



**T.C  
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**LİSELERDE OKUL YAŞAM KALİTESİ VE BAZI DİNDARLIK  
ÖZELLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN  
İNCELENMESİ  
(İŞKODRA HAXHİ SHEH SHAMİA İMAM HATİP LİSELERİ  
ÖRNEĞİ)**

**(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

**Elvira PUKA**

**BURSA – 2021**





**T.C  
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**LİSELERDE OKUL YAŞAM KALİTESİ VE BAZI DİNDARLIK  
ÖZELLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN  
İNCELENMESİ  
(İŞKODRA HAXHİ SHEH SHAMİA İMAM HATİP LİSELERİ  
ÖRNEĞİ)**

**(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

**Elvira PUKA**

**Danışman:  
Doç. Dr. Turgay GÜNDÜZ**

**BURSA - 2021**

## YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi/Çalışması olarak sunduğum “**Liselerde Okul Yaşam Kalitesi ve Bazı Dindarlık Özelliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (İşkodra Haxhi Sheh Shamia İmam Hatip Liseleri Örneği)**” başlıklı çalışmanın bilimsel araştırma, yazma ve etik kurallarına uygun olarak tarafımdan yazıldığına ve tezde yapılan bütün alıntılarım kaynaklarının usulüne uygun olarak gösterildiğine, tezimde intihal ürünü cümle veya paragraflar bulunmadığına şerefim üzerine yemin ederim.

02/12/2021  
Tarih ve İmza

Adı Soyadı : Elvira PUKA

Öğrenci No : 701721080

Anabilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri

Programı : Din Eğitimi

Statüsü : Yüksek Lisans



**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA**

Tez Başlığı/Konusu: **“Liselerde Okul Yaşam Kalitesi ve Bazı Dindarlık Özelliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (İşkodra Haxhi Sheh Shamia İmam Hatip Liseleri Örneği)”**

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlardan oluşan toplam xviii + 132 sayfalık kısmına ilişkin, 13/12/2021 tarihinde şahsım tarafından (Turnitin) adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alışım alan özgürlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %16'dır.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Kaynakça hariç
2. Alıntılar hariç/dahil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışma Özgünlük Rapor Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

13/12/2021  
Tarih ve İmza

**Adı Soyadı:** Elvira PUKA  
**Öğrenci No:** 701721080  
**Anabilim Dalı:** Felsefe ve Din Bilimleri  
**Programı:** Din Eğitimi  
**Statüsü:** Yüksek Lisans

**Danışman**

**Doç. Dr. Turgay Gündüz**

13/12/2021

**T.C**  
**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı'nda 701721080 numaralı Elvira PUKA'nın hazırladığı konu **“Liselerde Okul Yaşam Kalitesi ve Bazı Dindarlık Özelliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (İşkodra Haxhi Sheh Shamia İmam Hatip Liseleri Örneği)”** Yüksek Lisans Tezi ile ilgili tez savunma sınavı, 24/12/2021 günü 15.00-16.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının BAŞARILI olduğuna OY BİRLİĞİ ile karar verilmiştir.

Üye  
(Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)  
Doç. Dr. Turgay GÜNDÜZ  
Bursa Uludağ Üniversitesi

24/12/2021

**T.C**  
**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı'nda 701721080 numaralı Elvira PUKA'nın hazırladığı konu **“Liselerde Okul Yaşam Kalitesi ve Bazı Dindarlık Özelliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (İşkodra Haxhi Sheh Shamia İmam Hatip Liseleri Örneği)”** Yüksek Lisans Tezi ile ilgili tez savunma sınavı, 24/12/2021 günü 15.00-16.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının BAŞARILI olduğuna OY BİRLİĞİ ile karar verilmiştir.

Üye  
Doç. Dr. Hacı Yusuf ACUNER  
Rize Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

24/12/2021

**T.C**  
**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı'nda 701721080 numaralı Elvira PUKA'nın hazırladığı konu **“Liselerde Okul Yaşam Kalitesi ve Bazı Dindarlık Özelliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (İşkodra Haxhi Sheh Shamia İmam Hatip Liseleri Örneği)”** Yüksek Lisans Yeterlik Tezi ile ilgili tez savunma sınavı, 24/12/2021 günü 15.00-16.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının BAŞARILI olduğuna OY BİRLİĞİ ile karar verilmiştir.

Üye  
Dr. Öğr. Üyesi Ümmügül Betül  
KANBUROĞLU ERGÜN  
Bursa Uludağ Üniversitesi

24/12/2021



## ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı : Elvira PUKA  
Üniversite : Bursa Uludağ Üniversitesi  
Enstitü : Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Anabilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri  
Bilim Dalı : Din Eğitimi  
Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi  
Sayfa Sayısı : xviii + 129  
Mezuniyet Tarihi : 24/12/2021  
Tez Danışman(lar)ı : Doç. Dr. Turgay GÜNDÜZ

### “LİSELERDE OKUL YAŞAM KALİTESİ VE BAZI DİNDARLIK ÖZELLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (İŞKODRA HAXHİ SHEH SHAMİA İMAM HATİP LİSELERİ ÖRNEĞİ)”

Okul, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra duygusal ve sosyal gelişimlerine de olumlu katkılar sağlaması beklenen bir kurumdur. Öğrencilerin okula karşı geliştirmiş oldukları değer, tutum ve davranışlar onların okul yaşam kalitesini oluşturur. Gençlerin okul yaşam kalitesi ile cinsiyet, sınıf, öğrencinin aile yapısı, gelir düzeyi gibi çeşitli değişkenler arasında nasıl bir ilişki olduğu bir kısım araştırmalara konu olsa da okul müfredatı bakımından diğer liselerden farklılaşan bir orta öğretim kurumu olması bakımından İmam Hatip Liseleri üzerine şimdiye kadar herhangi bir çalışma yapılmamış olması bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Ayrıca söz konusu değişkenler ile bazı dindarlık özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığı da bu bağlamda araştırmaya değer görülmektedir. Bu çerçevede araştırmanın amacı, diğer liselere göre daha yoğun dinî müfredata sahip bir orta öğretim kurumunda, İskodra (Arnavutluk) Haxhi Sheh Shamia İmam Hatip Liseleri Sheh Shamia İmam-Hatip Liseleri örneği üzerinden, öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve bazı dindarlık özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Nicel ilişkiisel tarama modeline uygun olarak tasarlanan araştırmanın verileri, Arnavutluk’un İskodra şehrindeki “Haxhi Sheh Shamia” İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerine anket uygulanmak suretiyle toplanmıştır. Araştırmaya katılan 242 (%70,3)’si kız, 102 (%29,7)’si erkek toplam 344 öğrencinin okul yaşam kalitesi ve bazı dindarlık özellikleri betimsel ve ilişkiisel analiz teknikleriyle incelenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin türüne bağlı olarak parametrik veya non-parametrik testler uygulanarak araştırmanın hipotezleri test edilmiştir. Analizler neticesinde, öğrencilerin okul yaşam kalitesi ile cinsiyet, günlük internette vakit geçirme süresi, günlük ders çalışma saatleri, ailenin yerleşim bölgesi ve sınıf içindeki genel başarı düzeyi gibi değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim türü, anne-babanın eğitim düzeyi ve ailenin ortalama aylık geliri gibi değişkenlerin ise öğrencilerin okul yaşam kalitesini etkilemediği sonucuna varılmıştır. Öte yandan öğrencilerin dinî inanç ve yaşantılarıyla ilgili tutumları ile cinsiyet, öğrenim türü, sınıf içindeki genel başarı düzeyi, okul dışında dinî dersleri alma durumu, ailenin dinî konulara yaklaşımı ve ailedeki mutluluk seviyesi gibi değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Ergenlik, okul yaşam kalitesi, dinî inanç, dinî tutum ve davranışlar, İmam Hatip Lisesi.

## ABSTRACT

Name and Surname : Elvira PUKA  
University : Bursa Uludağ University  
Institution : Institute of Social Sciences  
Field : Philosophy and Religious Studies  
Branch : Religious Education  
Degree Awarded : Master of Arts (MA)  
Page Number : xviii + 129  
Supervisor (s) : Assoc. Prof. Dr. Turgay GÜNDÜZ

### AN INVESTIGATION OF SCHOOL LIFE QUALITY AND CERTAIN RELIGIOSITY CHARACTERISTICS IN HIGH SCHOOLS IN TERMS OF SEVERAL VARIABLES (THE CASE OF SHKODRA HAXHI SHEH SHAMIA HIGH SCHOOLS)

The school is an institution that is expected to contribute positively to the emotional and social development of students as well as their cognitive development. The values, attitudes and behaviors that students develop towards school form their school life quality. Although the relationship between the quality of student's school life and various variables such as gender, class, family structure of the student, and income level has been the subject of some research, no study has been carried out on Imam Hatip High Schools so far as it is a secondary education institution that differs from other high schools in terms of school curriculum. This makes this research important. In addition, whether there is a relationship between the variables in question and some religiosity characteristics is considered worthy of research in this context. Furthermore, the aim of the research is to reveal whether students' quality of school life and some religiosity characteristics differ in terms of various variables, through the example of Shkodra (Albania) "Haxhi Sheh Shamia" High Schools in a secondary education institution with a more intense religious curriculum than other high schools. The data of the research, which was designed in accordance with the quantitative relational survey model, were collected by applying a questionnaire to 10th, 11th and 12th grade students studying at "Haxhi Sheh Shamia" High Schools in Shkodër, Albania. The quality of school life and some religiosity characteristics of a total of 344 students, 242 (70.3%) girls and 102 (29.7%) boys, who participated in the study were examined using descriptive and relational analysis techniques. Depending on the type of data obtained in the research, the hypotheses of the research were tested by applying parametric or non-parametric tests. As a result of the analyzes, it has been determined that there is a significant relationship between students' quality of school life and variables such as gender, time spent on the internet, daily study hours, family's residential area and general success level in the classroom. It was concluded that variables such as education type, education level of parents and average monthly income of the family did not affect the quality of student's school life. On the other hand, it has been concluded that there is a significant relationship between students' attitudes towards their religious beliefs and experiences and variables such as gender, type of education, general success level in the classroom, taking religious lessons outside of school, family's approach to religious issues, and the level of happiness in the family.

**Keywords:** Adolescence, school life quality, religious belief, religious attitudes and behaviors, Imam-Hatip Schools.

## ÖNSÖZ

İnsanı diğer varlıklardan ayıran düşünebilme ve algılayabilme yeteneği onu eğitilebilir yapan önemli özelliklerdir. Doğumla birlikte var olan bu özellikler zamanla gelişir ve eğitimle birlikte daha da olgunlaşır. Eğitim hayatı da doğumla başlayan ve insan hayatının sonuna kadar devam eden bir süreçtir.

Aile ve okul öğrencilerin karakter gelişimi için gerekli ve önemli ortamlardır. Bu ortamlarda ergenler zamanlarının büyük bir kısmını geçirmekte ve duyuşsal ve bilişsel yönden çeşitli kazanımlar elde etmektedirler. Öğrencilerin okula yönelik geliştirmiş oldukları değer, tutum ve davranışlar “okul yaşam kalitesi” olarak tanımlanmaktadır. Okul yaşamının niteliği, öğrencilerin öğrenmesinde ve kendilerini gelişmesinde etkili olan önemli faktörlerden biridir.

Öte yandan din, insanın hayatında etki yaratan ve onun yaşayış tarzına şekil veren bir olgudur. Dinî inanç, yaşantı, ilkeler, ibadetler ve normlar insanın doğumdan ölüme kadar hayatının tamamını kapsamaktadır. Böylece din, insanın kişiliğine, karakterine, davranışlarına, sözlerine, yani insan hayatının tamamına nüfuz eder. Dolayısıyla dinin, sıkıntılı ve sürekli bir arayış içinde olduğu ergenlik döneminde, gençlerin daha sonraki hayatını şekillendirmede önemli bir etkisi vardır. Değişmekte olan değerlerin, başkalaşan kavramlarının hızlıca ilerlediği bu çağda liseli gençlerin okul yaşam kalitesinin niteliği ile dinî tutum ve davranışlarını inceleyen bu çalışmanın Arnavutluk'ta genel eğitim ve özellikle din eğitimi alanında önemli bir boşluğu dolduracağını ümit ediyorum.

Bu araştırma giriş, üç bölüm, sonuç ve değerlendirme bölümlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın giriş bölümünde, araştırmanın amacı, önemi, problemleri, hipotezleri, sınırlılıkları ve ilgili literatür başlıklarına yer verilmiştir. Birinci bölümde, İškodra İmam Hatip Liseleri'ne genel bir bakış, liselerde okul yaşam kalitesinin tanımı, lise yaşam kalitesinin boyutları ve ergenlik dönemine genel bir bakış konuları işlenmiştir. İkinci bölümde, araştırmaya katılan öğrencilerle ilgili bilgiler, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir. Üçüncü bölümünde ise liseli gençlerin okul yaşam kalitesi puanları ve dinî inanç ve yaşantıyla ilgili ifadelerle verdikleri cevaplar çeşitli değişkenler açısından

incelenmiş, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir ilişki/fark olup olmadığı sorgulanmıştır.

Bu araştırmada, konunun belirlenmesinden, hazırlanması ve sonuçlandırılmasına kadarki süreçte sürekli desteklerini gördüğüm ve tavsiyelerini aldığım danışmanım ve saygı değer hocam Doç. Dr. Turgay GÜNDÜZ'e; anketi uygulamama izin ve imkan veren İşkodra İmam Hatip Liseleri yönetici ve öğretmenlerine, araştırmaya katılmayı kabul edip anket sorularına içten cevaplar veren sevgili ve değerli öğrencilerime; anket soruları ve ölçek ifadelerinin Arnavutça'ya çevirisinde yardımlarını esirgemeyen Asllan Shehu Bey ve Muhamed Ahmetaj Bey'e; ayrıca hayatımın her aşamasında ilgiyi, maddi ve manevi desteğini esirgemeyen değerli aileme içtenlikle sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Son olarak, sahip olduğum her türlü imkânın hakiki anlamda tek sahibi, varlık sebebim, her bir nefesim için kendisine medyûn-i şükran olduğum ve hayatımı O'na layık olmaya, O'nun rızasını kazanmaya çabaladığım Yüce Rabbime sonsuz hamd-u senalar ediyorum.

**Elvira PUKA**  
**Shkodër - 2021**

## İÇİNDEKİLER

ÖZET .....	VII
ABSTRACT.....	VIII
ÖNSÖZ .....	IX
İÇİNDEKİLER .....	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XV
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XVII
KISALTMALAR .....	XVIII

### GİRİŞ

1. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	1
2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	2
3. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ .....	3
4. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ.....	4
5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI .....	6
6. İLGİLİ LİTERATÜR .....	6

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### KURAMSAL VE TEORİK ÇERÇEVE

1. İŞKODRA “HAXHİ SHEH SHAMİA” İMAM HATİP LİSELERİNE GENEL BİR BAKIŞ.....	11
2. LİSELERDE OKUL YAŞAM KALİTESİNİN TANIMI VE ÖNEMİ .....	14
3. LİSE YAŞAM KALİTESİNİN BOYUTLARI .....	16
4. ERGENLİK DÖNEMİNE GENEL BİR BAKIŞ.....	24
4.1. Ergenlik Döneminin Tanımı ve Yaş Sınırları.....	24
4.2. Ergenlik Döneminin Evreleri ve Genel Özellikleri.....	25
4.3. Ergenlik Döneminde Dinî İnanç ve Yaşantı.....	28
4.3.1. Dinî İnanç ve İman Kavramlarının Tanımı .....	28
4.3.2. Dindarlığın Boyutları .....	29
4.4. Ergenlik Döneminde Dinî Yaşantı .....	31
4.4.1. Dinî Duygu.....	31
4.4.2. Dinî Düşünce.....	32
4.4.3. Dinî Tutum ve Davranış.....	33
4.5. Ergenlik Dönemi Dinî Tutum ve Davranışların Oluşmasında Etkili Olan Faktörler.....	35
4.5.1. Aile.....	36
4.5.2. Okul.....	36

4.5.3. Akran Çevresi.....	37
4.5.4. Cami ve Kur'an Kursları .....	38
4.5.5. Medya.....	38

## İKİNCİ BÖLÜM

### ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

1. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRENCİLERLE İLGİLİ BİLGİLER.....	40
1.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerle İlgili Kişisel Bilgiler .....	40
1.1.1. Cinsiyete Göre Dağılımı.....	40
1.1.2. Öğrenim Türüne Göre Dağılımı .....	41
1.1.3. Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı.....	42
1.1.4. Sınıf İçindeki Genel Başarı Düzeyine Göre Dağılımı .....	42
1.1.5. Ailenin Yerleşim Bölgesine Göre Dağılımı .....	43
1.1.6. Okul Dışında Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılımı .....	44
1.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aileleri Hakkındaki Bilgiler .....	45
1.2.1. Annenin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı.....	45
1.2.2. Babanın Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı .....	45
1.2.3. Ailenin Ortalama Aylık Gelirine Göre Dağılımı.....	46
1.2.4. Ailedeki Mutluluk Durumuna Göre Dağılımı .....	46
1.2.5. Annenin Dinle İlişkisi Durumuna Göre Dağılımı .....	47
1.2.6. Babanın Dinle İlişkisi Durumuna Göre Dağılımı.....	47
1.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İnternete ve Ders Çalışmaya Ayırdıkları Süreler Hakkında Bilgiler .....	48
1.3.1. Günlük Olarak İnternette Geçirilen Ortalama Süresi .....	48
1.3.2. İnternette en Çok Vakit Geçirilen Web Sitesi .....	49
1.3.3. Günlük Olarak Ortalama Ders Çalışma Süreleri .....	49
2. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	50
3. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ.....	51
4. VERİ TOPLAMA ARACI.....	51
4.1. Ölçeğin Uyarlama Çalışması.....	52
4.2. Geçerlilik Analizi .....	52
4.3. Güvenirlilik Analizi.....	55
5. VERİLERİN ANALİZİ .....	59

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR

1. ARAŞTIRMAYA KATILANLARIN BAZI ÖZELLİKLERİ İLE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ.....	60
1.1. Cinsiyet ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular .....	60
1.1.1. Cinsiyet ile Öğrenim Türü Arasındaki İlişki .....	61

1.1.2. Cinsiyete ile Sınıf İçindeki Genel Başarı Düzeyi Algısı Arasındaki İlişki .....	61
1.1.3. Cinsiyete ile İnternette En Çok Vakit Geçirilen Siteler Arasındaki İlişki .....	62
1.1.4. Cinsiyete ile İnternette Günlük Olarak Geçirilen Ortalama Süre Arasındaki İlişki .....	63
1.1.5. Cinsiyete ile Günlük Ders Çalışması Süresi Arasındaki İlişki.....	63
1.2. Öğrenim Türü ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular .....	64
1.2.1. Öğrenim Türüne ile Sınıf İçindeki Genel Başarı Düzeyi Algısı Arasındaki İlişki .	65
1.2.2. Öğrenim Türüne ile Ailenin Yaşadığı Yerleşim Bölgesi Arasındaki İlişki .....	65
1.2.3. Öğrenim Türü ile Ailenin Ortalama Aylık Geliri Arasındaki İlişki.....	66
1.2.4. Öğrenim Türü ile Ailenin Dinî Konulara Yaklaşımı Arasındaki İlişki.....	67
1.2.5. Öğrenim Türü ile Günlük Olarak İnternette Geçirilen Ortalama Süre Arasındaki İlişki .....	67
1.2.6. Öğrenim Türü ile Günlük Ders Çalışma Süresi Arasındaki İlişki .....	68
1.3. Sınıf Düzeyi ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular.....	68
1.3.1. Sınıf Düzeyi ile Günlük Olarak İnternette Geçirilen Süre Arasındaki İlişki .....	69
1.3.2. Sınıf Düzeyi ile Günlük Ders Çalışma Süresi Arasındaki İlişki .....	70
1.4. Sınıf İçindeki Genel Başarı Düzeyi Algıları ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular .....	70
1.4.1. Sınıf İçindeki Genel Başarı Düzeyi Algısı ile Ailenin Ortalama Aylık Geliri Arasındaki İlişki.....	71
1.4.2. Sınıf İçindeki Genel Başarı Düzeyi ile Günlük Olarak İnternette Geçirilen Ortalama Süre Arasındaki İlişki.....	72
1.4.3. Sınıf İçindeki Genel Başarı Düzeyi ile Günlük Ders Çalışma Süresi Arasındaki İlişki .....	72
1.4.4. Sınıf İçindeki Genel Başarı Düzeyi Algısı ile Annenin Öğrenim Durumu Arasındaki İlişki.....	73
1.4.5. Sınıf İçindeki Genel Başarı Düzeyi Algısı ile Babanın Öğrenim Durumu Arasındaki İlişki .....	74
1.5. Ailenin Yerleşim Bölgesi ile Ailenin Dinî Konulara Yaklaşımı Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular .....	75
2. LİSELERDE OKUL YAŞAM KALİTESİ PUANLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ .....	76
2.1. Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	76
2.2. Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi.....	77
2.3. Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Öğrenim Türüne Göre İncelenmesi .....	79
2.4. Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi ...	79
2.5. Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi...	80
2.6. Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Ailenin Ortalama Aylık Gelir Düzeyine Göre İncelenmesi .....	81
2.7. Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Ailedeki Mutluluk Durumuna Göre İncelenmesi ...	82
2.8. Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının İnternette Günlük Geçirilen Ortalama Süreye Göre İncelenmesi .....	83
2.9. Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Günlük Ortalama Ders Çalışma Süresine Göre İncelenmesi .....	83

