur.					
33.	Dünyada meydana gelen savaşlar beni huzursuz eder.					
34.	Çevremdeki insanlara, başkalarına saygı göstermenin önemli olduğunu söylerim.					
35.	Arkadaşlarımla ilişkilerimin bozulması pahasına bile dürüst davranmaya çalışırım.					
36.	Bana karşı yapılan her yanlış affederim.					
37.	Okulda ve okul dışında sorumluluk alanıma giren işlerden kaçmam.					
38.	Dostlarımla için elimden gelen her şeyi yaparım.					
39.	İnsanlarla olan problemlerimi konuşarak halledebileceğime inanırım.					
40.	Hayatımda her zaman başkalarına saygıyı ön planda tutarım.					
41.	Her şeyi her yerde söylemek doğru değildir.					
42.	Arkadaşlarımla yapmış olduğu hataları hoş karşılamam.					

## Ek 4. MEB İzin Yazısı



T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : 46814609-799-E.1337046  
Konu : Ali GÜL'ün Anket Uygulama  
Talebi

18.01.2018

BAKANLIK MAKAMINA

İlgi: Ali GÜL'e ait 03.01.2018 tarihli dilekçe.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Din Eğitimi alanında doktora öğrenimi gören ve tez araştırması için yurt dışında Bakanlığımıza bağlı ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilere anket uygulamak isteyen Genel Müdürlüğümüz personeli Ali GÜL'ün ilgede kayıtlı dilekçesinde araştırma için gerekli izninin verilmesi talep edilmektedir. Adı geçen personele araştırma izni verilmesi hususunu;  
Olurlarınıza arz ederim.

Ebubekir AYDIN  
Daire Başkanı

Ek: Dilekçe ve ekleri (4 sayfa)

OLUR  
18.01.2018

Bülent ÇİFTÇİ  
Bakan a.  
Genel Müdür

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA  
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr  
e-posta: scodar@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi: Sultan Kışmeç-Öğretmen  
Tel: (0 312) 413 27 97  
Faks: (0 312) 424 19 57

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6dc0-fb69-33f2-9686-3b6d kodu ile teyit edilebilir.

## Ek 5. Etik Kurulu Onayı



### ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
05.02.2020	1	2020/24

**KARAR NO:** 2020/24  
Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora öğrencisi Ali GÜL' ün Doç. Dr. Hasan DAM danışmanlığında "Yurt Dışındaki Türk Okullarında Öğrenim Gören Lise Öğrencilerinin Dini ve Ahlaki Değer Düzeyleri" isimli Doktora Tezine ilişkin anket çalışmasını içeren 352 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora öğrencisi Ali GÜL' ün Doç. Dr. Hasan DAM danışmanlığında "Yurt Dışındaki Türk Okullarında Öğrenim Gören Lise Öğrencilerinin Dini ve Ahlaki Değer Düzeyleri" isimli Doktora Tezine ilişkin anket çalışmasının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

## Ek 6. Ölçek Kullanım İzinleri

Re: Ölçek Kullanım İzni

Üzeyir <uzeyir.ok@ihu.edu.tr>

26.12.2017 Sal 17:51

Kime: ali gül <agul55@hotmail.com>

📎 1 ek (62 KB)

Ok\_Dini Tutum Olcegi.doc;

Kullanabilirsin Ali. Ektedir

Kolay gelsin

Üzeyir

On Tuesday, 26 December 2017, 13:23:47 GMT+3, ali gül <agul55@hotmail.com> wrote:

Merhaba Sayın Hocam;

Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde Din Eğitimi alanında doktora öğrenimi görüyorum. MEB Yüksek Öğretim ve Yurt dışı Eğitim Genel Müdürlüğünde Şube Müdürü olarak görev yapıyorum.

Tezim ile ilgili alan araştırması yapmak üzere izniniz olursa hazırlamış olduğunuz Dini Tutum Ölçeğini kullanmak istiyorum.

İyi çalışmalar dilerim. Saygılarımla. ALİ GÜL 506 7636640

**Gönderen:** BÜLENT DİLMAÇ <bulentdilmac@konya.edu.tr>

**Gönderildi:** 27 Aralık 2017 Çarşamba 10:00

**Kime:** ali gül <agul55@hotmail.com>

**Konu:** Re: Ölçek Kullanım İzni

Kullanabilirsiniz, iyi çalışmalar.

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: "ali gül" <agul55@hotmail.com>

Kime: bulentdilmac@konya.edu.tr

Gönderilenler: 26 Aralık Salı 2017 12:19:46

Konu: Ölçek Kullanım İzni

Merhaba Sayın Hocam;

Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde Din Eğitimi alanında doktora öğrenimi görüyorum. MEB Yüksek Öğretim ve Yurt dışı Eğitim Genel Müdürlüğünde Şube Müdürü olarak görev yapıyorum.

Tezim ile ilgili alan araştırması yapmak üzere izniniz olursa hazırlamış olduğunuz İDÖ-İnsani Değerler Ölçeğini kullanmak istiyorum.

İyi çalışmalar dilerim. Saygılarımla. ALİ GÜL 506 7636640

## Ek 7. Öz Geçmiş

### ÖZ GEÇMİŞ



Ali GÜL 05.03.1979 tarihinde Samsun’da doğdu. Samsun Çarşamba Lisesini bitirdikten sonra Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden 2002 yılında mezun oldu. 2006 yılında Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Din Sosyolojisi alanında yüksek lisans programını bitirdi. Mezuniyetinden bu yana Milli Eğitim Bakanlığında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, Okul Müdür Yardımcısı, Şube Müdürü olarak görev yapmıştır. Halen MEB’de Şube Müdürü olarak görev yapan Ali GÜL, iyi derecede İngilizce, orta derecede Arapça bilmektedir. Temel ilgi alanları, kitap okumak, araştırma yapmak, bisiklete binmek ve balık tutmaktır. (26.02.2021)

#### İletişim Bilgileri

E mail: agul55@hotmail.com

Telefon :03124131632

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1016-5832>

#### Yayınlanmış Çalışmalar:

1. Yüksek Lisans Tezi, “Nurettin Topçu’da Anadoluçuluk Düşüncesi”

#### Kazanılan Ödüller, Teşvikler ve Burslar

1. Aylıkla Ödüllendirme Belgesi / MEB/ 06/11/2009
2. Takdir Belgesi/ Gündül Kaymakamlığı/ 2008
3. Takdir Belgesi/ Bafra Kaymakamlığı/ 2014