2.10. Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Ailenin Yerleşim Bölgesine Göre İncelenmesi.....	84
2.11. Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Sınıf İçindeki Genel Başarı Düzeyine Göre İncelenmesi .....	85
3. BAZI DİNDARLIK ÖZELLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ .....	86
3.1. Araştırmaya Katılanlarının Namaz Kılma Durumu ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .....	88
3.1.1. Cinsiyete ile Namaz Kılma Arasındaki İlişki.....	89
3.1.2. Öğrenim Türü (Yatılı/Gündüzlü) ile Namaz Kılma Arasındaki İlişki .....	90
3.1.3. Sınıf İçindeki Genel Başarı Düzeyi Algısı ile Namaz Kılma Arasındaki İlişki .....	90
3.1.4. Okul Dışında Din Eğitimi Alma Durumu ile Namaz Kılma Arasındaki İlişki .....	91
3.1.5. Ailelerin Dinî Konulara Yaklaşımı ile Namaz Kılma Arasındaki İlişki .....	92
3.1.6. Annenin Bireysel Olarak Dinle İlişkisine ile Öğrencilerin Namaz Kılma Durumları Arasındaki İlişki.....	93
3.1.7. Babanın Bireysel Olarak Dinle İlişkisi ile Öğrencilerin Namaz Kılma Durumları Arasındaki İlişki.....	94
3.1.8. Ailedeki Mutluluk Durumu ile Namaz Kılma Arasındaki İlişki.....	94
3.1.9. Ailenin Ortalama Aylık Geliri Düzeyi ile Namaz Kılma Arasındaki İlişki .....	95
3.1.10. Annenin Öğrenim Düzeyi ile Öğrencilerin Namaz Kılma Durumları Arasındaki İlişki .....	96
3.1.11. Babanın Öğrenim Düzeyi ile Öğrencilerin Namaz Kılma Durumları Arasındaki İlişki .....	97
3.1.12. Ailenin Yaşadığı Yerleşim Bölgesine ile Öğrencilerin Namaz Kılma Durumları Arasındaki İlişki.....	98
3.2. Araştırmaya Katılanların Oruç Tutma Durumu ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .....	99
3.2.1. Cinsiyet ile Oruç Tutma Arasındaki İlişki .....	99
3.2.2. Ailenin Dinî Konulara Yaklaşımı ile Oruç Tutma Arasındaki İlişki.....	100
3.2.3. Ailedeki Mutluluk Durumu ile Oruç Tutma Arasındaki İlişki.....	101
3.2.4. Annenin Bireysel Olarak Dinle İlişkisi ile Öğrencilerin Oruç Tutma Durumları Arasındaki İlişki.....	102
3.2.5. Babanın Bireysel Olarak Dinle İlişkisi ile Öğrencilerin Oruç Tutma Durumları Arasındaki İlişki.....	102
3.2.6. Ailenin Yaşadığı Yerleşim Bölgesi ile Öğrencilerin Oruç Tutma Durumları Arasındaki İlişki.....	103
<b>SONUÇ .....</b>	<b>105</b>
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>116</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>120</b>



## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: İşkodra İmam Hatip Liseleri Ders Planlama Programı.....	13
Tablo 2: İşkodra İmam Hatip Liseleri dinî Ders Planlama Programı (2019-2020 Akademik Yılı) .....	14
Tablo 3: Erkekler İçin Ergenlik Döneminin Evreleri.....	26
Tablo 4: Kızlar İçin Ergenlik Döneminin Evreleri .....	26
Tablo 5: Araştırmaya Katılanların Okul Dışında Aldıkları Din Eğitime Göre Dağılımı .....	44
Tablo 6: Araştırmaya Katılanların Annenin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı.....	45
Tablo 7: Araştırmaya Katılanların Babanın Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı .....	45
Tablo 8: Araştırmaya Katılanların Ortalama Aylık Aile Gelirine Göre Dağılımı.....	46
Tablo 9: Araştırmaya Katılanların Ailedeki Mutluluk Durumuna Göre Dağılımı .....	47
Tablo 10: Araştırmaya Katılanların Annenin Dinle İlişkisi Durumuna Göre Dağılımı .....	47
Tablo 11: Araştırmaya Katılanların Babanın Dinle İlişkisi Durumuna Göre Dağılımı .....	48
Tablo 12: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İnternette Geçirdikleri Günlük Ortalama Süre .....	48
Tablo 13: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İnternette En Çok Vakit Geçirdikleri Siteye Göre Dağılımı .....	49
Tablo 14: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Günlük Olarak Ortalama Ders Çalışma Süreleri .....	50
Tablo 15: KMO And Bartlett's Test.....	53
Tablo 16: Toplam Açıklanan Varyans .....	54
Tablo 17: Okulda Eğitim ve Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin (Madde 1-6, 8, 10-15, 18-21, 22-24, 26-31) Güvenirlik Katsayısı.....	55
Tablo 18: Öğretmenler Alt Boyutu ile İlgili Ölçeği'nin (Madde 8, 10-15, 31) Güvenirlik Katsayısı.....	56
Tablo 19: Okula Yönelik Olumlu Duygular Ölçeği'nin (Madde 1-6) Güvenirlik Katsayısı .....	56
Tablo 20: Okul Yönetimi Alt Boyutu ile İlgili Ölçeği'nin (Madde 22-24) Güvenirlik Katsayısı.....	56
Tablo 21: Statü Alt Boyutu ile İlgili Ölçeği'nin (Madde 26-30) Güvenirlik Katsayısı .....	56
Tablo 22: Okula Yönelik Olumsuz Duygular Alt Boyutu ile İlgili Ölçeği'nin (Madde 18-21) Güvenirlik Katsayısı.....	57
Tablo 23: Alt-Üst Gruplara Dayalı Madde Analizi Sonuçları .....	57
Tablo 24: Cinsiyet ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular .....	60
Tablo 25: Öğrenim Türü ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular .....	64
Tablo 26: Sınıf Düzeyi ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular .....	69
Tablo 27: Sınıf İçindeki Genel Başarı Düzeyi Algısı ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular.....	70
Tablo 28: Araştırmaya Katılanların Ailenin Yerleşim Bölgesine Göre Ailenin Dinî Konulara Yaklaşım İtibariyle İncelenmesi.....	75
Tablo 29: Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi (Mann Whitney U Testi).....	77
Tablo 30: Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi (Kruskal-Wallis Testi) .....	78
Tablo 31: Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Öğrenim Türüne Göre İncelenmesi (Mann Whitney U Testi) ...	79
Tablo 32: Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi (Kruskal-Wallis Testi) .....	80

Tablo 33: Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi (Kruskal-Wallis Testi) .....	81
Tablo 34: Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Ailenin Ortalama Aylık Gelirine Göre İncelenmesi (Mann-Whitney U Testi).....	81
Tablo 35: Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Ailedeki Mutluluk Düzeyine Göre İncelenmesi (Mann-Whitney U Testi) .....	82
Tablo 36: Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının İnternette Geçirdikleri Saat Sayısına Göre İncelenmesi (Mann-Whitney U Testi).....	83
Tablo 37: Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Günde Ders Çalıştıkları Saat Sayısına Göre İncelenmesi (Mann-Whitney U Testi).....	84
Tablo 38: Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Ailenin Yerleşim Bölgesine Göre İncelenmesi (t-Testi) .....	84
Tablo 39: Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Sınıf İçindeki Genel Başarı Düzeyine Göre İncelenmesi (Kruskal-Wallis Testi).....	85
Tablo 40: 5 Kategorili Ölçeğin Puan Aralıkları .....	86
Tablo 41: Dinî İnanç ve Yaşantıyla İlgili İfadelerin Analizi .....	86
Tablo 42: Araştırmaya Katılanlarının Namaz Kılma Durumu Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi .....	88
Tablo 43: Araştırmaya Katılanların Oruç Tutma Durumu Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi .....	99

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Araştırmaya Katılanların Cinsiyete Göre Dağılımı .....	41
Şekil 2: Araştırmaya Katılanların Öğrenim Türüne Göre Dağılımı .....	41
Şekil 3: Araştırmaya Katılanların Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı .....	42
Şekil 4: Araştırmaya Katılanların Sınıf İçindeki Genel Başarı Düzeyine Göre Dağılımı .....	43
Şekil 5: Araştırmaya Katılanların Yaşadıkları Yerleşim Bölgesine Göre Dağılımı.....	44

## KISALTMALAR

- a.g.e : Adı geçen eser  
a.g.m : Adı geçen makale  
a.g.t : Adı geçen tez  
bs. : Baskı  
bkz : Bakınız  
C : Cilt  
ev : Çeviren  
DİA : Diyanet İslam Ansiklopedisi  
AMT : Arnavutluk Müslüman Topluluğu  
s. : Sayfa  
S. : Sayı  
ss. : Sayfa sayısı  
v.dęr. : ve diğerleri  
vb. : ve benzerleri  
Yay : Yayınları

# GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın amacı, önemi, problemi, hipotezleri, sınırlılıkları ve ilgili literatüre dair bilgiler yer almaktadır.

## 1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı, İškodra şehrinde bulunan “Haxhi Sheh Shamia” İmam Hatip kız ve erkek Liselerinde eğitim-öğrenim gören 10, 11 ve 12.sınıf öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ile dinî inanç ve yaşantıya ilişkin algılarını incelemektir.

Okullar, yöneticiler, öğretmenler ve akranlarla ilişkiler, gençlerin öğrenmelerine ve iyi olma hallerine yüksek düzeyde etki eden faktörler olarak değerlendirilmektedir. Örneğin güvenli ve pozitif bir okul ortamı gençlerin okuldaki akademik başarılarına olumlu yönde etki etmektedir.<sup>1</sup>

Öğrencilerin okulda iyi olma hallerine dair Türkiye’de bir çok araştırma yapılmıştır.<sup>2</sup> Bu tür araştırmaların başka ülkelerde yapılan araştırma sonuçlarıyla desteklenmesi ve karşılaştırılması konuya daha geniş boyutlar katacaktır. Tespit edebildiğimiz kadarıyla şimdiye kadar Arnavutluk’ta bu konuyla ilgili müstakil bir çalışma yapılmamıştır. Arnavutluk özelinde konunun şimdiye kadar incelenmemiş olması, önemli ölçüde Türkiye’deki İmam Hatip Liseleri öğretim programını uygulayan İškodra İmam Hatip Liseleri hakkında bir çalışma yapmayı anlamlı hale getirmiştir. Bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin okuldaki yaşam kalitesi ve bazı dindarlık özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

---

<sup>1</sup> Alper Şahin - Zehra Atbaşı, “Olumlu Okul İklimi Oluşturmada Öğretmenin Rolünün İncelenmesi”, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6/3 (27 Eylül 2020), 673.

<sup>2</sup> Ayşe Durmaz, Liselerde Okul Yaşam Kalitesi (Kırklareli İli Örneği) (Edirne: Trakya Üniversitesi, 2008). Salih Aykıt - Melek Baba Öztürk, “Öğrenci Algılarına Göre Liselerde Yaşam Kalitesi”, *Journal of International Social Research* 10/51 (30 Ağustos 2017), 641-649. Mediha Sarı vd., “Liselerde Okul Yaşam Kalitesi: Adana İli Örneği”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 50/50 (01 Ocak 2007), 297-320. Mediha Sarı, “Okul Yaşam Kalitesi: Tanımı, Değişkenleri ve Ölçülmesi”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 3/32 (2006), 139-151. Murat Altındağ, *İlköğretim Okullarında Okul Yaşamının Niteliği* (Ankara: Gazi Üniversitesi, 2015). Kürşad Yılmaz, “İlköğretim Okulu 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Görüşleri”, *Kastamonu Eğitim Dergisi* 15/2 (2007).

## 2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okullar öğrencilerin akademik gelişimlerinden sorumlu oldukları kadar duygusal, ve sosyo-kültürel gelişimlerinden de sorumlu olan ortamlar olarak tanımlanır.<sup>3</sup> Dolayısıyla öğrencilere sunulmakta olan eğitim-öğrenim ortamlarının ergenlerin hem akademik hem de duygusal ve sosyo-kültürel gelişimlerini desteklemesi gerekmektedir.

Bu konuyla ilgili literatür incelendiğinde liselerde öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve dindarlık özelliklerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen bir çalışmanın şimdiye kadar Arnavutluk'ta yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışma, İşkodra İmam Hatip Liseleri örneğiyle sınırlı olarak konuya dair ilk araştırma olma özelliğine sahiptir. Ayrıca, Arnavutluk'ta dinî müfredat uygulayan bir orta öğretim kurumunda öğrenim gören gençlerin okul yaşam kalitesi ve birtakım dindarlık özelliklerini incelemeyi konu edinen bir araştırma olması da bu çalışmayı önemli kılan hususlardan biridir.

Arnavutluk'taki eğitim sistemine bakıldığında, lise derslerinde hangi konular üzerinde durulacağı eğitim programıyla belirlenmiştir. Ancak bu programın uygulandığı öğrencilerin içinde buldukları gelişimsel dönemin tüm ihtiyaçlarının dikkate alındığını söylemek güçtür. Bu da gençlerin okul yaşam kalitesini etkileyen bir durumdur. Akademik ve sosyo-kültürel ihtiyaçların yanı sıra bu dönemde dinî açıdan da gençler bir arayış içindedirler. Ön ergenlikle birlikte başlayan ve ergenlik dönemi boyunca devam eden dinî uyanma, farkındalık geliştirme ve dinî bağlanma süreci, kimi zaman kararsızlık, dinî şüphe ve inkarla sonuçlanabilecek bir seyir de takip edebilmektedir. Çünkü ergenlik dönemi, dinî inanç ve yaşayıştan kısa veya uzun sürede uzaklaşma ya da tamamen dine bağlanma gibi davranış şekilleri gelişebilen bir süreç olarak tanımlanır.

Gençlerin kendilerini mutlu, değerli ve güvende hissettikleri bir fiziki ve sosyal evreni ifade eden “okul yaşam kalitesi”, gençlerin hayatlarının bir kısmını geçirdikleri okula karşı geliştirecekleri değer, tutum ve davranışlarının da önemli belirleyicilerinden

---

<sup>3</sup> Gary Marks, “Attitudes to School Life: Their Influences and Their Effects on Achievement and Leaving School”, *Australian Council for Educational Research*, (1998), 6.

biri olarak görülebilir.<sup>4</sup> Öte yandan, okuldaki yaşam kalitesinin yanı sıra öğrencilerin dinî inanç ve yaşantılarına ilişkin tutumlarının belli değişkenler açısından incelenmesi de onların dinî gelişimlerinin seyrini takip açısından önem taşımaktadır.

### 3. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

İnsan kalitesini yükseltmede bilimsel bilgilerin, din ve inanç alanlarının bilgileriyle beraber yürütmesine ve bütünleştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.<sup>5</sup> Eğitim sistemleri, toplumların yaşamlarını nitelikli ve bilgiye dayalı bir şekilde devam ettirebilmeleri ve geleceklerini daha sağlam ve güvence altına alabilmeleri amacıyla oluşturulan yapılardır.

Okullar, eğitim sistemlerinin merkezinde yer alır. Okul ortamlarının temel amacı ise belli bir gaye doğrultusunda bireyleri yetiştirmektir. Gençler okul yıllarında edindiği kazanımlarla hayata hazırlanmaktadır. Hayatlarının önemli bir kısmını okullarda geçirdikleri için eğitim ortamlarının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini destekleyici nitelikte olmaları beklenir.<sup>6</sup> Günümüzde okulların bu niteliğe ne derece haiz oldukları önemli bir araştırma konusudur. Bu araştırmanın konusu da bu çerçevede bir probleme cevap aramaktır. Özlü bir şekilde ifade etmek gerekirse; İşkodra İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören gençlerin okul yaşam kalitesinin hangi düzeyde olduğu, öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin algılarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyen faktörlerin neler olduğu, gençlerin dinî inanç ve yaşantıyla ilgili belli başlı sorulara çeşitli değişkenlerle ilişkili olarak ne tür cevaplar verdikleri bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Çalışmada bu temel problem çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1) Öğrenci görüşlerine göre İşkodra “Haxhi Sheh Shamia” İmam Hatip Liselerinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi hangi düzeydedir?

2) Öğrenci görüşlerine göre İşkodra “Haxhi Sheh Shamia” İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören gençlerin dinî inanç ve yaşantıları ne düzeydedir?

---

<sup>4</sup> Mediha Sarı, *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük Ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesi”ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma* (Adana: Çukurova Üniversitesi, 2007), 11.

<sup>5</sup> Hayati Hökelekli, *Çocuk, Genç, Aile Psikolojisi ve Din* (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 2016), 9.

<sup>6</sup> Murat Altındağ, *İlköğretim Okullarında Okul Yaşamının Niteliği*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, 2015, s.18.

3) İşkodra “Haxhi Sheh Shamia” İmam Hatip Liselerinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanları ile cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim türü, sınıf içindeki genel başarı düzeyi, ailenin yaşadığı yerleşim bölgesi, anne ve baba öğrenim durumu, ailede sosyo-ekonomik düzeyi, ailede dinî yaşama durumu, internette geçirdiği zaman süresi, günde ders çalıştıkları saat sayısı, okul dışında din eğitimi alma durumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkisi var mıdır ya da okul yaşam kalitesi puanları bu değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

4) Öğrencilerin bazı dindarlık özellikleri cinsiyet çeşitli sınıf düzeyi, öğrenim türü, sınıf içindeki genel başarı düzeyi, ailenin yaşadığı yerleşim bölgesi, anne ve baba öğrenim durumu, ailede sosyo-ekonomik düzeyi, ailede dinî yaşama durumu vb. gibi çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

Bu araştırma sorularıyla ilgili olarak aşağıdaki hipotezler geliştirilmiş ve verilerin toplanmasının ardından yapılan testlerle hipotezlerin doğruluğu sınanmıştır.

#### **4. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ**

Bu araştırmadaki hipotezler şu üç ana başlık altında incelenmektedir. Hipotezler kendi aralarında gruplandırılmış ve üç başlık altında toplanmıştır. Ancak çalışmanın sonraki kısımlarında hipotezleri takip kolaylığı sağlaması bakımından hipotezlerin numaralandırılması her başlık altında yeniden başlatılmayıp birbirini takip eder tarzda düzenlenmiştir. Bir kısım hipotezler ise kendi içinde alt değişkenlere göre a), b), c) ... şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu tür hipotezlere tezin sonraki kısımlarında atıf yapılırken hipotez numarası ve alt kategorisi birlikte verilmek suretiyle [örneğin, 1a) nolu hipotez, 2e) nolu hipotez gibi] işaret edilecektir.

##### ***A) Öğrencilerin Bazı Kişisel Özellikleri ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Hipotezler:***

1. Cinsiyet ile a) öğrenim türü b) sınıf içindeki genel başarı düzeyi, c) internette en çok vakit geçirilen siteler, d) bir günde internette geçirilen ortalama süre, e) ders çalışmaya ayrılan süre değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

2. Öğrenim türü (yatılı/gündüzlü) ile a) genel başarı düzeyi, b) ailenin yaşadığı yerleşim bölgesi, c) öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık geliri, d) öğrencilerin



ailelerinin dini konulara yaklaşımı, e) internette geçirilen süre ve f) ders çalışmaya ayrılan zaman arasında anlamlı bir ilişki vardır.

3. Sınıf düzeyi ile a) internette geçirilen süre ve b) ders çalışma için ayrılan zaman arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

4. Sınıf içindeki genel başarı düzeyi algısı ile öğrencinin ailesinin ortalama aylık geliri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

5. Sınıf içindeki genel başarı düzeyi algısı ile a) öğrencinin bir günde internette geçirdiği ortalama süre, b) öğrencinin bir günde ders çalışma için ayırdığı süre, c) annenin öğrenim durumu ve d) babanın öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki vardır.

6. Öğrencilerin ailelerinin yaşadıkları bölge (şehir/köy) ile din ve inançlara karşı yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

***B) Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Farklaşıp Farklaşmadığına Dair Hipotezler:***

7. Okul yaşam kalitesi puanları a) cinsiyet, b) sınıf düzeyi, c) öğrenim türü (yatılı/gündüzlü), d) annenin öğrenim durumu, e) babanın öğrenim durumu, f) ailenin ortalama aylık geliri, g) öğrencinin içinde yaşadığı aile ortamının mutlu veya mutsuz olarak değerlendirilme durumu, h) öğrencilerin internette geçirdikleri süre, i) öğrencilerin ders çalışmak için ayırdıkları süre, j) ailenin yerleşim bölgesi ve k) öğrencinin sınıf içindeki genel başarı düzeyi algısı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir.

***C) Öğrencilerin Bazı Dindarlık Özellikleri ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Hipotezler:***

8. a) Düzenli namaz kılma ve b) Ramazan ayı boyunca oruç tutma değişkenleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

9. Düzenli namaz kılma ile a) öğrenim türü (yatılı/gündüzlü), b) sınıf içindeki genel başarı durumu, c) okul dışında herhangi bir yerden din eğitimi alıp almama durumu, d) ailenin dine yaklaşımı, e) annenin din ile ilişkisi, f) babanın din ile ilişkisi, g) mutlu veya mutsuz bir ailede yaşama durumu, h) ailenin ortalama aylık geliri, i)

anneninin öğrenim durumu, j) babanın öğrenim durumu, k) öğrencilerin ailelerinin yaşadıkları yerleşim bölgesi (şehir/köy), arasında anlamlı bir ilişki vardır.

10. Ramazan ayı boyunca oruç tutma ile a) ailenin dine yaklaşımı, b) mutlu veya mutsuz bir ailede yaşama durumu, c) annenin din ile ilişkisi, d) babanın din ile ilişkisi, ve e) öğrencilerin ailelerinin yaşadıkları yerleşim bölgesi (şehir/köy) değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

## 5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1) Bu araştırma, İşkodra “Haxhi Sheh Shamia” İmam Hatip kız ve erkek Liselerinde, 2019-2020 eğitim-öğretim akademik yılında eğitim gören öğrencilerle sınırlıdır.

2) Araştırmanın örneklem grubu, bu liselerde 10, 11, ve 12.sınıflarda eğitim-öğretim gören 344 öğrenci ile sınırlıdır.

3) Araştırma, veri toplama aracı olarak geliştirilen anket formunun ortaya çıkardığı sonuçlarla sınırlıdır.

4) Araştırmadan elde edilen verilerin yorumlanması, öğrencilerin anket sorularına vermiş oldukları cevaplara dayanmaktadır.

## 6. İLGİLİ LİTERATÜR

Arnavutluk'ta bilebildiğimiz kadarıyla İmam Hatip Liselerinde okul yaşam kalitesi üzerine şu ana kadar bir çalışma yapılmış değildir. Son yıllarda Türkiye'de ve diğer ülkelerde liselerde yaşam kalitesi hakkında aşağıdaki çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir.

Kevser Baytemur (2020) tarafından yapılan “*Lise Gençliğinde Allah İnancının Gelişimi ve Eğitiminde Etkili Olan Faktörler*” başlıklı yüksek lisans tezinde, lise öğrencilerinin Allah inancını olumlu veya olumsuz yönde etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırmanın örnekleme, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Bursa il merkezinde, ortaöğretim düzeyindeki 7 farklı okulda öğrenim gören 910 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Lise öğrencilerinin Allah inancı yaş, cinsiyet, sınıf içindeki başarı düzeyi, anne-babanın eğitim düzeyi, ailenin din ve inançlara karşı tutumları vb. gibi değişkenler açısından betimsel ve ilişkiisel analiz yöntemleriyle değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda, ailenin din ve inançlara karşı yaklaşımları, öğrencilerin ders gördükleri lise türü ve okul dışında din eğitimi alma durumu lise öğrencilerinin Allah inancının gelişimi ve eğitiminde etkili olan faktörler olarak tespit edilmiştir.

Nazlı Tutku Kalfa (2019) tarafından yapılan “*Gençlik Dönemi İnanç Gelişimi ve Eğitiminde Etkili Olan Faktörler Üzerine Nitel Bir Araştırma*” adlı yüksek lisans çalışmasında, gençlik dönemi inançın gelişimi ve eğitiminde en etkili faktörün aile olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, 15’i Felsefe ve 16’sı da İlahiyat bölümlerinde öğrenim görmekte olan 31 kişilik üniversite öğrencileri oluşturmuştur. Öğrencilerin inanç gelişiminde kendilerini bir özne olarak görme durumunda oldukları tespit edilmiştir.

A. Gedik, ve M. Cömert (2018) tarafından yapılan “*Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi*” adlı araştırmada, ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin okulda yaşam kalitesi puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü ve okul büyüklüğü gibi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Malatya’nın Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki okullarda öğrenim gören 575 öğrencidir. Bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanlarının orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre okul yaşam kalitesi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, okul türü değişkenine göre ise anlamlı farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir.

Y. Öztürk (2017) tarafından yapılan “*Ergenlerde Dindarlık ile Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Çarşamba Örneği*” adlı araştırma, Samsun’un Çarşamba ilçesinde liselerde öğrenim görmekte olan 540 öğrenciyi kapsamaktadır. Çalışmanın amacı, ergenlik döneminde öğrencilerin dindarlık ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada, lise öğrencilerinin dindarlık özelliklerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, lakin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir ilişki olmadığı yani verilere göre cinsiyet değişkeninin dindarlık üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

S. Aykıt ve M. Baba Öztürk (2017) tarafından gerçekleştirilen “*Öğrenci Algılarına Göre Liselerde Yaşam Kalitesi*” adlı araştırmada Giresun’un Keşap ilçesindeki liselerde öğrenim gören 245 öğrencinin okul yaşam kalitesinin ne düzeyde

olduğu ve ölçek puanlarının cinsiyet, lise türü ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin okul yaşam kalitesi orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

G. Arıkan ve M. Sarı (2016)'nın yaptığı “*Lise Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesinin İncelenmesi*” başlıklı çalışmada da lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi, Adıyaman, Siirt, Şırnak, Diyarbakır ve Şanlıurfa illerinden seçilen Spor ve Anadolu Liselerinde okuyan 923 öğrenciden oluşmaktadır. Bu çalışma ile öğrencilerin okul yaşam kalitesinin orta düzeyde olumlu olduğu ve Spor lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesi puanlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

T. Argon ve M. İsmetoğlu (2016) tarafından yapılan “*Öğrencilerin Lise Yaşam Kalitesi Algıları ile Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki*” adlı çalışmada öğrencilere, “*Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği*” ve “*Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği*” uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemi, Düzce'nin Akçakoca ilçesinde bulunan farklı 8 lisede öğrenim gören 450 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanları ile okula bağlılık durumunun orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

S. Ferşadoğlu, (2013)'nun “*15-18 Yaş Lise Öğrencisi Kızların dinî Tutum ve Davranışları: Yalova Örneği*” adlı araştırmasında, 15–18 yaş arasındaki kız öğrencilerin dinî tutum ve davranışları ile dindarlık düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi, Yalova Anadolu İmam Hatip Lisesi, Yalova Kız Teknik ve Meslek Lisesi ve Yalova Anadolu Lisesinde öğrenim gören 240 kız öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada, kız öğrencilerin dinî inanç düzeylerinin yüksek olduğu, dinî tutum ve davranışlarının uygulanması düşük düzeyde olduğu ve dinî tutum ve davranışların öğrencilerin ruh sağlığı üzerinde pozitif etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

F. Oluğ (2011)'un “*Erinlik Dönemindeki Öğrencilerde dinî Tutum Ve Davranışlar: Sakarya Örneği*” adlı çalışmasında, erinlik döneminde dinî tutum ve davranışların oluşmasında hangi faktörlerin ne düzeyde etkili olduğunun belirlenmesi ve

din öğretimi programlarının geliştirilmesine katkıda bulunacak veriler incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Sakarya ili okullarında öğrenim gören 277 öğrenciden oluşmaktadır. Erinlik dönemindeki öğrencilerin dinî tutum ve davranışlarının yaş düzeyi, sınıf düzeyi ve anne-baba eğitim durumları değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş, öğrencilerin dinî tutum ve davranışları üzerinde aile, arkadaş, televizyon, internet ve din kültürü öğretmenlerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

A. Durmaz, (2008)'ın "*Liselerde Okul Yaşam Kalitesi: Kırklareli İli Örneği*" adlı araştırmasında, Kırklareli ili merkez ve ilçelerinde bulunan Genel ve Anadolu Lisesinde öğrenim gören 602 öğrencinin okul yaşam kalitesi puanları değerlendirilmektedir. Genel Lise ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesi puanları incelendiğine Anadolu Lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesi puanları daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı, sınıf düzeyi ve anne-babanın eğitim durumu ile öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanları arasında ise anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

M., Örtünç, Sarı, E. ve H. Erceylan (2007) tarafından yapılan "*Liselerde Okul Yaşam Kalitesi: Adana İli Örneği*" adlı çalışmada, lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi, Adana ilçelerinden seçilen 6 lisedeki 478 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında, araştırmacılar tarafından oluşturulan Liselerde Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ) kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin okul yaşam kalitesi orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, sosyo-ekonomik ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre ise farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

M. Koç (2004) tarafından yapılan "*Ergenlik Döneminde Dua ve İbadete Yönelik Tutum ve Davranışlar Üzerine Bir Saha Araştırması*" adlı çalışmada, ergenlerin dua ve ibadetlerle ilgili tutumları inceleyip değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmanın örneklemi, Bursa'da bulunan Bursa İmam Hatip Lisesi, Özel Rafet Kahraman Lisesi, Gazi Anadolu Lisesi ve Atatürk Lisesinde eğitim-öğretim gören 450 lise öğrenciden oluşmaktadır. Dua ve ibadet etme tutumu ile ergenlik döneminin gelişimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu, aynı zamanda, lise öğrencilerinin dua ve ibadetle ilgili algıları

ile cinsiyet, yaş, ailenin sosyo-ekonomik durumları, okul türü ve dinî konulara yaklaşımı gibi değişkenler arasında gene anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

H.Nur Özüdoğru (2003) tarafından gerçekleştirilen “*İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Dinî İnanç ve Tutumları ile Sosyo-Kültürel Beklenti ve Sorunları (Konya örneği)*” başlıklı çalışmada, İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin dinî tutum ve davranışları, sosyo-kültürel beklentileri inceleme konusu yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Konya İmam Hatip Lisesinde eğitim-öğretim gören 487 kız ve erkek lise öğrencisinden oluşmaktadır. Lise öğrencilerinin dinî inaç ve tutumları çok olumlu bir düzeyde olduğu ve farklı değişkenlerin bu sonucun üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda sosyo-kültürel durumlarının öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak, C.A.R. Leonard (2002)’in “*Quality of School Life And Attendance in Primary Schools*” başlıklı doktora tezi çalışmasında, öğrencilerin okul devamsızlığı ile okul yaşam kalitesi puanları arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileri, ailelerin yapısı, öğretmenlerin özellikleri, okulun iklimi vb. değişkenin öğrencilerin okul yaşam kalitesi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu araştırma 16 öğretmen ve 448 ilköğretim 5 ve 6.sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Okulu mutsuz bir yer olarak gören öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanları düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan okul yaşam kalitesi puanları yüksek olan öğrencilerin okula devamsızlık yapma oranlarının düşük olduğu sonucu elde edilmiştir.

Görüldüğü üzere, bu alanda pek çok çalışma yapılmıştır, ancak özellikle Arnavutluk’ta İmam-Hatip Liseleri özelinde okul yaşam kalitesi ve öğrencilerin bazı dindarlık özelliklerini kimi değişkenler üzerinden inceleme konusu yapan bir çalışma bulunmamaktadır. Bu eksikliğin bir nebze de olsa giderilmesi için bundan sonraki bölümlerde, önce çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturulmaya çalışılacak, ardından araştırmanın yöntemi hakkında bilgi verilecek ve son olarak araştırmanın bulguları ortaya konarak araştırma hipotezleri test edilecektir.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL VE TEORİK ÇERÇEVE

#### 1. İŞKODRA “HAXHİ SHEH SHAMIA” İMAM HATİP LİSELERİNE GENEL BİR BAKIŞ

“Haxhi Sheh Shamia” İmam Hatip Lisesi Arnavutluk’ta yaklaşık 50 sene boyunca süren ateist-komünist rejiminin bitmesi ve demokrasi döneminin başlamasıyla 1991 yılının Aralık ayında İşkodra şehrinde açıldı. Bu İmam Hatip Lisesi İşkodra şehrinde daha önce faaliyet gösteren Osmanlı medreselerinin eğitim-öğretim değerlerinin bir mirasçısı durumundadır.<sup>1</sup>

İşkodra İmam Hatip Lisesine adını veren Haxhi Hasan Alia (Sheh Shamia) çok bilgili, reformcu ve uluslararası tanınırlığa sahip bir şahsiyet olup, Arnavutluk’ta 19.yüzyılın en önemli imamlarından biri olarak bilinmektedir.

Haxhi Sheh Shamia İmam Hatip Lisesi ilk açıldığında 8 yıllık (4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise) dinî dersler içeren bir okul olarak hizmet etmekteydi. Aynı zamanda İşkodra’nın en kaliteli hocaları bu lisede ders vermekteydiler.

Eylül 2000 tarihinde, okul erkek ve kız olmak üzere iki şubeye ayrıldı. Bu yılda “İstanbul Derneği” “Arnavutluk Müslüman Topluluğu (AMT)” ile anlaşma yaparak kız şubesinin eğitim sürecinin yönetimini üstlendi. Erkek şubesi ise “Islamic Relief” sponsorluğuyla eğitim-öğretim sürecini devam ettirmiştir. 2007 yılında Haxhi Sheh Shamia İmam Hatip Erkek Şubesi de “İstanbul Derneği” yönetiminin altına girmiş ve halen bu şekilde devam etmektedir.<sup>2</sup>

İşkodra İmam Hatip Lisesinin idari yapısı AMT ve sponsor “İstanbul Derneği” arasında imzalanan belgelere göre eğitim-öğretim işlerine bakan okul müdürü AMT

---

<sup>1</sup> Elias Kraja - Ahmet Osja, *Themelet e Një Medreseje: Fillimet e Medresesë “Haxhi Sheh Shamia”, si Një Ìnstitucion i Ri Arsimor: Monografi* (Tiranë: Camaj-Pipa, 2008), 55.

<sup>2</sup> İrida Hoti, *Medreseja e Shkodrës Në Vite* (Shkodër: Botimet Progresi, 2017), 15.

tarafından seçilirken okulun mali kısmı ile ilgilenen koordinatör Dernek tarafından seçilmektedir.<sup>3</sup>

Bugün İşkodra İmam Hatip Liseleri 12 yıllık eğitim-öğretim hizmeti vermektedir. Bu okullarda 5 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 3 yıl lise kademesinde eğitim-öğretim hizmeti verilmektedir.

Bu okulun öğrencilerinin çoğu gündüzlü olmakla beraber yatılı öğrencilere de hem barınma hem de kaliteli bir eğitim-öğretim hizmeti sunulmaktadır. Yatılı öğrenciler Arnavutluk'un İşkodra dışındaki şehirlerin yanı sıra Kosova, Makedonya ve Karadağ ülkelerinden gelmektedirler.

Öğrencileri 1.sınıftan alıp 12.sınıfa kadar üniversiteye hazırlamakla beraber onlara hem genel bilgi hem de dinî bilgileri sunup topluma kaliteli bireyler yetiştirmektedir.

Din derslerine giren öğretmen kadrosunun bir kısmı Suriye'den diğer kısmı ise Türkiye'deki İlahiyat Fakültelerinden mezundur.

2019-2020 öğretim yılı itibariyle İşkodra İmam Hatip Liselerinde toplam 397 öğrenci öğrenimlerine devam etmektedir. Bunlardan 270'i kız ve 127'si erkektir.

İşkodra İmam Hatip Liseleri özel okul statüsünde olup, ders planlama programlarının hazırlanması, geliştirilmesi ve kontrol edilmesi AMT tarafından yapılır, Arnavutluk Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı tarafından onaylandıktan sonra uygulamaya konur. Bakanlık tarafından onaylanan müfredat programı diğer devlet liselerindeki müfredat programıyla aynı yükümlülükte olmaktadır.<sup>4</sup>

Aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi İşkodra İmam Hatip Liselerinin müfredatında diğer normal devlet liselerindeki bütün dersler bulunmakla birlikte dinî dersler de yer almaktadır.

---

<sup>3</sup> Adil Kutlu, *Përceptimi i Prindërve Lidhur me Edukimin Fetar në Shqipëri: Rasti i Medreseve* (Tiranë: Tirana Europa Üniversitesi, 2016), 171.

<sup>4</sup> Kutlu, *Përceptimi i Prindërve Lidhur me Edukimin Fetar në Shqipëri: Rasti i Medreseve*, 176.



Tablo 1: İškodra İmam Hatip Liseleri Ders Planlama Programı

No.	DERS ADI	10.sınıf	11.sınıf	12.sınıf	TOPLAM
<b>I</b>	<b>TEMEL DERS MÜFREDATI</b>	<b>26</b>	<b>25</b>	<b>15</b>	<b>66</b>
<b>1.</b>	<b><i>Diller ve İletişim</i></b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>21</b>
1.1	Arnavut Dili	2	2	2	6
1.2	Edebiyat	2	2	2	6
1.3	Yabancı Dil (İngilizce)	3	3	3	9
<b>2.</b>	<b><i>Matematik</i></b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>12</b>
<b>3.</b>	<b><i>Doğa Bilimleri</i></b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>-</b>	<b>12</b>
3.1	Fizik	2	2	-	4
3.2	Kimya	2	2	-	4
3.3	Biyoloji	2	2	-	4
<b>4.</b>	<b><i>Toplum ve Çevre</i></b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>15</b>
4.1	Medeniyet (Sosyal bilimleri)	2	-	-	2
4.2	Felsefe (Sosyal bilimleri)	-	2	-	2
4.3	Tarih	2	2	-	4
4.4	Coğrafya	2	2	-	4
4.5	İktisad	-	-	3	3
<b>5.</b>	<b><i>Teknoloji ve TİK</i></b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>3</b>
5.1	Tik (Bilgi ve İletişim Teknolojisi)	2	1	-	3
5.2	Teknoloji	-	-	-	-
<b>6.</b>	<b><i>Beden Eğitimi, Spor ve Sağlık</i></b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
<b>II</b>	<b>SEÇMELİ DERS MÜFREDATI</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>19-20</b>	<b>36-38</b>
<b>1.</b>	<b><i>Dil ve İletişim</i></b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>8</b>
1.1	Edebiyat	-	-	2	2
1.2	İkinci Yabancı Dili (Arapça)	2	2	2	6
<b>2.</b>	<b><i>Matematik</i></b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>3.</b>	<b><i>Doğa Bilimleri</i></b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>12</b>	<b>12</b>
3.1	Fizik	-	-	4	4
3.2	Kimya	-	-	4	4
3.3	Biyoloji	-	-	4	4
<b>4.</b>	<b><i>Toplum ve Çevre</i></b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>12</b>	<b>10</b>
4.1	Sosyal bilimler (Sosyoloji/Psikoloji)	-	-	2+2	2+2
4.2	Tarih	-	-	4	4
4.3	Coğrafya	-	-	4	4
<b>5.</b>	<b><i>Teknoloji ve TİK</i></b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>4</b>	<b>4</b>
5.1	TİK (Bilgi ve İletişim Teknoloji)	-	-	2	2
5.2	Teknoloji	-	-	2	2
<b>6.</b>	<b><i>Beden Eğitimi, Spor ve Sağlık</i></b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
<b>7.</b>	<b><i>Müfredat Modülleri</i></b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>19</b>
7.1	Kur'an-i Kerim ve Tefsir	3	3	2	8
7.2	Akaid ve İslam kültürü	2	2	1	5
7.3	Hadis ve Hitabet	1	1	1	3
7.4	Fık'h	1	1	1	3
<b>III</b>	<b>OKUL MERKEZLİ MÜFREDATI</b>	<b>-</b>	<b>0.5</b>	<b>-</b>	<b>0.5</b>
5.	Topluluk Hizmeti	-	0.5	-	0.5
<b>IV</b>	<b>TOPLAM (I+II+III)</b>	<b>35</b>	<b>34.5</b>	<b>34-35</b>	<b>103.5-104.5</b>

Aşağıdaki tabloda ise öğretim programında farklı sınıflara göre hangi dinî derslerin yer aldığı görülmektedir.

Tablo 2: İşkodra İmam Hatip Liseleri Dinî Ders Planlama Programı  
(2019-2020 Akademik Yılı)

No.	DERS ADI	10.sınıf	11.sınıf	12.sınıf	TOPLAM
1.	Kur'an-i Kerim ve Tefsir	3	3	2	8
2.	Akaid ve İslam Kültürü	2	2	1	5
3.	Hadis ve Hitabet	1	1	1	3
4.	Fıkıh	1	1	1	3
5.	<b>Toplam</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>19</b>

## 2. LİSELERDE OKUL YAŞAM KALİTESİNİN TANIMI VE ÖNEMİ

“Okul yaşam kalitesi” kavramı daha geniş bir anlam ifade eden “yaşam kalitesi” kavramıyla birlikte bir terkip halinde kullanılmaktadır. Yaşam kalitesi insanların fiziki ve ruhi algılarını tanımlamakla beraber genellikle insanların mutluluk içeren durumlarını izah etmek için kullanılan bir ifadedir. Dolayısıyla yaşam kalitesi insanların uzun süreli iyi olma halleri, mutluluk ifade eden duyguları ve tatmin eden pozitif tutumların üzerinde durmaktadır.<sup>5</sup>

Okul yaşam kalitesi kavramı aynı zamanda ergenlerin ve öğrencilerin yaşamlarının kalitesinin anlamını ölçmekte ve onların okul ile ilgili genel tatmin tutumlarını değerlendirmekte yardımcı olmaktadır.<sup>6</sup>

Literatüre bakıldığında okul yaşam kalitesi, yaşam kalitesine dayanarak öğrencilerin bulunduğu ortamda iyi, neşeli, mutlu olmasını sağlayacak pozitif neticelerinden ortaya çıkan genel iyi olma hali ile bunun tam tersi kötü, sıkılma, mutsuzluk gibi negatif neticeleri olan his ve duyguları kapsamaktadır.<sup>7</sup>

Ergenlerin okula karşı geliştirmiş oldukları değer, tutum ve davranışları “okul yaşam kalitesi” olarak adlandırılmaktadır. Okullardaki ergenlerin karakter gelişimine yardımcı olan akademik kültürün devamını sağlayabilmek için, değerlerin ve normların

<sup>5</sup> Carl Anthony Robert Leonard, *Quality of School Life and Attendance In Primary Schools* (Australia: Newcastle Üniversitesi, 2002), 55.

<sup>6</sup> Kürşad Yılmaz, “İlköğretim Okulu 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Görüşleri”, *Kastamonu Eğitim Dergisi* 15/2 (2007), 485-490.

<sup>7</sup> Thanos Karatzias vd., “Quality of School Life. A Cross-cultural Study of Greek and Scottish Secondary School Pupils”, *European Journal of Education - EUR J EDUC* 36/ (01 Mart 2001), 91-105.

anlaşılması, inançların uygulanması ve kuralların yerine getirilmesi gerekmektedir. Öğrenciler sınıftaki bu kültür içerisinde kendilerini ne seviyede memnun ve güvende hissediyorlarsa okul yaşam kalitesi de o oranda yüksek düzeyde olmakta ve bu da öğrencilerin okul memnuniyetlerini göstermektedir.<sup>8</sup>

Okul ortamlarını yaşanır bir ortam haline getirebilmek için ergenlerin tercihlerine, düşüncelerine ve deneyimlerine başvurmak çok önemlidir. Ayrıca okulların sadece eğitimdeki başarılarını baz alarak okul kalitesini değerlendirmek yanlıştır. Çünkü okul yaşam kalitesinin belirlenmesinde akademik başarı tek başına belirleyici bir faktör değildir. Ergenlerin duyuşsal, bilişsel, sosyal ve fiziksel iyi olma hallerinin ve yaratıcılık gibi yeteneklerinin de önemszenmesi gerekmektedir.<sup>9</sup>

Öğrenciler okuldaki zamanın çoğunu bulunduğu sınıfın içinde geçirmektedir. Bu yüzden öğrencilerin öğretmenlerle ve diğer öğrencilerle geçirdiği zamanları eğlenceli ve mutlu olan yaşantılardan zevk alırlarsa büyük bir ihtimalle okula karşı olan tutumları da pozitif yönde gelişecektir. Ergenlerin sınıf içerisindeki yaşam kalitesine bağlı olan tutumlarının okul yaşam kalitesindeki tutumları belirlemede büyük bir rol oynadığı bilimsel çalışmalarca ortaya konulmuştur.<sup>10</sup>

Okul yaşam kalitesi kavramı ilk defa yabancı araştırmacılar tarafından kullanılmış ve ilköğretim, lise ve üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Okullar bir yaşam alanı olarak, gençlerin sosyal ve kişisel gelişimlerinden yani ergenlerinin “bir bütün” olarak gelişiminden sorumlu olan ortamlardır. Bundan dolayı okul yaşam kalitesi okulda var olan değerleri, normları, yaşantıları, inançları, tutumları, akranlar arası etkileşimleri, ders programının gençlerin ilgisini çeken bir şekilde işleyişi, öğrencinin memnuniyeti ve okula bağlılığı, okulda sunulan fırsatlar, okulun fiziki yapısı ve okul yönetimi gibi ana konuları içerdiği söylenebilir. Anlaşıldığı gibi okul yaşam kalitesi gençlerin akademik, sosyal ve bireysel gelişimleri üzerinde önemli ve kaçınılmaz bir etkisi olduğundan hiç şüphe yoktur.

---

<sup>8</sup> Mediha Sarı, “Okul Yaşam Kalitesi: Tanımı, Değişkenleri ve Ölçülmesi”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 3/32 (2006), 141.

<sup>9</sup> Türkan Argon - Mehmet İsmetoğlu, “Öğrencilerin Lise Yaşam Kalitesi Algıları İle Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 5/27 (2016), 240.

<sup>10</sup> Magdalena Mo Ching Mok, “Determinants of Students’ Quality of School Life: A Path Model”, *Learning Environments Research* 5/3 (01 Ekim 2002), 275-300.

Okuldaki öğrencilerin akademik kültür gelişimi okul yaşam kalitesini belirleyici önemli faktörlerinden olmasına rağmen duyuşsal faktörleri ele almadan okul yaşam kalitesini ölçmek yetersiz olur. Okullardaki yaşam kalitesi ergenlerin gelecekteki sosyal hayatlarına bir ön hazırlık oluşturabilir. O yüzden onlara destekleyici ve eğitici bir ortam hazırlayarak kendilerine değer veren, geleceğe iyimser bakan, öğrenmeye karşı istekli olan şahıslar olarak eğitmelerine önemli bir katkı sağlamaktadır.<sup>11</sup>

Okulu sevme, okula severek gitme, okuldayken mutlu olma, başkalarından ilgi görme, öğretmenleri sevme, okuldaki eğitim-öğretim sistemine karşı pozitif düşünceler besleme, aileden destek alma gibi okul iklimini olumlu yönde etkileyen bu faktörler okul yaşam kalitesiyle yakından ilişkilidir. Bu gibi deneyimler ergenlerin yaşamları açısından önem ve anlam taşıyan okul, aile, arkadaş çevresinde edinilmektedir. Eğitim ise genel yaşam kalitesinin önemli faktörlerinden biri olarak değerlendirilmektedir.<sup>12</sup>

Okul yaşam kalitesi ergenlerin beyinde bıraktığı etkiler, okul ortamlarının gençler için pozitif ve çekici bir ortam olma özelliğine olumlu yönde etkisini sağladığı gibi olumsuz yönden de etki yapabilir.<sup>13</sup> Örneğin, okulu güvensiz, itici ve sıkıcı bir ortam olarak gören öğrencilerin okul tatminsizlikleri ve okula devamsızlıklarında da artış gözlenmektedir.

### 3. LİSE YAŞAM KALİTESİNİN BOYUTLARI

Okul ortamları gençlerin sosyal, akademik ve kişisel gelişimlerinden sorumludur. Ergenleri destekleyen bir okul ortamının, onların neşeli olma halini sağladığı, sahip olduğu akademik bilgileri yerine getirmesine fırsat tanıdığı ve sosyalleşme deneyimlerinde pozitif düşünceler beslemesinde katkı sağladığı biliniyor. Okul ortamlarının ergenlerin kişisel ve toplumsal ilkelerine uygun olan bu tür davranışlar eğitimde kalite gereksiminini de ortaya çıkarmaktadır. Çünkü yüksek kaliteli eğitim-öğretim ortamları ergenlerin okul yaşam kalitesini, tatminlerini, akademik başarılarını ve öğrenme arzularını geliştirmektedir. Böylece öğrencilerin okul yaşam kalitesini ölçerken, onların okula karşı tutumları, akranları, öğretmenleri ve

---

<sup>11</sup> Murat Altındağ, *İlköğretim okullarında Okul Yaşamının Niteliği*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, 2015, s.14.

<sup>12</sup> Karatzias vd., "Quality of School Life. A Cross-cultural Study of Greek and Scottish Secondary School Pupils".

<sup>13</sup> Argon - İsmetoğlu, "Öğrencilerin Lise Yaşam Kalitesi Algıları İle Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki", 241.

yöneticileriyle var olan ilişkileri ve okulda yürütülen akademik ders müfredatları, okul içi ve okul dışı faaliyetleri gibi boyutların incelenmesi gerekmektedir.<sup>14</sup>

Öğrencilerin eğitimden beklentileri, onların başarı motivasyonları, öğretim programlarının genişliği, öğrenci-öğrenci ilişkileri, öğretmen-öğrenci ilişkileri, yöneticilerin okuldaki tutumu ve sosyal etkinlikler okula yaşam kalitesini etkileyen ana faktörlerinden olduğu birçok bilimsel çalışma ile ortaya konulmuştur. Okul yaşam kalitesinin değerlendirilmesi yapıldığı çalışmalarda, farklı araştırmacıların farklı boyutları inceledikleri görülmektedir. Karatzias, Power ve Swanson'a göre okul yaşam kalitesinin boyutları okula devamlılık, akademik ders programı, yöneticiler, öğretim şekilleri, öğrenme, değerlendirme, kişisel ihtiyaçlar, normlar sistemi, kariyer, ilişkiler, çevresel ve nesnel boyutlar olarak incelenmektedir.<sup>15</sup>

Başka bazı araştırmacılar okul yaşam kalitesinin boyutlarını, olumlu duygu, olumsuz duygu, kimlik, öğretmenler, statü, fırsatlar ve başarı olarak incelemişlerdir. Son zamanlarda yapılan araştırmalarda ise “olumlu duygular” ve “olumsuz duygular” “okula yönelik duygular” boyutu altında değerlendirilmiştir. Bazıları ise “başarı” ve “fırsatlar” boyutları tek boyut olarak değerlendirmişler.<sup>16</sup> Bu çalışmada okul yaşam kalitesinin boyutları, 1) okula yönelik duygular (olumlu ve olumsuz duygular), 2) statü, 3) öğretmenler, 4) öğrenciler ve 5) okul yöneticileri olmak üzere beş ana boyutta söz konusu edilmektedir. Bizim araştırmamızda da “okula karşı olumlu duygular” ve “okula karşı olumsuz duygular” tek “okula yönelik duygular” boyut altında değerlendirilmiştir.

**1) Okula yönelik duygular (olumlu ve olumsuz duygular):** Okula yönelik duygular boyutu gençlerin okul ve okul yaşamıyla ilgili pozitif ve negatif yaşantıları, düşünceleri, memnuniyetleri, memnuniyetsizlikleri, duyguları ve tutumları kapsamaktadır. Bu boyut okul yaşam kalitesi kavramının ana etkenlerinden olup diğer bütün boyutları etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda okula karşı pozitif tutumları olan öğrencilerin, okuldaki memnuniyetleri ve okul ortamlarında bulunmaktan aldıkları

---

<sup>14</sup> Aytaç Gedik - Melike Çömert, “Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 22/2 (25 Haziran 2018), 992.

<sup>15</sup> Karatzias vd., “Quality of School Life. A Cross-cultural Study of Greek and Scottish Secondary School Pupils”, 91-105.

<sup>16</sup> Sarı, “Okul Yaşam Kalitesi: Tanımı, Değişkenleri ve Ölçülmesi”, 142.

zevkin daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir.<sup>17</sup> Ayrıca okula yönelik tutumlar ile öğrencilerin bilişsel başarıları arasında tutarlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Okulların en önemli görevi öğrencilere öğrenim süreci boyunca pozitif ve uyumlu ortamlar oluşturmaktır. Öğrencileri olumlu nitelikler kazandırmaya sevk eden bu ortamlar, gençleri toplum için değerli ve kaliteli bireyler olarak yetiştirmede önemli katkılar sağlar. Okul etkinliklerinin kalitesi, okul kuralları ve aşırı derecede öğrenci kontrolü gibi etkenler ergenlerin okula karşı besledikleri duyguların üzerinde etki yapar.<sup>18</sup>

Gençler, okulda değerli olduklarını, yani bilişsel gelişimleri kadar duyuşsal gelişimlerinin de önemsendiğini hissederlerse, arkadaşlarıyla tatmin eden iletişim kurabilirlerse ve akademik açıdan kendilerini başarılı hissederlerse okula yönelik tutumlarının da pozitif yönde gelişmesi beklenir. Çünkü güven ve destek verici bir okul ortamı ergenlerin okuldaki memnuniyetlerini artıran bir unsurdur.<sup>19</sup>

Genelde okul ve özelde sınıf ortamları öğrenciler üzerinde inanılmaz etkiye sahiptirler. Bu bağlamda yüksek düzeyde kaliteli öğretim programları da öğrencilerin genel olarak okul yaşam kalitesine olumlu etki yapar. Özelde ise okula yönelik olumlu duygular geliştirmelerini ve memnuniyet düzeylerini artırıcı etki yapar.<sup>20</sup>

Bazı okul ortamlarının mutluluk ve heyecan verici veya eğlenceli yerler olması, bazılarının ise bunaltıcı, sıkıcı, üzücü, heyecandan uzak olan okul ortamlarının mevcudiyeti, okullar arasında okul yaşam niteliklerinin farklılıklarını ortaya çıkarmaktadır.<sup>21</sup>

**2) Statü:** Ergenlerinin okul ortamlarında kendilerini ne seviyede önemli ve değerli olduklarını ifade eden bir boyuttur.

Sosyal gelişim insanların doğumla başlayıp yetişkin olana kadar diğer insanlarla olan ilişkilerini ve onlara karşı duydukları hislerini kapsamaktadır. Ergenin

---

<sup>17</sup> Salih Aykıt, Melek Baba Öztürk, “Öğrenci Algılarına Göre Liselerde Yaşam Kalitesi”, *Journal of International Social Research*, c. 10, sy. 51 (2017), s. 642.

<sup>18</sup> Ayşe Durmaz, *Liselerde Okul Yaşam Kalitesi (Kırklareli İli Örneği)*, Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008, s.22.

<sup>19</sup> Murat Altındağ, *İlköğretim Okullarında Okul Yaşamının Niteliği* (Ankara: Gazi Üniversitesi, 2015), 34.

<sup>20</sup> Leonard, *Quality of School Life and Attendance In Primary Schools*, 22.

<sup>21</sup> Altındağ, *İlköğretim Okullarında Okul Yaşamının Niteliği*, 33.

sosyalleşmesi toplumun bir üyesi ve parçası olduğunu bilmesiyle başlar. İnsanlarda değişik tutum ve davranışların var olması onların sosyal gelişiminin bir sonucudur.<sup>22</sup>

İnsanlar yaşadıkları toplumların içinde bilinmek isterler, yani o ortamların birer bireyleri olduklarını bilmeyi arzu ederler. Bu nedenle ergenler okul ortamında kendilerini önemli ve değerli olduklarını bilme ihtiyacındadırlar.<sup>23</sup>

Öğrenciler, kendilerinin sevildiğini, saygı duyulduğunu, diğer arkadaşlarla eşit muamele gördüğünü ve söz sahibi olduklarını hissettiklerinde okul ortamlarında daha mutlu olurlar ve okula daha fazla bağlanırlar. Pozitif ve öğrenciyi iyi karşılayan bir okul ortamı, ergenlerin okul ile ilgili tutumlarının olumlu gelişmesine ve okulu ile gurur duymasına vesile olur. Böyle bir düşünceyi oluşturabilmek için ergenler kendilerini buldukları ortamların önemli ve değerli bir parçası olarak hissetmeleri gerekir. Öğrencileri akademik başarıya ulaştıran faktörlerden biri de okula aidiyet hissidir. Dolayısıyla bu his okulda desteklenmelidir.<sup>24</sup>

Öğrenciler kendilerini okul ortamında ne kadar değerli hissediyorlarsa kendilerine daha çok güvenirlir ve okul karşısındaki tutumları da olumlu olur. Dolayısıyla kendine güvenen ergen, hem öğretmenlerle hem de arkanlarıyla pozitif ilişkiler kurar. Bu da okuldaki yaşam kalitesini yüksek seviyeye ulaştırmaya yardımcı olur. Aksı halde kendine güveni düşük olan öğrencilerin okuldaki memnuniyetsizliğinin artmasına neden olur.

Öğrencinin kendisine saygı duyma ve kendini değerli görüp görmeme durumu, başkaları tarafından hoş görülme veya itici görülmesiyle yakından ilişkilidir. Bu yüzden okulda öğretmenler öğrencilerin önemli, değerli ve akıllı olduklarını hep söylemelidirler. Başarıya ulaştıklarında her zaman takdir etmeli, onları küçük düşürecek sözlerden ve davranışlardan kaçınmalıdırlar. Netice olarak öğretmen, her öğrencinin kendisinin nazarında çok değerli ve önemli olduğu fikrini oluşturmaya çabalamalıdır.<sup>25</sup>

**3) Öğretmenler:** Bu boyutta öğretmenler ve öğretmen-öğrenci ilişkileri incelenmektedir. En eski mesleklerden biri öğretmenliktir. İnsanların edindikleri bilgiler

---

<sup>22</sup> Zühal Çubukçu - Mehmet Gültekin, "İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler", *Bilig / Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi* 0/37 (2006), 156.

<sup>23</sup> Sarı, "Okul Yaşam Kalitesi: Tanımı, Değişkenleri ve Ölçülmesi", 143.

<sup>24</sup> Ebru Çamur, *Liselerde Öğrenme İklimine İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrenci Görüşleri (Manisa Örneği)* (İzmir: Ege Üniversitesi, 2006), 67.

<sup>25</sup> Sarı, "Okul Yaşam Kalitesi: Tanımı, Değişkenleri ve Ölçülmesi", s. 144.

ve birikimleri birbirlerine aktarma zorunluğu ve isteğiyle birlikte bu mesleğin ilk tohumlarının atıldığı anlamına gelmektedir. Her toplumda bireyler çevresindeki insanlara yeni davranışlar kazandırmaya çaba gösterirler. Yeni davranışları kazandırmaya çalışan bireyler, öğretmen durumundadır. Meslek olarak ise eğitim kurumlarında eğitme-öğretme faaliyetlerinde görev alan ve eğitimi düzenleyen bireylere öğretmen denir.<sup>26</sup>

Öğretmenler öğrencilerin sosyal, akademik ve kişisel gelişimlerinde önemli bir rol oynamaktadırlar. Okulda gençlerin güvenini artıran öğretmenler, öğrencilerin akademik performanslarını ve okul yaşam kalitesini yükseltmekte de yardımcı olabilirler.<sup>27</sup>

Alan yazında öğretmenler ve öğrenciler arasında, otorite, başıboş ve demokratik olmak üzere üç ilişki şekilleri olduğundan bahsedilir.<sup>28</sup>

➤ Otoriteye dayalı öğretmen-öğrenci ilişkisinde baş roldeki yönetici ve yönlendirici öğretmendir. Öğretmen öğrencilerin üzerinde baskı uygular, okuldaki sınıf ortamını kendi fikirler ve tutumlarına göre oluşturur. Bu sağlıksız bir iletişim türü olup öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını olumsuz yönde etkiler.

➤ Başıboş öğretmen-öğrenci ilişkisinde ise öğrenciler sınıf ortamında tamamıyla serbesttirler. Herkes kendi kafasına göre hareket eder. Bu da sağlıksız bir iletişim türü olup öğrencilerin motivasyonunun düşmesine, sınıf düzeninin bozulmasına ve sınıf ortamında stres oluşturmasına yol açabilir.

➤ Demokratik tavra dayalı öğretmen-öğrenci ilişkisinde ise öğretmen sorumlulukları öğrencilerle paylaşır, öğrencilerin fikirlerini sorar, sınıfta samimi ve saygıya dayalı bir ortam oluşturmaya çalışır. Bu iletişim türü, öğrencilerde okula yönelik olumlu duygularının artmasına yardım eder.

Öğrencilerin sınıf ortamını sevebilmeleri için öğretmenlerinin onlara önem vermesi, fikirlerine saygı duyması, arkadaşça davranması, vakit ayırması gibi özelliklere sahip olması gerekir. Tersine, öğretmenlerin bazı öğrencileri kayırması, onlara

---

<sup>26</sup> Hacı Yusuf Acuner - Ahmet Akif Erbaş, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Diğer Branş Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri”, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 16/1 (2016), 148.

<sup>27</sup> Leonard, *Quality of School Life and Attendance In Primary Schools*, 29.

<sup>28</sup> Cemalettin İpek, “Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 5/19 (1999), 13.



bağırması, kötü davranması ve fikirlerine saygı göstermesi gibi davranışlar ise öğrencilerin sınıf ortamını sevmemelerine yol açar.<sup>29</sup>

Öğretmenlerin öğrenciler karşısındaki davranışları, onlarla çalışma istekliliği, bilgileri, yetenekleri, hatta fiziksel görünümü de sınıftaki öğrencileri etkilemektedir.<sup>30</sup>

Sınıf ortamları öğretmen ve öğrencilerin belirli bir düzeye kadar kaynaştıkları sosyal ortamlardır. Bu yüzden öğretmenler bu ortamları ergenler için daha hoşnut ve çekici hale getirmelerinde büyük bir çaba göstermelidirler. Karşılıklı desteğe dayalı öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenci motivasyonunu, başarısını, okula bağlılığını, moralini artırmaktadır. Aksi takdirde sınıflar öğrenciler için endişeli ve sıkıcı ortamlara dönüşür.<sup>31</sup>

Öğretmenlerin ders işleyiş yöntemlerine gelince, öğrencilerle öğrenme-öğretme sürecinde işbirliğinde eksiklikler varsa, öğretmen-öğrenci arasında anlaşmazlıklara yol açar. Örneğin; dersi düz anlatım şekli yani öğretmen merkezli olan bir ders anlatım türünde öğretmen-öğrenci işbirliği azalır. Diğer yandan ders esnasında öğretmenlerin öğrencileriyle empati kurmaları, öğrencileri oldukları gibi kabul edip değer vermeleri, hem bireysel hemde grupça öğretim metodları kullanmaları, öğrencilerin okula yönelik tutumları üzerinde olumlu etki yapar.<sup>32</sup>

Öğretmenler tarafından yapılan olumsuz uyarılar ve eleştiriler gibi davranışlar öğrencileri rahatsız etmektedir. Bu ve benzeri durumlar gençlerde okuldan nefret etme gibi duygular uyandırabilir. Genel olarak eğitim-öğretim sürecinde akademik etkinliklerin kalitesini etkileyen çok önemli bir faktör de öğretmen-öğrenci ilişkileridir.<sup>33</sup>

**4) Öğrenciler:** Bu boyut, öğrencilerin okul ortamında diğer akranlarıyla kurdukları ilişkileri ihtiva etmektedir.

Okullarda, toplumsal bir örgüt olarak iletişim ve etkileşim halinde olan yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve çalışan personel bulunmaktadır. Bu

<sup>29</sup> Sarı, “Okul Yaşam Kalitesi: Tanımı, Değişkenleri ve Ölçülmesi”, 144.

<sup>30</sup> Mary J. (F) Gander vd., *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (Ankara: İmge Kitabevi), 497.

<sup>31</sup> Leonard, *Quality of School Life and Attendance In Primary Schools*, 68.

<sup>32</sup> Ayşe Durmaz, *Liselerde Okul Yaşam Kalitesi (Kırklareli İli Örneği)* (Edirne: Trakya Üniversitesi, 2008), 28.

<sup>33</sup> Altındağ, *İlköğretim Okullarında Okul Yaşamının Niteliği*, 36.

bireylerin iletişimdeki kalitesi okulun genel kalitesi üzerinde doğrudan rol oynamaktadır. Olumlu kişilerarası ilişkiler okulda sadece topluluk duygusunu pekiştirmez, ait olma duygusunu da oluşturur. Okullarda öğrencilerin diğer akranlarıyla olan ilişkileri bu iletişimlerinin en önemlisidir.<sup>34</sup>

Her ne kadar öğrenciler farkında olmasalar da sınıf ortamında öğrenci-öğrenci ilişkilerinin onların akademik başarılarında ve sosyalleşmelerinde büyük bir etkisi vardır. Arkadaş ilişkileriyle edinilen deneyimler hemen hemen her genç için gerekli ve geçerli olması hususunda görüş birliği vardır. Öğrenci-öğrenci ilişkileri, gençlerin okulda başarılı olmaları ve istenilen düzeyde sosyal gelişimlerini sağlayabilmelerinde çok önemli bir etkiye sahiptir.<sup>35</sup> Kısaca, gençler arasındaki etkileşim ve iletişimin ihmal edilmemesi gerekir. Çünkü gençlerin toplumsallaşmasında, empati kurabilmelerinde, ben merkezlikten uzaklaşmalarında ve sağlıklı bir kimlik oluşturabilmelerinde aralarında kurulmuş olan sağlıklı iletişimin büyük bir payı vardır.<sup>36</sup>

Sağlıklı akran ilişkileri arkadaşlık hünelerini öğrenmede, kendilerini daha iyi tanımada ve bir yetişkin olarak hayatta uyum içerisinde yaşamada yardımcı faktörlerden biridir. Aksi halde uygun arkadaşlık ilişkileri geliştiremeyen ergenler duygusal problemler, mutsuz yaşantılar, sağlıksız deneyimler ve okula karşı memnuniyetsizlikler gibi tutumlar geliştirmeye daha çok meyilli hale gelirler.<sup>37</sup> Akranları tarafından kabul edilen ergenler ise sınıf ve okul ortamlarında daha çok tatmin olmaya meyilli olurlar. Yüksek arkadaş desteğine sahip olan ergenler okul yaşam tatminini artırmakla beraber okul dışındaki ortamlarda da zararlı alışkanlıklardan uzak durmaktadırlar.

**5) Okul yöneticileri:** Bu boyutta, gençlerin okul yöneticilerle olan ilişkilerini, yöneticilerin görevleri ve onlarda olması gereken vasıfları incelenmektedir. Okul yöneticileri, bir okulun başarısında çok önemli bir faktör olmaktadır. Yöneticilerin kişisel ve mesleki özellikleri, liderlik vasfı ve iletişim becerileri gibi yetenekler hem

---

<sup>34</sup> Sarı, *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük Ve Yüksek "Okul Yaşam Kalitesi"ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*, 87.

<sup>35</sup> Ali Yılmaz, "Sınıf İçi Öğrenci-Öğrenci Etkileşiminin Öğrenme Ve Sosyal Gelişim Üzerindeki Etkileri", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, sy. 12 (2001), s. 147.

<sup>36</sup> Aykıt - Öztürk, "Öğrenci Algılarına Göre Liselerde Yaşam Kalitesi", 643.

<sup>37</sup> Leonard, *Quality of School Life and Attendance In Primary Schools*, 55.

öğretmenlerin hem de öğrencilerin okulda kaliteli bir öğretme-öğrenme ortamının var olmasına katkıda bulunmaktadır.<sup>38</sup>

Bir okulun başarısında, öğretmenlerin ve öğrencilerin okula yönelik tutumları her ne kadar başka bir çok faktörden etkileniyorsa da okul yöneticileri bu faktörlerin başında yer almaktadır. Öğretmenler ve müdür işbirliği içerisinde oldukları zaman, öğrencilerin okula karşı tutumları olumlu yönde etkilenmektedir. Bu yüzden yöneticilerin etkili iletişim stratejilerini doğru bir şekilde kullanmaları gerekmektedir.

Okul ortamlarında öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin beklentilerini yerine getirebilmek için yöneticilerin gerekirse bu yönde hizmet sunan diğer örgütlerle işbirliği yapmalıdırlar. Çünkü öğretmenlere ve öğrencilere katılımcı bir kültürde düşüncelerini ortaya koymaları için fırsatlar tanımak yöneticilerin görevidir.<sup>39</sup>

Gençlerin okula bağlılıklarını artmak için yöneticilerin önemsemeleri ve yerine getirmeleri gereken bazı hususlar şunlardır:<sup>40</sup>

- a) Okul yöneticileri otoritereye uzak, güven veren liderliğe sahip olmalıdır. Yani okulda öğrencilerin kurallara yönelik görüşleri yöneticiler tarafından önemsenmelidir.
- b) Okul yöneticileri adil ve eşit bir şekilde kuralları uygulamalıdır. Yani yönetici gözünde favori öğrenci veya öğretmen bulunmamalıdır.
- c) Okul yöneticileri açık ve anlaşılabilir bir akademik sistem oluşturmalıdır.
- d) Okul yöneticileri düzenli ve tertipli bir okul iklimi yaratmalı ve bunu gerçekleştirme sürecine öğrenci ve öğretmenleri de dahil etmelidirler.
- e) Okul yöneticileri okulun sosyal havasını güçlendiren faktörler kullanmalı; öğretmenlerin, öğrencilerin, ailelerinin algılarını önemseyerek hareket etmelidirler.
- f) Okul yöneticileri yüksek düzeyde olan akademik standartları ve beklentileri desteklemeli,
- g) Toplumsal hizmet projeleri yaratmalı,

<sup>38</sup> Aykıt - Öztürk, "Öğrenci Algılarına Göre Liselerde Yaşam Kalitesi", 643.

<sup>39</sup> Gökhan Arastaman, *Ankara İli Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri* (Ankara: Ankara Üniversitesi, 2006), 38.

<sup>40</sup> Durmaz, *Liselerde Okul Yaşam Kalitesi (Kırklareli İli Örneği)*, 33.

h) Öğrencilerin aileleriyle iletişimde olmalı ve düzenli olarak okuldaki bazı durumlardan kendilerini haberdar etmelidirler.

#### 4. ERGENLİK DÖNEMİNE GENEL BİR BAKIŞ

İnsanların doğumuyla başlayıp ölümüne kadar olan gelişim süreci çeşitli dönemler halinde incelenebilir. Genellikle çocukluk, gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemi olarak ele alınabilir. Dönemler arasında kesin bir yaş sınırı belirlemek oldukça güçtür; çünkü bireysel farklılıklar ve bölgesel özelliklerinden dolayı dönemler arasındaki yaş sınırı farklılık göstermektedir.<sup>41</sup>

Gençlik kavramı ergenlik dönemini de kapsayan daha geniş bir anlam taşımaktadır. Fakat bazen ergenlik yerine gençlik tabiri de kullanılabilir.<sup>42</sup>

##### 4.1. Ergenlik Döneminin Tanımı ve Yaş Sınırları

Latince’de ergenlik kelimesi “*adolescere*” olarak geçip, olgunlaşmak, büyümek anlamına gelmektedir. Bu dönemde bireylerin biyolojik, psikolojik ve sosyal değişimlerinin hızlı ve yoğun bir şekilde yaşandığı bir süreçtir. Bu zaman zarfı içerisinde bireyler çocuk olmaktan çıkıp, yetişkin zihnine has olan özellikleri göstermeye başlar. Ergenlik dönemi yeni davranışlarının tecrübe edildiği, bireylerde kişisel, fiziki ve sosyal değişimlerin gerçekleştiği bir dönemdir.<sup>43</sup>

İnsanlar hayatları boyunca devamlı ilerleme ve değişim içinde bulunurlar. Ergenlik dönemi ise bu ilerleme ve değişimin en önemli ve karmaşık dönemi olarak tanımlanır. Çocuklukla ve olgunluk arasında yer alan bu dönem bireylere ve topluma göre farklı özellikler gösterdiği için bir tanım bulmak oldukça zordur. Bu yüzden ergenlik dönemi ile ilgili bir çok tanım yapılmıştır.<sup>44</sup>

<sup>41</sup> Turgay Gündüz, “Ergenlik Dönemi Din Eğitimi”, *Etkili Din Öğretimi*, İstanbul: TİDEF, 2010, s. 73.

<sup>42</sup> Adnan Kulaksızoğlu, “Gençlik Çağı ve Ülkemizde Gençlik Sorunları”, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 2/2 (10 Ekim 2013), 135.

<sup>43</sup> Nurullah Altaş, *Öğretmen El Kitabı (Cd’li) / Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi* (İstanbul: DEM yayınları, 2007), 46.

<sup>44</sup> Burcu Dinçer, *Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Lise İkinci Sınıfa Devam Eden Ergenlerin Anne Baba Tutumlarını ve Alguları İle Arkadaşlık İlişkilerinin incelenmesi*, Ankara, 2008, s. 3.

Bu dönem belirli yaşlarla sınırlı olmayıp genelde 12-25 yaşları kapsamaktadır. Çünkü bireylerin farklı yapısından ve yaşadıkları bölgelerin özelliklerinden dolayı yaş dönemlerinin daha erken veya daha geç gerçekleşmesine sebep olabilir.<sup>45</sup>

Dolayısıyla ergenlik döneminin yaş sınırları konusunda farklı görüşler vardır. Yukarıda da belirttiğimiz gibi toplumların sosyal, ekonomik, kültürel ve coğrafi özelliklerine ilişkin ergenlik döneminin yaş sınırları değişiklik göstermekle beraber ortalama olarak 12-21, kızlarda 11-20 yaş arası, erkeklerde ise 12-21 yaş arası kabul edilmektedir.<sup>46</sup>

Milli Eğitim Bakanlığı ergenlik dönemini 12-24 yaşlar arasında değerlendirirken, UNESCO 15-25 yaşlar arasında ve Birleşmiş Milletler Örgütü ergenlik dönemini 12-25 yaşlar arasında değerlendirmektedir.<sup>47</sup>

#### **4.2. Ergenlik Döneminin Evreleri ve Genel Özellikleri**

Günümüzde ergenlik bir kaç kuşak önceki ergenlikten farklıdır. Böyle bir fenomen hızlı toplumsal değişimle bağlıdır.

UNICEF ergenlik dönemini, erken ergenlik (early adolescence) 10-14 yaş arası ve geç ergenlik (late adolescence) 15-19 yaş arası olmak üzere iki evrede değerlendirmiştir. Pawlowski ve Hamilton ise ergenlik dönemini erken ergenlik 11-13 yaş arası, orta ergenlik (mid adolescence) 13-15 yaş arası, geç ergenlik 15-17 yaş arası ve ergenlik sonrası (post adolescence) 17-19 yaş arası olmak üzere dört evrede değerlendirmiştir.<sup>48</sup>

Genelde araştırmacılar ergenlik döneminin erken, orta ve geç ergenlik üçlü ayırımını benimsemişlerdir.<sup>49</sup>

---

<sup>45</sup> Turgay Gündüz, *Ergenlik Dönemi Din Eğitimi* (İstanbul: TIDEF, 2010), 1.

<sup>46</sup> Emine Zehra Bilge, *Liseli Gençlerde İç ve Dış Güdümlü Dindarlık ve İyilik Algıları (Ankara Örneği)* (Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, 2013), 11.

<sup>47</sup> Gündüz, *Ergenlik Dönemi Din Eğitimi*, 1.

<sup>48</sup> Canan Özlem Gözcü Yavaş, “Orta ve Geç Ergenlik Dönemindeki Ergenlerde Tutum ve Davranış Farklılıkları”, *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 3/2 (05 Aralık 2017), 114.

<sup>49</sup> Mustafa Koç, “Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri”, *Sosyal Bilimler Entitüsü Dergisi* 17/2 (2004), 233.

Tablo 3: Erkekler İçin Ergenlik Döneminin Evreleri

No.	Ergenlik döneminin evreleri	Yaş sınırlamaları
1.	Erken ergenlik	13-15 yaş
2.	Orta ergenlik	15-17 yaş
3.	Geç ergenlik	17-21 yaş

Tablo 4: Kızlar İçin Ergenlik Döneminin Evreleri

No.	Ergenlik döneminin evreleri	Yaş sınırlamaları
1.	Erken ergenlik	11-14 yaş
2.	Orta ergenlik	14-16 yaş
3.	Geç ergenlik	16-21 yaş

Tabloda gösterildiği gibi ergenlik dönemi üç ana evreden geçmektedir.

**1) Erken ergenlik:** Bu dönemde hızlı gelişen fiziki ve davranışsal değişiklikler görülmektedir. Bu gelişim kızlarda erkeklerden daha önce seyredir. Bu dönemin en önemli özelliği ergenlerin hızlı bir şekilde gelişmekte olan fiziksel gelişimiyle başa çıkma çabalarıdır. Bu dönemde yakın arkadaşlıklar önem kazanır, daha çok ayrı cinsiyetten arkadaşlık grupları oluşturur ve tercih edilir. Bu dönemde bilişsel gelişimde de önemli değişiklikler görülür. Jean Piaget'in bilişsel gelişim kuramına bakarak on bir yaşlarından sonra genelde ergenler somut deneyimlerden çıkıp soyut deneyim dönemi başlar. Dolayısıyla soyut düşüncelerin gelişimiyle birlikte ergenler din, zaman, politika, felsefe, ölüm vb. gibi kavramlar üzerinde tartışmaya başlarlar.<sup>50</sup>

Ergenlik dinî uyanış ve dinî şüphelerin yoğun bir şekilde yaşandığı bir süreç olarak tanımlanır. Erken ergenlik döneminde ise bunalımlı evreye girmeden önce dinî uyanış duyguları ortaya çıkar. Az süren bu zaman içerisinde dinî inanç, dinî tutum, dinî ibadetler ve dinî duygu gibi konular ergenlerin ilgilerini çekmektedir. Ergenler bu dönemde dinî emir ve yasakları yerine getirmekte hassas davranırlar, sevap-günah gibi konulara önem verirler. Erken ergenlik döneminin sonlarına doğru ergenlerin dine karşı olan ilgileri azalmaya başlar ve itaatın yerini dine karşı sorgu ve şüphe alır. Bu süreçte ergenlerin şüphe duymamaları aslında olumlu bir durum değildir. Çünkü sorgusuz ve tereddütsüz bir şekilde inançların benimsemesi ergenler için normal bir durum olmayıp inançların yeniden gözden geçirilerek sorgulanması, ergenlerin inanç oluşumunda bir basamak olarak tanımlanabilir. Erken ergenlik döneminde dine karşı şüpheli bir tavrın

<sup>50</sup> Orhan Derman, "Ergenlerde Psikososyal Gelişim", *Hacitepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Sempozyum Dizisi No: 63*, (2008), s. 20.

olması dönemin temel özelliklerindedir. Aslında bu dönemdeki ergenler sadece dine karşı değil her türlü otoriteye karşı çıkan ve şüphe duyan bir tutum içerisinde bulunmaktadırlar.<sup>51</sup>

**2) Orta ergenlik:** Bu dönemin temel özellikleri, anne babadan ayrılma ve bireyleşme süreci içinde olan ergenlerin duygusal gelişimlerdeki değişikliklerdir. Bu dönemde gençler hayatı sorgulayıp yeni deneyimler yaşamak isterler. Akran ilişkilerinde ve duygusal deneyimlerde artış göstermekle birlikte iç yaşantıları da değerlendirmeye başlarlar. Toplum içerisinde ise kendilerine güven konusunda zirve noktasında oldukları için yetişkin rolünü almaya hazırlanırlar.<sup>52</sup> Bu dönem dinî şüpheler ve bunalım dönemi olarak adlandırılabilir. Gençlik günahkârlık, pişmanlık, adalet vb. duyguların yoğun yaşandığı bir dönem olarak tanımlanır.<sup>53</sup>

**3) Geç ergenlik:** Kimlik duygusunun geliştiği ve kendini bir topluluğa ait hissetmeye başladığı bir dönemdir. Bilişsel gelişimiyle birlikte ahlak duygusu da tamamlanır. Üniversite yıllarına denk geldiği bu dönemde ergenlerin kendi kendisiyle ve toplumla bir denge sağladığı görülür. Tevbe ve dine dönüş olayları sıklıkla yaşandığı bir dönem olarak adlandırılır.<sup>54</sup>

Bu dönem, ergenlerin problem çözmedeki becerilerinin artması, toplum içerisinde daha olgun ve uyumlu davranışlar sergilemesi, bağımsızlık duygusunun gelişmesi, hoşgörü ve anlayışın artış göstermesi, dinî tutum ve davranışlarda belirginliğin oluşması vb. gibi özellikleri kapsamaktadır.<sup>55</sup>

Geçici bir ara dönem olarak tanımlanan ergenlik dönemi ergenlerin kimlik ve kişilik gelişimi açısından kritik ve banalimli bir süreçtir. Ergenlerin herhangi bir otoriteye başkaldırması, bağımsızlık istekleri, stres, cinsel arzuların baskısı, dinî tutum ve davranışların gelişmesi, dinî şüphe ve tereddütler, günahkarlık ve suçluluk duygusu, ruhsal çatışmalar bu dönemin temel özellikleri arasında yer alır. He açıdan çok hızlı değişimlerin görüldüğü bu dönemde, iç dünyada yaşanan duygusal gelişimler dış

---

<sup>51</sup> Belma Özbaydar, *Din ve Tanrı İnancının Gelişmesi Üzerine Bir Araştırma* (İstanbul: Baha Matbaası, 1970), 14.

<sup>52</sup> Atalay Yörükoğlu, *Gençlik çağı* (İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım, 1993), 19.

<sup>53</sup> Hökelekli, *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*, 267.

<sup>54</sup> Gündüz, *Ergenlik Dönemi Din Eğitimi*, 17.

<sup>55</sup> Abdülkerim Bahadır, *Ergenlik Döneminde Dini Şüphe ve Tereddütler* (Bursa: Uludağ Üniversitesi, 1994), 17.

dünyadaki kimlik arayışları, ergenlerin şüphe, bunalım, tedirginlik gibi duyguları kaçınılmaz niteliktedir. Lakin her ergen bu değişimleri, gelişimleri, problemleri, çatışmaları farklı derecede yaşamaktadır.<sup>56</sup>

Ergenliğin sonlarına doğru gençler, dinî inançlarında şüphecilikten çıkarak kararlılık göstermekle beraber din konusundaki şüpheleri tam olarak çözüme kavuşturamamıştır. Bu durumda bazı gençler, çocukluktaki dinî inançları ile genişlemiş bilgilerini bağdaştıramayıp, dinî ya tamamen reddeder ya da bazı konuları reddedip bazı konuları benimserler. Gençlerin büyük bir çoğunluğu ise hayatlarında dinin yerini ve ihtiyacını hissederek daha önceki inançlarını genelde olduğu gibi benimsemeye meyillidirler.<sup>57</sup>

### **4.3. Ergenlik Döneminde Dinî İnanç ve Yaşantı**

Din kavramı Arapça'da "*Tutulan ve gidilen yol, ibadet, boyun eğme, kulluk etme vb.*" anlamına gelmektedir. Din, insanlara yaşama tarzı sunup onları belli bir dünya görüşü içinde toplayan bir kurum olmakla beraber, Yaraticıya isteyerek gönülden bağlanma, O'na inanma, imanın insanların hayatlarındaki yansımaları anlamına da gelmektedir. Yani din, kutsal fikrine dayalı olan müminlerin inançları, kuralları, sembolleri ve pratikleri içeren bir sisemdir. İnsanlar hayatının bütün problemlerine çözüm sunan teori ve pratikler bütünü anlamına gelen din, kelamcılar tarafından da "*Allah'ın vahiy yoluyla ve peygamberleri tarafından va'ad edilen, insanları dünya ve ahirette saadete götüren itikat ve amellerden oluşan bir müessese*" olarak tanımlanmaktadır.<sup>58</sup>

#### **4.3.1. Dinî İnanç ve İman Kavramlarının Tanımı**

İnanç kavramının tanımını yapmadan önce onun iman kavramıyla alakasını anlatmakta fayda vardır. İman ve inanç birbirine çok yakın olan terimlerdir. İnanç "*bir şeye zihni olarak, nötr bir inanma*" anlamına gelmektedir. İnanç insan hayatı üzerinde etki gösterse veya göstermese de bir şeyin sadece aklen tasdikini ifade ederken, iman

<sup>56</sup> Adnan Kulaksızoğlu, *Ergenlik Psikolojisi* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2011), 27.

<sup>57</sup> Hüseyin Peker, *Din Psikolojisi* (İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2011), 174.

<sup>58</sup> Fatma Oluğ, *Erinlik Dönemindeki Öğrencilerde Dini Tutum ve Davranışlar (Sakarya örneği)* (Sakarya: Sakarya Üniversitesi, 2011), 25.



inanan bireyin bütün varlığını kapsamakta, bireylerin hayatının her aşamasında hem düşüncelerinde hem de davranışlarında etki göstermektedir.<sup>59</sup>

İman, kelime olarak “*e-mi-ne*” kökünden, “*emniyette olmak*”, “*karşısındakine güven vermek*”, “*kalpten tasdik etmek*” vb. anlamına gelmektedir.<sup>60</sup>

İslam dininde (ıstılahi anlamda) iman kelimesi, “*Hz. Peygamber Efendimizin Yüce Allah’tan getirmiş olduğu bütün hükümlerini teredütsüz bir şekilde kabul edip, onların gerçek ve doğru olduğuna inanmak*” anlamına gelmektedir. İnanç ise imanın zihni aşaması olarak değerlendirilmektedir.<sup>61</sup>

“İnanç” bağlanmak, doğrulamak, düğümlemek anlamlarını kapsarken, “iman” metafiziksel bir gerçekliğe bağlılığını göstermektedir. Soyut, gözle görülmeyen ve elle tutulmayan algılara karşı bağlılık durumudur. Hislerden oluşan tecrubi ve şahsi bir vakadır, çünkü iman tek zihinsel deneyimleden ibaret değildir. İman bireyin inançlarından beslenerek şekillenip yaşayışa geçme sürecidir.<sup>62</sup>

#### **4.3.2. Dindarlığın Boyutları**

Her birey kendine özel bir kişiliğe ve karaktere sahip olduğundan dinî yaşayış biçimleri de farklıdır. Bu yüzden dinî norm ve yaşantıların her bireyde aynı şekilde ve düzeyde tezahür etmesi düşünülemez. Çünkü dinî normlar her insanda farklı nitelikte tezahür etmektedir. Ama bu tür değişimler dinî normlarda değil, dinî normların bireyler tarafından hayata geçirme biçiminden kaynaklanır. Bundan dolayı dinî hayat bir kaç boyutta analiz edilebilir. Dindarlığın bir kaç boyutu olduğu ilk olarak Baron Friedrich von Hügel tarafından incelenmiştir. Dindarlığı geleneksel, tarihsel, rasyonel, sistematik, sezgi veya irade biçiminde sınıflandırmıştır.

Diğer araştırmacılar da dindarlığının değişik boyutlarında söz etmektedirler. Örneğin, J. Pratt dindarlığın geleneksel, rasyonel, mistik ve uygulama olmak üzere dört boyutundan bahsetmektedir.

<sup>59</sup> Hanifi Özcan, *Epistemolojik Açından İman* (İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2019), 57.

<sup>60</sup> Serdar Mutçalı, *Arapça - Türkçe Sözlük* (İstanbul: Dağarcık Yayınları, 2012), 76.

<sup>61</sup> Fikret Karaman vd., *Dini Kavramlar Sözlüğü* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2006), 315.

<sup>62</sup> Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi* (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı), 157.

J. Wach inanç, uygulama ve sosyolojik olmak üzere dindarlığın üç boyutundan söz eder.

F. Kukuyama ise inanç, davranış, duygu ve bilgi olmak üzere dindarlığın dört buyutunun olduğunu söyler. Bu boyutların cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, sosyal sınıf gibi demografik değişkenlerle ilişkisini incelemiştir.<sup>63</sup>

Din psikologları dindarlığı araştırmak için bilimsel çerçevede değerlendirilen tanımlara başvurmuşlardır. Dindarlık araştırmalarında ilk dönemlerde ibadetlerini yerine getirme gibi tek boyutlu bir yaklaşımın üzerinde çalışırken, daha sonra dindarlığın çok boyutlu yaklaşımları üzerinde durmuşlardır. Bu kategorideki araştırmacılardan Glock ve Stark dindarlığın inanç, ibadet, bilgi, duygu ve etki olmak üzere 5 beş farklı boyutu olduğunu kabul etmişlerdir. Bu görüş din psikologları arasında yaygın bir şekilde kabul görmüştür.<sup>64</sup>

➤ İnanç boyutunda, dindar bir bireyin inancın temel ilkelerine inanması, örneğin, Allah'ın yüce bir varlık olduğu, tek olduğu, hep var olduğuna inanma gibi dinî normları yer almaktadır.<sup>65</sup>

➤ İbadet boyutunda, bireylerin inanç doğrultusunda uygulamaları ve yerine getirmesi gereken dinî normlar yer almaktadır. Örneğin namaz kılmak, dua etmek, oruç tutmak vb. gibi konuları bunlar arasında sayılabilir. Yani bu boyutta insanın yüce Allah'a bağlanmasını sağlayan faaliyetler incelenmektedir.<sup>66</sup>

➤ Bilgi boyutu inanç boyutuyla yakınlık göstermektedir. Her birey dinin ahlak, hukuk, hak, değerler, kurallar, gelenekler vb. gibi konularda bilgi sahibi olmak zorundadır. Ancak her ne kadar bu boyut inanç boyutuyla yakın ilişkisi var ise güçlü bir inanç için çok fazla bilgi sahibi olmak gerekemeyebilir. Aynı zamanda dinî bilgi seviyesi, bireyin öğrenmekte gösterdiği istek, din eğitimi için ayrılmış olan zaman, bireylerin dindarlık düzeyini ölçen önemli faktörlerden biri olabilir.<sup>67</sup>

---

<sup>63</sup> Murat Yıldız, *Ölüm Kaygısı ve Dindarlık* (İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları, 2014), 89.

<sup>64</sup> Hökelekli, *Din Psikolojisi*, 33.

<sup>65</sup> Hökelekli, *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*, 56.

<sup>66</sup> Mehmet Bayyığıt, *Üniversite Gençliğinin Dini İnanç Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma* (Bursa: Uludağ Üniversitesi, 1989), 99.

<sup>67</sup> M. Naci Kula, *Kimlik ve Din* (İstanbul: Ayışığı Yayınları, 2001), 50.

➤ Duygu boyutunda bireyin dine bağlılığını etkileyen duygu yoğunluğu değerlendirilmektedir. Bu boyut diğer boyutlar içerisinde en hassas ve kapalı olanıdır. Bu boyutta bireylerin Yüce Varlık'ın öznel bilgisine ulaşma yolunda duygu durumlarını ele almaktadır.<sup>68</sup>

➤ Etki boyutunda ise bireylerin yaşamında dinî inancın uygulaması, dinî tecrübeleri yaşaması ve öğrendiği dinî bilgilerin günlük hayatı üzerindeki etkileri değerlendirilmektedir. Bu boyut bireyin kişiliğine yön veren bir faktör olabilir. İnsanların beslenme kuralları, ahlaki davranışları ve benzerlerinden sosyal ve bireysel ilişkilerine kadar, yani insan hayatının bütün alanlarında dinin etkisi mevcuttur.<sup>69</sup>

#### 4.4. Ergenlik Döneminde Dinî Yaşantı

Din kelimesi Arapça'da "*ceza, ibadet, boyun eğme, kulluk etme vb.*" anlamına gelmektedir. İstilahî anlamı ise değer bilme ve yaşama tarzı, "*Yaratıcıya isteyerek bağlanıp, O'na inanma ve uygun bir şekilde emirlerini ve yasaklarını yerine getirme olgusu*" olarak tanımlanır. Din; kutsal fikrine dayanan, müminleri bir sosyo-dinsel grup içinde barındıran inançlar, semboller, normlar ve uygulamalar bütünüdür. Din, birey hayatının problemlerini çözen, onları mutluluğa götüren teori ve uygulamalar bütünü olarak da tanımlanabilir.<sup>70</sup>

Yaşantı bireylerin yaşamış olduğu ortamın koşulları içindeki etkileşim olarak tanımlanır. Bu, bireylerin ruhsal dünyası ve özellikleri içinde incelenebilir. Dinî yaşantı genellikle dinî duygu, dinî düşünce ve dinî tutum ve davranışlardan oluşur.<sup>71</sup>

##### 4.4.1. Dinî Duygu

Duygu genel olarak bir şeye karşı yöneltilen yoğun hisler olarak tanımlanır. Daniel Goleman'a göre duygular bireylerin öğrenme meraklarını uyandırarak, öğrenmesini sağlayan, soru sormaya yönlendiren, öğrendiklerini pratiğe geçirmeye çalışan, vb. ve böylece bir davranışı ortaya koymaya yardımcı olan bir bütün olarak değerlendirmektedir.

<sup>68</sup> Semra Karakaya, *Dindarlık ve Kişilik Arasındaki İlişki, Allport ve Fromm'un Karşılaştırmalı Analizi* (Adana: Çukurova Üniversitesi, 2008), 36.

<sup>69</sup> Kula, *Kimlik ve Din*, 51.

<sup>70</sup> Oluğ, *Erinlik Dönemindeki Öğrencilerde Dini Tutum ve Davranışlar (Sakarya örneği)*, 25.

<sup>71</sup> Neda Armaner, *Din Psikolojisine Giriş 1. Cilt (4-C-24)* (Ankara: Ayyıldız Matbaası A.Ş., 1980), 112.

Dökmen'e göre ise duygu, bireylerin doğaya ve topluma uyum sağlamasına yardımcı olan bir bütündür.<sup>72</sup>

Dinî duygu, bireylerin dinî tecrübe anında hissettikleri duyguların genel adıdır. Dinî duygunun ortaya çıkmasıyla ilgili iki görüş mevcuttur. Birinci görüşe göre dinî duygular doğuştan gelir, diğer görüşe göre ise sonradan kazanılır. Dinî duyguların dereceleri ise bireyden bireye farklılık göstermektedir. Örneğin; bir mistik Allah ile yakınlık duygusunu çok yoğun bir şekilde yaşarken, başka biri bu dereceye ulaşmamaktadır.

Din, insanın bütün şahsiyetini etkisi altına alarak günlük hayatında duygu, düşünce ve davranışlarına yön verici bir etki yapabilir. Bundan da öte dini, bireylerin dünya ve ahireti ile ilgili bütün işlerini düzenleyen bir olgu olarak düşünebiliriz. Bu süreçte dinî duygu çoğu zaman dinî yaşantının temel unsurları arasında yer alır.<sup>73</sup>

Her çocuk doğumdan sonra hızlı bir şekilde büyüme ve gelişim göstermeye başlar. Fiziki gelişmesiyle beraber zihinsel, sosyal, cinsel, kişilik bakımından, bilgi, duygu, vb. alanlarda gelişim gösterir. Bu süreçle paralel bir şekilde dinî ve ahlaki duyguların gelişimi de devam eder. Yaratılmış olan ilk insandan yaşamış olduğumuz çağımıza kadar hiç bir çağda dinsiz bir topluma rastlanmamıştır. Doğru veya yanlış her çağda bireylerin inançları mevcuttur. Çünkü inanma ihtiyacı insanda fitri niteliktedir. Bunun için her bireyde bu dinî duygu er veya geç ortaya çıkar ve gelişir. Eğer çocuklarla dinî konular üzerinde durulursa bu dinî duygu erkenden ve sağlıklı bir şekilde gelişir. Aksi takdirde yine bu dinî duygu ortaya çıkar ama daha geç veya yanlış bir zeminde tezahür edebilir.<sup>74</sup>

#### **4.4.2. Dinî Düşünce**

Düşünceler zihnin en karmaşık faaliyetlerindedir. Zihin dışarıdan gelen etkiler ve duyumları değerlendirerek işlemler yapmaktadır. Dolayısıyla problemlere çözüm bulma, planlama, tahminlerde bulunma gibi işlemler artmaya başlar. Çünkü düşünce aktif bir şekilde konu, durum ve olaylar üzerinde sürekli meşgul durumundadır. Bireyler

<sup>72</sup> Nazan Yelkikalan, "21.Yüzyılda Girişimcinin Yeni Özelliği: Duygusal Zeka", *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi* 1/2 (2006), 42.

<sup>73</sup> Oluğ, *Erinlik Dönemindeki Öğrencilerde Dini Tutum ve Davranışlar (Sakarya örneği)*, 26.

<sup>74</sup> Mustafa Öcal, *İlköğretim Okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Öğretim Yöntemleri* (Bursa: Düşünce Kitabevi, 2012), 60.

düşünmekle yola çıkarak etrafında olup biten olayları anlamaya, algılamaya, tatmin eden açıklamalar bulmaya ve sonuç çıkarmaya çalışırlar. Çocuklar da zekâsı geliştikçe etrafında çeşitli objelerin aslını öğrenmeye merak duyarlar. Olaylar, kavramlar ve kelimelerle ilgili soru sorup ayrıntılı bir şekilde bilgi sahibi olmak isterler. Öğrenmeye merak ettikleri konuların arasında dinî konular önemli bir yer tutar. Örneğin; Allah, peygamber, melek, cennet, cehennem, namaz...vb. gibi konularda düşünürler ve soru sorarlar.

Ergenlik döneminde ise ergenler, çocukluk çağında kendisine öğretilen konuları gözden geçirirler, üzerinde düşünürler, kritik ederler, değerlendirirler, hüküm verirler. Bu dönemde gençler daha çok dinin pratik yararları üzerinde düşünüp tatmin edici cevaplar aramaya çalışırlar. Allah inancı ve diğer inanç konularında mantıki deliller bulmaya çalışırlar.<sup>75</sup>

Sonuç olarak bireyler çevresinde olan bitenleri algılama ve anlama gayreti içerisinde yaşarlar. Zihinlerinde sürekli soru sorup tatmin edici mahiyette cevaplar bulmaya çalışırlar. Dinî konular ise bu soruların başında gelmektedir. Mesela; Allah'ın varlığı, O'nun bulunduğu yer (Arş); evrenin ve insan yaratılışı, kabir hayatı, ahiret, meleklerin varlığı, kaza-kader ilişkisi, dünyada kötülük ve adaletsizlik, hayır-şer ilişkileri, vb. gibi konular üzerinde düşünürler.

#### **4.4.3. Dinî Tutum ve Davranış**

Tutum kavramı bireylerin bir durum, olay veya olgu karşısında ortaya koydukları bir davranış biçimi olarak tanımlanır. Psikologlar tarafından kabul edilen bu tanıma göre tutum, bireylere ait ve onların nesnelere ilişkin düşünceleri, duyguları ve davranışlarına bir bütünlük getirmektedir.<sup>76</sup>

İnsan içinde bulunduğu ortamdan etkilenir veya onun üzerinde etki yapar. Buna dayanarak insanın kendi düşünce doğrultusunda diğer insanlara, nesnelere ve ortamlara olumlu veya olumsuz tepkilerde bulunma eğilimlerine tutum denir. Psikolog ve sosyologlar tutum kavramını değişik şekillerde tanımlayarak incelemişlerdir.<sup>77</sup>

<sup>75</sup> Hüseyin Peker, *Din Psikolojisi* (İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2011), 93-94.

<sup>76</sup> Metin İnceoğlu, *Tutum Algı İletişim* (İstanbul: Siyasal Kitabevi, 2011), 7.

<sup>77</sup> İlhan Topuz, *Üniversite Öğrencilerinde Dini Tutum ve Davranışlar (Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği)* (İsparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, 1999), 30.

Ergenler dinle ilgili olan durumlara karşı pozitif veya negatif düşünce, duygu, tutum ve davranış durumu içinde bulunurlar. Ergenlerin din ile ilgili bilgileri, dinden hoşlanıp hoşlanmaması, din ile ilgili davranışları, din karşısındaki faaliyetleri vb. onun dinî tutumunu oluşturmaktadır. Dinî tutum dine ait sürekli ve düzenli olan duygu, bilgi ve davranış eğilimlerinin bir bütünü olarak tanımlanmaktadır.<sup>78</sup>

Eğer bireyler dinî ibadetlerini yerine getirdikleri zaman mutluluk hissediyorsa, dinî emir ve yasaklara dikkat ederse, onun dine karşı pozitif bir tutuma sahip olduğu söylenebilir. Aksi durumda ise, yani eğer dinî emirlerini yerine getirmekten kaçınıyorsa, dine aykırı davranışları varsa, onun dine karşı negatif bir tutuma sahip olduğu söylenebilir.<sup>79</sup>

Tüm tutumlarda olduğu gibi dinî tutumlarda da bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç dinî tutum ögesi mevcuttur.

**1) Dinî tutumun bilişsel ögesi:** Bu öge bireylerin dinî inanç, bilgiler ve düşüncelerden oluşmaktadır. Bilişsel öge bireyin dinî tutumlarının içinde yer alan inançlarıdır. Dinî tutumlarının pozitif veya negatif olmasını belirleyen en önemli unsur bireyin edindiği bilginin niteliğidir.<sup>80</sup>

**2) Dinî tutumun duygusal ögesi:** Bu öge bireylerin din hakkında hissettikleri heyecan ve duyguları içermektedir. Din ve din ile ilgili konular hakkında ilgi veya ilgisizlik, hoşlanma veya hoşlanmama, sevme veya sevmeme gibi duygular, dinî tutumun duygusal yönünü oluşturmaktadır. Yani bireylerin dine yönelik duygusal tepkileri olarak tanımlanır.<sup>81</sup>

**3) Dinî tutumun davranışsal ögesi:** Bu öge bireylerin dinî ibadetleri, pratikleri, faaliyetleri, uygulamaları vb. davranışlardan oluşur. Bireylerin namaz, zekat, oruç, hac, Kur'an okumaları, dinî sohbetlere katılmaları, dinî programları izlemeleri vb. davranışları dinî tutumun davranışsal ögesini oluşturmaktadır.<sup>82</sup>

<sup>78</sup> Mevlüt Kaya, *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum* (Samsun: Etüt Yayınları, 1998), 45.

<sup>79</sup> Topuz, *Üniversite Öğrencilerinde Dini Tutum ve Davranışlar (Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği)*, 30.

<sup>80</sup> Kaya, *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum*, 46-47.

<sup>81</sup> Armaner, *Din Psikolojisine Giriş 1. Cilt (4-C-24)*, 78.

<sup>82</sup> Topuz, *Üniversite Öğrencilerinde Dini Tutum ve Davranışlar (Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği)*, 32.

Davranışlar ise psikoloji biliminde “*organizmanın uyarlar karşısındaki tepkilerini kapsayan bir bütün*” olarak tanımlanır. Bu tanıma dayanarak, davranışlar hem içte yaşanan psikik durumlar hem de dışa yansıyan faaliyetlerdir.<sup>83</sup>

Dinî davranışlar bireylerin dinî duygu ve düşüncesinin davranış halindeki göstergesidir. Bu davranışlardaki temel gaye sevap kazanma veya cezadan kurtulmadır. Dinî davranışların düşünce boyutunu niyet ve ihlas oluşturur.<sup>84</sup>

Dinî davranış kavramı ise “*dini inanç ve düşüncelerle beraber dışa gösterilen faaliyetler ve ibadetler*” olarak tanımlanır. Dinî literatürde bu kavramın karşılığı “*amel*”dir. Yani “*amel*” kavramı “*dini inanç gereği hükümlü olduğu ibadet ve ahlaki değerleri yaşam içerisinde emrolunduğu gibi yerine getirmek*” anlamına gelmektedir. Dinî davranışlarının yönünü dinî tutumlar tayin eder. Örneğin; bireyin dinî tutumu olumlu yönde ise dinî davranışları da olumlu olmaya eğilimlidir. Yani dinî davranışlar bireylerin dinî tutumlarını yansıtır.<sup>85</sup>

Bireylerin inanç, duygu ve düşünce dünyasında yaşanmış olan subjektif olgular ve tecrübelerin davranış halinde dışarı yansımaları ibadet (amel) olarak da ifade edilir. Yani ibadet, bireyin dinî duygu, düşünce ve inançların pratik bir görünüm kazanmasıdır.<sup>86</sup>

Ergenlik döneminde zihinsel gelişmenin belirli bir dereceye gelmesiyle beraber daha önce benimsenmiş olan dinî inanç, dinî normlar, dinî ibadetler ve dinî tutumlar ilerleyen yaşlarda şüphe ve sorgulamaların konusu olabilmektedir.<sup>87</sup>

#### **4.5. Ergenlik Dönemi Dinî Tutum ve Davranışların Oluşmasında Etkili Olan Faktörler**

Dinî tutum ve davranışların üzerinde aile, okul, akran çevresi, cami kursları, medya gibi bir çok faktör etkisini göstermektedir.

---

<sup>83</sup> Oluğ, *Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerde Dini Tutum ve Davranışlar (Sakarya örneği)*, 31.

<sup>84</sup> Hökelekli, *Din Psikolojisi*, 53.

<sup>85</sup> Kaya, *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum*, 47.

<sup>86</sup> Peker, *Din Psikolojisi*, 116.

<sup>87</sup> Hökelekli, *Çocuk, Genç, Aile Psikolojisi ve Din*, 64.

#### 4.5.1. Aile

Bireylerin hayatları boyunca geliştirmiş oldukları değerlerin ve normların hepsi onların yetişmiş oldukları kültürden kaynaklanmaktadır. İçinde hayatımızı sürdürdüğümüz çevre tutum ve davranışlarımıza etki etmektedir. Bireylerin içinde yaşadıkları ortamlar onların düşünce ve davranış dünyasını etkilemektedir. Bireylerin en yakın çevresi ise ailedir. Aile ortamı onların inanç dünyasını, düşünce ve davranışları etkilemektedir.<sup>88</sup>

Erken yaşlarda bireyler dinî tutumlar ve davranışları aile ortamında anne-babaları taklid ederek öğrenirler. Yani bireylerde dinî inanç ve davranışların oluşmasında etkili olan en önemli faktör ailedir. Çünkü bireyler dinî tutumları ve ahlaki davranışlarının ilk örneklerini ailede görmektedir. Dolayısıyla aile fertleri dinî konularında ergenler için birer model ve rehber olmalıdırlar.<sup>89</sup>

Aile fertlerinden özellikle anne-babaların dinî ibadetleri yerine getirmeleri, çocukların onları örnek almalarına, dinî tutum ve davranışlarını bu yönde geliştirmelerine yardımcı olur.<sup>90</sup>

Aile ortamında, dinî konular çocuklara korkutarak öğretilmemelidir. Çünkü korkuyla yapılan din eğitimi çocuklarda ruhsal bozukluklara yol açabilir. Aynı zamanda dinî konularda çocukların fazla eleştirilmesi olumsuz sonuçlar doğurabilir. Sürekli eleştirel bir tavır, çocukların aktif ve olumlu bir dinî yaşantı geliştirmelerine engel olabilir. İçine kapanık ve alıngan ergenler olarak büyümelerine yol açabilir.<sup>91</sup>

#### 4.5.2. Okul

Dinî inanç ve tutumlarının gelişmesi din eğitimi ile sağlanır. Bu yüzden ergenlerin okulda gördükleri din eğitimi çok önemlidir. Okul, ergenlerin olumlu veya olumsuz yeni dinî tutumlar geliştirmelerine yardımcı olan önemli ortamlar arasında yer alır. Çünkü öğrenciler zamanlarının büyük bir kısmını okulda geçirmektedir. Okullarda planlı programlı bir din eğitimi gerçekleşmediğinde toplumda dinî inanç, tutum ve davranışları gelişmesinde dengesizlikler yaratabilir. Dolayısıyla iyi yönetilmediği

<sup>88</sup> Abdurrahman Kasapoğlu, *Kur'an'da İnsan Psikolojisi* (İstanbul: İzci Yayınları, 1997), 72.

<sup>89</sup> Hökelekli, *Din Psikolojisi*, 185.

<sup>90</sup> Armaner, *Din Psikolojisine Giriş 1. Cilt (4-C-24)*, 87.

<sup>91</sup> Topuz, *Üniversite Öğrencilerinde Dini Tutum ve Davranışlar (Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği)*, 44.



durumlarda bu gibi ortamlar ergenlerde dinî şüphe, dinden uzaklaşma, dini inkar vb. gibi davranışlar gelişmesine yol açabilir.<sup>92</sup>

Öğretmenler öğrencilere dinî konuları anlatıp aktarırken ikna edici, güven verici ve son derece inandırıcı ve sevdirci olmaları gerekir. Öğretmeni seven bir genç onu örnek alır; onun dinî tutum ve davranışlarını benimser. Dolayısıyla öğrencilerde dinî olumlu yönde dinî tutum ve davranışların gelişmesi için çabalayan öğretmen, ilk başta kendisi olumlu dinî tutum ve davranışlara sahip olmalıdır.<sup>93</sup> Bu nedenle din derslerine giren öğretmenlerin sorumluluğu çok büyüktür. Onlar kendilerini öğrencilere sevdirmeli ve aynı zamanda davranışlarına dikkat etmelidirler. Dersleri anlatırken dinî his ve duygular uyandıran resimler göstermeli, somut ilkelere hareket etmeli, düşünmeye sevk eden anlatım tarzı kullanmalı ve akli delillerle yola çıkarak, merak ve öğrenme isteğini uyandırarak dinî konuları anlatmalıdır.<sup>94</sup>

#### **4.5.3. Akran Çevresi**

Aile ve okul ortamı dışında dinî inanç ve tutumları etkileyen bir başka faktör de arkadaşlar çevresidir. Ailede kazanılmış olan dinî inanç ve davranışların bir kısmı daha sonra arkadaş etkisiyle değişebilmektedir. Değişme düzeyi de arkadaşlara duydukları yakınlık ile yakından alakalıdır. Çünkü zaman geçtikçe bireylerin benimsemiş oldukları dinî tutum ve davranışlar akran gruplarına benzemeye meyillidir.<sup>95</sup>

Ergenlik, bireylerin üzerinde aile etkisinin yavaş yavaş azalmaya başladığı bir dönemdir. Bundan dolayı ergen bu aşamada aileden ve okuldan ziyade arkadaşlık çevresine önem vermeye başlar. Çünkü ergen artık düşünceleri, duyguları, davranışları ve tutumları bağımsız bir şekilde değerlendirmeye, dinî kavramları soyut olarak algılamaya başlar. Dinî gelişimin en yoğun olduğu bu dönemde, ergenlerin tercih ettikleri akranlar çevresi onun dinî inanç ve tutumlarının gelişmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır.<sup>96</sup>

Ergenlik döneminde arkadaşlar sayısı çocukluk dönemine nazaran azalırken onlarla kurulan bağ güçlenmektedir. Bundan dolayı ergenlerin düşünceleri, davranışları

<sup>92</sup> Kaya, *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum*, 22-23.

<sup>93</sup> Armaner, *Din Psikolojisine Giriş 1. Cilt (4-C-24)*, 167.

<sup>94</sup> Topuz, *Üniversite Öğrencilerinde Dini Tutum ve Davranışlar (Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği)*, 46.

<sup>95</sup> Hökelekli, *Din Psikolojisi*, 186.

<sup>96</sup> Armaner, *Din Psikolojisine Giriş 1. Cilt (4-C-24)*, 93.

ve tutumları üzerindeki etkisi kaçınılmaz niteliktedir. Ergenlerin arkadaş çevresinin dinî tutum ve davranışlarını benimsemesiyle beraber arkadaşlarının onayını ve beğenisini kazanmaya çabalamaktadır.

#### **4.5.4. Cami ve Kur'an Kursları**

Cami ve Kur'an kurslarında sunulmuş olan din eğitimi ergenlerin aile ve okuldaki benimsemiş oldukları din eğitimine yardımcı olmaktadır. Camiler her gün dinî tutum ve davranışların sergilendiği yerlerdir. Camilerdeki din görevlilerinin sunmuş oldukları dinî konuları cematın dinî tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu yüzden din görevlileri camiye giden ergenlerin dinî tutum ve davranışlarının gelişmesine yardımcı olabilirler. Bunu, camide vaaz ederken veya hutbe okurken cematın özelliklerini dikkate almak ve konuların içeriğini bu özelliklere hitap edecek şekilde seçmek suretiyle yapabilirler.<sup>97</sup>

Bu çerçevede cami imamı ve Kur'an kursundaki öğretmenler gençlerin ailede ve okulda edinmiş oldukları dinî tutum ve davranışlarını eleştirmeden din eğitimini dektekleyici nitelikte vaazlar ve dersler vermelidirler. Aynı zamanda toplum içerisinde dinî tutum ve davranışların gelişmesinde olumlu bir yönde etkilemeyi isteyen din görevlileri ve Kur'an kurslarındaki öğretmenler, toplumda her bakımdan örnek olmalı, meslek bilgilerini geliştirmeli, cemate güven aşılmalı ve dünyevi konularda kolaylaştırıcı bir tavır sergilemelidirler.<sup>98</sup>

#### **4.5.5. Medya**

Yaşadığımız çağda en etkili iletişim medya yoluyla gerçekleşmektedir. Medya, televizyon, radyo, internet, dergi, gazete ve benzeri araçların bireylerin düşünce ve davranışları üzerinde çok etkili olduğu bilinen bir gerçektir. Günümüzde televizyon ve internet en etkili medya araçları arasında yer almaktadır. Dolayısıyla televizyonda ve internette yayınlanan dinî içerikli filimler, dinî konuları içeren programların da bireylerde dinî duyguların uyandırmasına, onlarda dinî tutum ve davranışlar gelişmesine yardımcı olması beklenen bir durumdur.<sup>99</sup>

<sup>97</sup> Armaner, *Din Psikolojisine Giriş 1. Cilt (4-C-24)*, 169.

<sup>98</sup> Topuz, *Üniversite Öğrencilerinde Dini Tutum ve Davranışlar (Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği)*, 49.

<sup>99</sup> Kaya, *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum*, 27.

Medya araçlarının bireylerin dinî tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğu gibi olumsuz etkileri de olabilir. Günümüzde genel olarak medyanın ergenleri daha fazla olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Bununla birlikte medyanın bu güçlü etkisinden din öğretiminde istifade edilmesi durumunda gençlerin olumlu yönde gelişimlerini sağlamak da pek ala mümkündür.

## İKİNCİ BÖLÜM

### ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bilimsel gerçeklere ulaşabilmek için araştırma yapmak gerekmektedir. Araştırma ise bilginin keşf edilmesi, geliştirilmesi ve gerçeğe uygun olup olmadığını kontrol eden bir çabadır.<sup>1</sup>

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileri, araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, veri toplama aracı ve verilerin nasıl analiz edildiğine dair bilgilere yer verilmiştir.

#### 1. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRENCİLERLE İLGİLİ BİLGİLER

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, öğrenim türü, sınıf düzeyi, sınıf içindeki genel başarı düzeyi, ailenin yaşadığı yerleşim bölgesi, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, ailenin ortalama aylık geliri, ailedeki mutluluk durumu, annenin din ile ilişkisi durumu, babanın din ile ilişkisi durumu, okul dışında din eğitimi alma durumu, günlük olarak internette geçirdikleri ortalama süre, internette en çok vakit geçirdikleri site ve günlük olarak ders çalışma sürelerinin dağılımları incelenmektedir.

##### 1.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerle İlgili Kişisel Bilgiler

Bu başlık altında araştırmaya katılanların cinsiyeti, öğrenim türü, sınıf düzeyi, sınıf içindeki genel başarı düzeyi, ailenin yaşadığı yerleşim bölgesi ve okul dışında din eğitimi alma durumlarına göre dağılımlarına yer verilmektedir.

###### 1.1.1. Cinsiyete Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkeniyle ilgili kişisel bilgiler Şekil 1’de yer almaktadır.

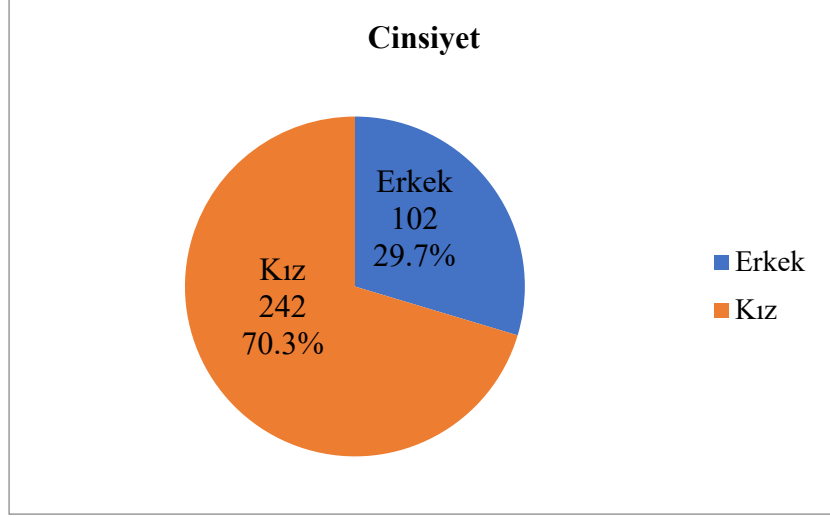
Şekil 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 344 öğrencinin 242’si (%70.3) kız ve 102’i (%29.7) ise erkektir. Bu verilere göre, İskodra “Haxhi Sheh Shamia” kız

---

<sup>1</sup> Zeki Arslantürk - E. Hamit Arslantürk, *Uygulamalı Sosyal Araştırma & SPSS, Kavramlar, Teknikler, Metotlar, Bilgisayar Uygulamaları* (İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2016), 21.

şubesindeki öğrenci sayısı daha fazla olduğu için katılımcıların kız oranı erkeklerden daha yüksektir.

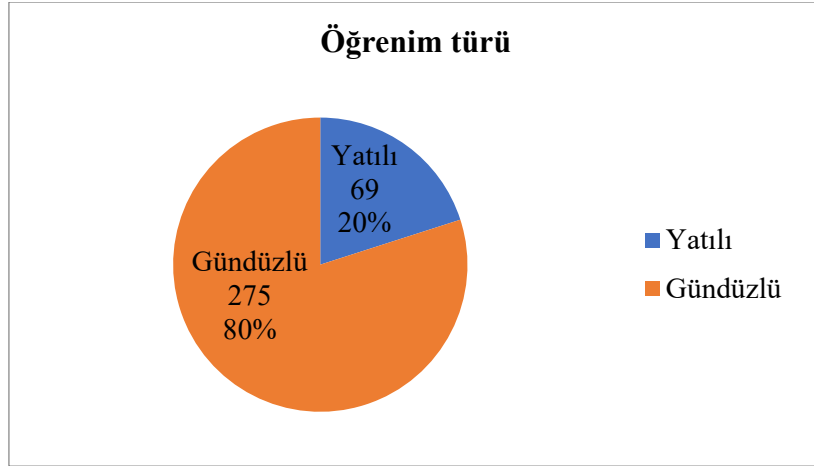
Şekil 1: Araştırmaya Katılanların Cinsiyete Göre Dağılımı



### 1.1.2. Öğrenim Türüne Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim türü değişkeniyle ilgili kişisel bilgiler Şekil 2’de yer almaktadır.

Şekil 2: Araştırmaya Katılanların Öğrenim Türüne Göre Dağılımı



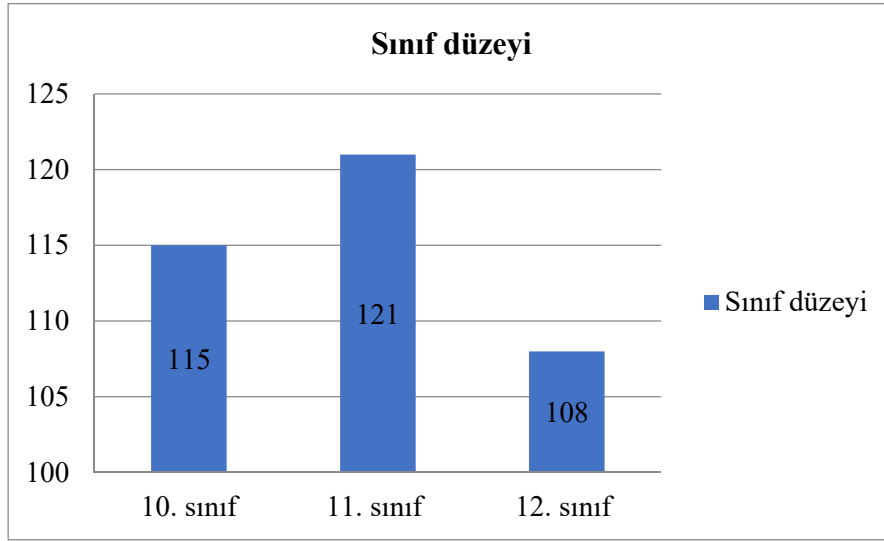
Şekil 2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 344 öğrencinin 69’u (%20) yatılı ve 275’i (%80) ise gündüzlüdür. İşkodra “Haxhi Sheh Shamia” Liselerinde okuyan öğrenciler genelde İşkodra şehrinden ve yanında buluna köylerden gelmektedir. Az bir öğrenci sayısı Arnavutluk’un diğer şehirlerinden, Karadağ, Kosova ve Makedonya’nın

değişik şehirlerinden gelmektedir. Öğrenim türü bakımından İşkodra İmam Hatip Liseleri gündüzlü öğrencilerin 4/5 oranında çoğunlukta olduğu okullardır.

### 1.1.3. Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyi değişkeniyle ilgili kişisel bilgiler Şekil 3'te yer almaktadır.

Şekil 3: Araştırmaya Katılanların Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı



Şekilde görüldüğü üzere araştırmaya katılan 344 öğrencinin 115'i (%33.4) 10.sınıfta, 121'si (%35.2) 11.sınıfta ve 108'i (%31.4) ise 12.sınıfta öğrenim görmektedir. Bu verilere göre, İşkodra "Haxhi Sheh Shamia" Liselerinde alt sınıflarda az da olsa öğrenci sayısının oransal olarak fazla olduğu, bu da her geçen yıl öğrenci sayısı bakımından İmam-Hatip Liselerinin büyüdüğü şeklinde yorumlanabilir. Geçmiş yıllardaki sayılarla karşılaştırma yapılması bu hususta daha doğru sonuçlar çıkarmaya yardımcı olacaktır.

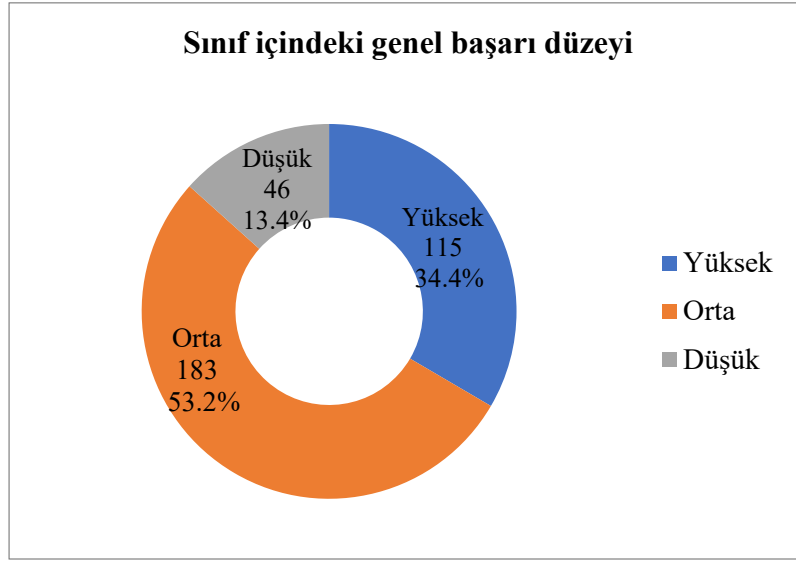
### 1.1.4. Sınıf İçindeki Genel Başarı Düzeyine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf içindeki genel başarı düzeyi değişkeniyle ilgili kişisel bilgiler Şekil 4'te yer almaktadır. Sınıf içindeki genel başarı düzeyleri, somut sayısal bir veri (not ortalaması vs. gibi)'ye dayanmaktan ziyade öğrencilerin kendilerini sınıf içinde hangi başarı düzeyinde gördüklerine göre tespit edilmiştir.

Dolayısıyla burada söz konusu olan öğrencilerin sınıf içindeki başarı düzeylerine ilişkin algılarıdır.

Şekilde görüldüğü üzere araştırmaya katılan 344 öğrencinin 115'inin (%34.4) sınıf içindeki genel başarısı yüksektir, 183'ünün (%53.2) sınıf içindeki genel başarısı ortadır ve 47'sinin (%13.4) sınıf içindeki genel başarısı ise düşüktür. Bu verilere göre sınıf içindeki genel başarı düzeyi orta olan öğrencilerin sayısı daha yüksektir.

Şekil 4: Araştırmaya Katılanların Sınıf İçindeki Genel Başarı Düzeyine Göre Dağılımı

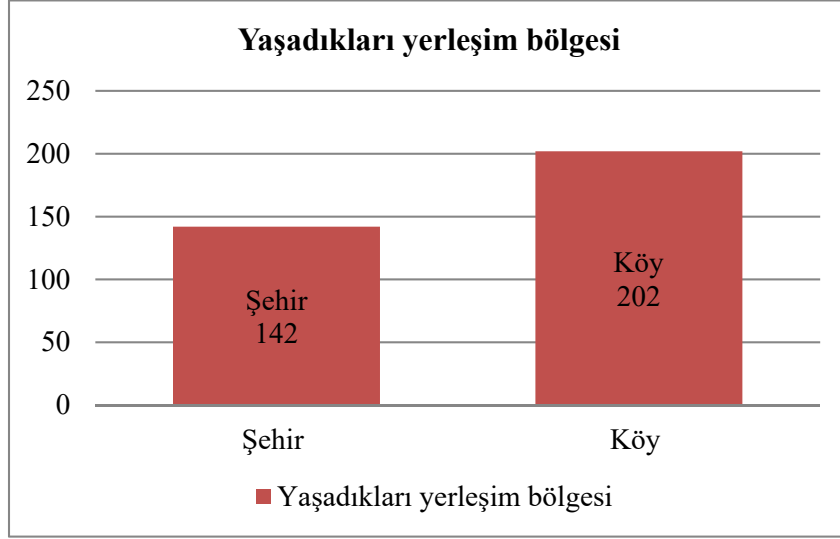


#### 1.1.5. Ailenin Yerleşim Bölgesine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailenin yerleşim bölgesi değişkeniyle ilgili kişisel bilgiler Şekil 5'te yer almaktadır.

Şekilde görüldüğü üzere araştırmaya katılan 344 öğrencinin 142'si (%41.3) şehirde ve 202'si (%58.7) ise köyde yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Şekil 5: Araştırmaya Katılanların Yaşadıkları Yerleşim Bölgesine Göre Dağılımı



#### 1.1.6. Okul Dışında Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul dışında din eğitimi alıp almama durumu değişkeniyle ilgili kişisel bilgiler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5: Araştırmaya Katılanların Okul Dışında Aldıkları Din Eğitimine Göre Dağılımı

Okul dışında aldıkları din eğitimi	n	%
Hayır, hiç almadım	43	12.5
Cami dersleri	114	33.1
Kur'an kursundan aldığım dersler	48	14.0
Özel sohbetlerde aldığım dersler	28	8.1
Ailemden aldığım dinî bilgiler	102	29.7
Diğer	9	2.6
<b>Toplam</b>	<b>344</b>	<b>100</b>

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan 344 öğrencinin 43'ü (%12.5) okul dışında hiç bir yerde din eğitimi almamış, 114'ü (%33.1) okul dışında cami derslerinden din eğitimi almış, 48'i (%14.0) okul dışında Kur'an kursunda din eğitimi almış, 28'i (%8.1) okul dışından özel sohbetlerde din eğitimi almış, 102'si (%29.7) okul dışında ailede din bilgileri almış ve 9'u (%2.6) okul dışında diğer kaynaklardan din eğitimi almıştır. Bu verilere göre, öğrencilerin çoğu okul dışında din eğitimini cami derslerinden ve aile ortamından almıştır.



## 1.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aileleri Hakkındaki Bilgiler

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğrencilerin anne-babanın eğitim durumları, ailenin ortalama aylık gelirleri, ailedeki mutluluk durumu ve anne-babanın bireysel olarak dinle ilişkisi durumlarının dağılımlarına yer verilmiştir.

### 1.2.1. Annenin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumu değişkeniyle ilgili kişisel bilgiler Tablo 6’da yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan 344 öğrenciden 2’sinin (%0.6) annesi sadece okur-yazar, 3’ünün (%0.8) annesi ilk okul mezunu, 177’sinin (%51.3) annesi ortaokul mezunu, 100’ünün (%29) annesi lise mezunu, 40’ının (%11.6) annesi üniversite mezunu ve 21’inin (%6.4) annesi ise lisansüstü mezunudur. Bu verilere göre, öğrencilerin çoğunun anneleri ortaokul ve lise mezunudur.

Tablo 6: Araştırmaya Katılanların Annenin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

<b>Annenin öğrenim durumu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Okuma yazma bilmiyor	0	0.0
Sadece okur-yazar	2	0.6
İlkokul mezunu	3	0.8
Ortaokul mezunu	177	51.3
Lise mezunu	100	29
Üniversite mezunu	40	11.6
Lisansüstü (yüksek lisans, doktora, vb.)	21	6.4
Cevapsız	1	0.3
<b>Toplam</b>	<b>344</b>	<b>100</b>

### 1.2.2. Babanın Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin babanın öğrenim durumu değişkeniyle ilgili kişisel bilgiler Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7: Araştırmaya Katılanların Babanın Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

<b>Babanın öğrenim durumu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Okuma yazma bilmiyor	1	0.3
Sadece okur-yazar	1	0.3
İlkokul mezunu	3	0.9
Ortaokul mezunu	107	31
Lise mezunu	157	45.5
Üniversite mezunu	47	13.6
Lisansüstü (yüksek lisans, doktora, vb.)	27	8.1

Cevapsız	1	0.3
<b>Toplam</b>	<b>344</b>	<b>100</b>

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan 344 öğrenciden sadece 1'inin (%0.3) babası okuma yazma bilmiyor, 1'inin (%0.3) sadece okur-yazar, 3'ünün (%0.9) ilk okul mezunu, 107'sinin (%31) ortaokul mezunu, 157'sinin (%45.5) lise mezunu, 47'sinin (%13.6) üniversite mezunu ve 27'sinin (%8.1) ise lisansüstü mezunudur. Bu verilere göre, annelerin öğrenim durumu olduğu gibi öğrencilerin çoğunun babaları da ortaokul ve lise mezunudur. Araştırmaya katılan öğrencilerin genel olarak babaların eğitim düzeyi annelerinin eğitim düzeylerine göre daha yüksektir.

### ***1.2.3. Ailenin Ortalama Aylık Gelirine Göre Dağılımı***

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile ortalama aylık geliri değişkeniyle ilgili kişisel bilgiler Tablo 8'de yer almaktadır.

*Tablo 8: Araştırmaya Katılanların Ortalama Aylık Aile Gelirine Göre Dağılımı*

<b>Ortalama aylık aile geliri</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
200 Euro'nun altında	11	3.2
201-300 Euro	45	13
301-400 Euro	52	15.1
401-500 Euro	81	23.5
601-700 Euro	70	20.3
701 Euro ve üzeri	83	24.3
Cevapsız	2	0.6
<b>Toplam</b>	<b>344</b>	<b>100</b>

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan 344 öğrenciden 11'inin (%3.2) aile aylık geliri 200 Euro'nun altında, 45'inin (%13) aile aylık geliri 201-300 Euro, 52'sinin (%15.1) aile aylık geliri 301-400 Euro, 81'inin (%23.5) aile aylık geliri 401-500 Euro, 70'inin (%20.3) aile aylık geliri 601-700 Euro ve 83'ünün (%24.3) aile aylık geliri 701 Euro'nun üzerindedir. Bu verilere göre, öğrencilerin %30'unun aile aylık geliri 200 Euro'nun altında ile 400 Euro arasında iken %70'inin aile aylık geliri 401-701 Euro ve üzerindedir.

### ***1.2.4. Ailedeki Mutluluk Durumuna Göre Dağılımı***

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailedeki mutluluk durumu değişkeniyle ilgili kişisel bilgiler Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9: Araştırmaya Katılanların Ailedeki Mutluluk Durumuna Göre Dağılımı

<b>Kendi aralarında ve çocuklarıyla ilişkilerini göz önünde bulundurduğunuzda aşağıdakilerden hangisi, genel olarak sizin ailedeki durumunuzu en iyi tanımlar?</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Çok mutlu bir ailede büyüdüm	258	75.1
Ne mutlu ne de mutsuz	70	20.3
Çok mutsuz olmasada mutlu bir ailede büyüdüğümü söyleyemem	14	4.1
Çok mutsuz bir ailede büyüdüm	2	0.6
<b>Toplam</b>	<b>344</b>	<b>100</b>

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan 344 öğrencinin 258'i (%75.1) çok mutlu bir ailede, 70'i (%20.3) ne mutlu ne de mutsuz bir ailede, 14'ü (%4.1) çok mutsuz olmasada mutlu bir ailede ve 2'si (%0.6) çok mutsuz bir ailede büyüdüklerini belirtmişlerdir. Tablodaki sonuçlara göre, genel olarak öğrenciler mutlu veya çok mutlu bir aile ortamında büyüdüklerini ifade etmişlerdir.

#### **1.2.5. Annenin Dinle İlişkisi Durumuna Göre Dağılımı**

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin din ile ilişkisine ilişkin dağılım Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Araştırmaya Katılanların Annenin Dinle İlişkisi Durumuna Göre Dağılımı

<b>Annenin din ile ilişkisi</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Dindar ve ibadetlerine düşkün	170	49.4
Dine sıcak bakar, ancak düzenli olarak ibadet etmez	154	44.8
Allah'a inanır, ancak dine karşı çok ilgisizdir	19	5.5
Ateist, yani yüce bir Yaratıcı'nın varlığına inanmaz	1	0.3
<b>Toplam</b>	<b>344</b>	<b>100</b>

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan 344 öğrencinin 170'inin (%49.4) annesi dindar ve ibadetlerine düşkündür, 154'ünün (%44.8) annesi dine sıcak bakar, ancak düzenli olarak ibadet etmez, 19'unun (%5.5) annesi Allah'a inanır, ancak dine karşı çok ilgisizdir ve 1 (%0.3) öğrencinin annesi ateisttir, yani yüce bir Yaratıcı'nın olduğuna inanmamaktadır. Bu verilere göre, öğrencilerin büyük çoğunluğunun anneleri dindar ve ibadatlere düşkün bireylerdir.

#### **1.2.6. Babanın Dinle İlişkisi Durumuna Göre Dağılımı**

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının din ile ilişkisine dair dağılım Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11: Araştırmaya Katılanların Babanın Dinle İlişkisi Durumuna Göre Dağılımı

<b>Babanın din ile ilişkisi</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Dindar ve ibadetlerine düşkün	131	38.3
Dine sıcak bakar, ancak düzenli olarak ibadet etmez	157	45.5
Allah'a inanır, ancak dine karşı çok ilgisizdir	53	15.4
Cevapsız	3	0.9
<b>Toplam</b>	<b>344</b>	<b>100</b>

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan 344 öğrencinin 131'nin (%38.3) babası dindar ve ibadetlerine düşkündür, 157'nin (%45.5) babası dine sıcak bakar, ancak düzenli olarak ibadet etmez, 53'ünün (%15.4) babası Allah'a inanan, ancak dine karşı çok ilgisizdir. Babasının herhangi bir dine inanmadığını veya ateist olduğunu söyleyen herhangi bir öğrencinin olmadığı görülmektedir. Bu verilere göre, öğrencilerin babalarının yarıya yakın bir kısmı düzenli olarak ibadet etmeseler bile büyük çoğunluğu dine sıcak bakan bireylerdir.

### 1.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İnternete ve Ders Çalışmaya Ayırdıkları Süreler Hakkında Bilgiler

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğrencilerin internette geçirdikleri günlük ortalama süre, en çok ziyaret ettikleri web adresleri ve ders çalışmaya ayırdıkları sürelerin dağılımlarına yer verilmiştir.

#### 1.3.1. Günlük Olarak İnternette Geçirilen Ortalama Süresi

Araştırmaya katılan öğrencilerin internette geçirdikleri günlük ortalama süresi durumu değişkeniyle ilgili kişisel bilgiler Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İnternette Geçirdikleri Günlük Ortalama Süresine Göre Dağılımı

<b>İnternette geçirdikleri günlük ortalama süresi</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Bir saatten az	24	7
1 saat	53	15.4
2 saat	73	21.2
3 saat	89	25.8
4 saat	43	12.5
5 saat	31	9
6 saat	13	3.8
7 saat veya daha fazla	18	5.5
<b>Toplam</b>	<b>344</b>	<b>100</b>

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan 344 öğrencinin 24'ünün (%7) internette geçirdikleri günlük ortalama süre bir saatten azdır, 53'ünün (%15.4) 1 saat, 73'ünün (%21.2) 2 saat, 89'unun (%25.8) 3 saat, 43'ünün (%12.5) 4 saat, 31'inin (%9) 5 saattir. Toplam 13 (%3.8) öğrencinin internette geçirdikleri günlük ortalama süre 6 saat, 18'inin (%5.5) ise 7 saat veya daha fazladır. Bu verilere göre, öğrencilerin %70'inin internette geçirdikleri günlük ortalama süresi 1 saatten az ve 3 saat arasında iken %30'u için bu süre 4-7 saat veya daha fazladır.

### 1.3.2. İnternette En Çok Vakit Geçirilen Web Sitesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin internette en çok vakit geçirdikleri site değişkeniyle ilgili kişisel bilgiler Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İnternette En Çok Vakit Geçirdikleri Web Sitesine Göre Dağılımı

İnternette en çok vakit geçirdikleri site	n	%
Facebook	9	2.9
Instagram	139	40.3
Twitter	3	0.9
Youtube	127	36.8
Diğer	64	18.6
Cevapsız	2	0.6
<b>Toplam</b>	<b>344</b>	<b>100</b>

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan 344 öğrencinin 9'u (%2.9) internette en çok *Facebook* sitesinde vakit geçirmektedir. 139 (%40.3) öğrenci internette en çok *Instagram* sitesinde vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden 3'ü (%0.9) en çok *Twitter*'da, 127'si (%36.8) *Youtube*'da ve 64'ü (%18.6) ise diğer sitelerde vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir. Bu verilere göre, öğrencilerin büyük bir kısmı, vakitlerinin çoğunu *Instagram* ve *Youtube*'da (toplam %77) geçirdikleri görülmektedir.

### 1.3.3. Günlük Olarak Ortalama Ders Çalışma Süreleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin günlük olarak ortalama ders çalışma süreleri ile ilgili dağılıma Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Günlük Olarak Ortalama Ders Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Günde ders çalıştıkları saat sayısı	n	%
Bir saatten az	24	7.2
1 saat	20	5.8
2 saat	62	18
3 saat	82	23.8
4 saat	81	23.5
5 saat	43	12.5
6 saat	18	5.2
7 saat veya daha fazla	14	4.1
<b>Toplam</b>	<b>344</b>	<b>100</b>

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan 344 öğrencinin 24'ü (%7.2) günde bir saatten, 20'si (%5.8) 1 saat, 62'si (%18) 2 saat, 82'si (%23.8) 3 saat, 81'i (%23.5) 4 saat, 43'ü (%12.5) 5 saat, 18'i (%5.2) 6 saat ve 14'ü (%4.1) ise günde 7 saat veya daha fazla süreyle ders çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu bilgilere göre, öğrencilerin yarıdan fazlası (%55'i) günde bir saatten az ile 3 saat arasında ders çalışırken diğer yarıya yakını ise (%45'i) günde 4 saat ve daha fazla süre ile ders çalıştıklarını belirtmişlerdir.

## 2. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmamızda betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde araştırma konularını etkileme veya değiştirme amacı güdülmez, var olanı tespit edilmeye çalışılır. Tarama modelleri, geçmişte ve halen var olan durumları olduğu şekliyle değerlendirmeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarından biridir. Araştırmada yer alan olaylar, nesnelere veya bireyler, kendi şartları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılmaktadır. Yani olayları herhangi bir şekilde değiştirme veya etkileme çabası gösterilmemektedir. Tarama modeli, çok sayıda bireylerden oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir sonuca varmak amacıyla, evrenin tamamı veya ondan seçilen bir grup ya da örneklem üzerinde uygulanan tarama çalışmalarıdır.<sup>2</sup>

Betimsel nitelikli olan bu çalışmada, araştırmanın teorik kısmı ile ilgili bilgiler belge tarama (dokümantasyon) yöntemiyle elde edilmiş, araştırmaya katılanlarla ilgili bilgiler ise yaygın veri toplama aracı olarak bilinen anket tekniği kullanılarak toplanmıştır.

<sup>2</sup> Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2011), 70.

Anket uygulanan öğrencilerin *liselerde yaşam kalitesi* ve *dinî inanç ve yaşantıyla ilişkin tutumlar* konuya yönelik hazırlanmış olan beşli likert tipi anket formu kullanılmıştır. Anket soru ifadelerin cevapları 1’den 5’e doğru giden katılım düzeylerinden birinin (1. Kesinlikle katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılıyorum, 5. Kesinlikle katılıyorum) tercih edilmiştir. Anket uygulamasından alınan sonuçlar SPSS 21 paket programında incelenmiştir.

### **3. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ**

Bu araştırmanın evrenini, 2019-2020 akademik eğitim-öğretim yılında Arnavutluk’ta İşkodra şehrinde bulunan “Haxhi Sheh Shamia” İmam Hatiplerde (kız ve erkek) öğrenim gören 10, 11 ve 12.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, bu evren içerisinde 344 İşkodra “ Haxhi Sheh Shamia” İmam Hatip öğrencisi oluşturmaktadır.

### **4. VERİ TOPLAMA ARACI**

Bu araştırmada uygulanan anket toplam 87 sorudan (maddeden) oluşmaktadır.

Anketin *kişisel bilgileri* elde etmeye yönelik soruların yer aldığı birinci bölümü 21 sorudan oluşmaktadır. Anketin üçüncü bölümünde ise İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin bazı dindarlık özelliklerini yansıtan ifadelerle verdikleri cevapları tespite yönelik 33 soru ifadeye ver verilmiştir. Anketin bu iki bölümündeki sorular hazırlanırken kendisinden izin alınmak suretiyle Kevser Baytemur’un yüksek lisans tezinde<sup>3</sup> kullandığı anket sorularından istifade edilmiştir.

Anketin ikinci bölümünde Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) tarafından geliştirilen Liselerde Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ)’ne yer verilmiştir. Söz konusu ölçek de sorumlu yazarından izin alınmak suretiyle kullanılmıştır. Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği beşli derecelendirme ölçeği üzerinden (1. Kesinlikle Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılıyorum, 5. Kesinlikle Katılıyorum) değerlendirilmektedir. Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007)’in bu ölçeği (1) *Okula Yönelik Olumlu Duygular*, (2) *Okula Yönelik Olumsuz Duygular*, (3) *Öğretmenler*, (4) *Öğrenciler*, (5) *Okul Yöneticileri*, (6) *Statü* ve (7) *Sosyal Etkinlikler* olmak üzere 7 boyutta toplanan 40 maddelik bir ölçme

---

<sup>3</sup> Kevser Baytemur, *Lise Gençliğinde Allah İnancının Gelişimi ve Eğitiminde Etkili Olan Faktörler* (Bursa: Uludağ Üniversitesi, 2020), 95.

aracıdır.<sup>4</sup> Bizim bu çalışmamızda söz konusu ölçek 5 boyuta indirgenerek uygulanmıştır. Sarı'nın başka bir çalışmasında<sup>5</sup> da uyguladığı üzere, *Okula Yönelik Duygular (Olumlu ve Olumsuz Duygular)*, *Öğretmenler*, *Öğrenciler*, *Okul Yöneticileri* ve *Statü* olmak üzere 5 boyutta (faktörde) toplanan 33 maddelik bir ölçme aracı kullanılmıştır. *Okula Yönelik Olumlu Duygular* ve *Okula Yönelik Olumsuz Duygular* 2 alt boyutu *Okula Yönelik Duygular* altında tek boyutta incelenmiştir. *Sosyal Etkinlikler* faktörü ile ilgili sorular araştırmanın uygulandığı İşkodra İmam Hatim Lisesindeki şartlara uygun olmadığından araştırmacı tarafından çıkarılmıştır.

Anketin uygulanma aşamasında herhangi bir sorun çıkmaması için, anket bizzat araştırmacı tarafından uygulanmış, öğrencilerin her soruyu doğru anlamaları için gerektiğinde ilave açıklamalar yapılmıştır.

#### 4.1. Ölçeğin Uyarlama Çalışması

Ölçme aracı, orijinal dili Türkçe olduğu için, önce araştırmacının kendisi tarafından Arnavutça'ya çevrilmiş, daha sonra hem ana dili Arnavutça olup Türkçeyi de çok iyi bilen, lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim düzeylerine sahip 4 farklı kişiye de kontrol ettirilmiştir.<sup>6</sup> Bu süreçte ters çeviri tekniğinden istifade edilmiştir. Yani ölçek önce Arnavutça'ya çevrilmiş, ardından Arnavutça'dan Türkçe'ye çevrilerek orijinal Türkçe versiyonu ile çeviri Türkçe versiyonu arasında uyumun olmasına dikkat edilmiştir.

Anketin Arnavutça son hali 30 kişilik bir sınıf üzerinde uygulanmış ve ölçek maddelerinin anlaşılmasında herhangi bir sorun olmadığı görülmüştür.

#### 4.2. Geçerlilik Analizi

Yeni ölçek geliştirme veya uyarlama çalışmalarının ardından geçerlilik analizinin yapılması son derece önemlidir. Her şeyden önce ölçme aracının, ölçmekte

---

<sup>4</sup> Mediha Sarı vd., "Liselerde Okul Yaşam Kalitesi: Adana İli Örneği", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 50/50 (01 Ocak 2007), 302.

<sup>5</sup> Mediha Sarı, "Okul Yaşam Kalitesi: Tanımı, Değişkenleri ve Ölçülmesi", *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 3/32 (2006), 143.

<sup>6</sup> Bu süreçte yardımlarını esirgemeyen Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi Asllan Shehu'ya, İslam Tarihi ve Sanatları Anabilim Dalı doktora öğrencisi Muhamed Ahmetaj'a, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Adelina Muça'ya ve İşkodra "Haxhi Sheh Shamia" kız İmam Hatip Lisesi koordinatörü Elona Sytari'ye teşekkür ederim.



olan şeyin ölçüyor görünmesi olarak tanımlanan *görünüş geçerliği*, ölçeğin kapsamından çok neyi ölçmekte olduğunu göstermektedir. Görünüş geçerliğinin düşük olduğu durumda diğer geçerlik türleri bundan negatif etkileneceğinden dolayı görünüş geçerliği, ölçeğin henüz oluşturma aşamasında dikkate alınması gereken ve ondan sonraki geçerlik türleri için fazla önem taşıyan geçerlik türüdür.<sup>7</sup>

Literatürde *içerik geçerliği* olarak tanımlanan kapsam geçerliğinin oluşması için ölçme aracının kapsadığı maddelerin tamamı, ölçülen özelliği ölçer nitelikte olması gerekmektedir.<sup>8</sup>

Sosyal bilimlerde yapılmakta olan çoğu ölçme işlemleri, doğrudan incelenmeyen ve soyut değişkenlerin ölçümüne dayanan işlemlerdir. Bu tür değişkenler bazen tek bir boyutla ifade edilmediğinden dolayı, kuramsal çerçeve ve literatür bilgisi de dikkate alınarak birer kavramsal yapıyla tanımlanabilir. Yapı geçerliği de ölçme aracının bu kavramsal yapıyı (soyut olguyu) ne derece doğru ölçtüğünü gösterir.<sup>9</sup>

Yapı geçerliğinin elde edilmesi için izlenen adımlardan biri olan açımlayıcı faktör analizi, ölçülmesi amaçlanan özelliklerin alt boyutlarının istatistiksel olarak değerlendirilmesini sağlar. Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı ise Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayı ve Bartlett testi kullanılarak test edilmiştir.<sup>10</sup>

Araştırmamızda lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesini ölçmek üzere kullandığımız ölçeğin geçerliliğini incelemek için KMO ve Bartlett testi yapılmış ve Tablo 15'teki sonuçlar elde edilmiştir.

*Tablo 15: KMO And Bartlett's Test*

KMO Measure of Sampling Adequacy.		.927
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	4353.279
	df	351
	<b>Sig.</b>	<b>.000</b>

Tablodaki değerlere göre Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısının 0.927 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer mükemmel bir şekilde nitelendirilebilecek bir

<sup>7</sup> Mahmut Kartal, Bardakçı Sait, *SPSS ve AMOS Uygulamalı Örneklerle Güvenirlik ve Geçerlik Analizleri*, Ankara: Akademisyen Kitabevi, 2018, s. 10.

<sup>8</sup> Kartal - Sait, *SPSS ve AMOS Uygulamalı Örneklerle Güvenirlik ve Geçerlik Analizleri*, 25.

<sup>9</sup> Kartal - Sait, *SPSS ve AMOS Uygulamalı Örneklerle Güvenirlik ve Geçerlik Analizleri*, 38.

<sup>10</sup> Kartal - Sait, *SPSS ve AMOS Uygulamalı Örneklerle Güvenirlik ve Geçerlik Analizleri*, 40.

değer olup örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğunu göstermektedir. Yine tablodaki Bartlett testi sonuçlarına bakarak maddeler arası yüksek kolerasyon ilişkisi bulunmaktadır. Bundan dolayı verilerin çoklu normal dağılımından geldiğini kanaatine varırız ( $\chi^2=4353.3$ ;  $P<0.001$ ). Her iki bulguya göre de verilerin faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Faktör analizi neticesinde aşağıdaki tabloda verilen değerler elde edilmiştir.

Tablo 16: Toplam Açıklanan Varyans

Bileşen	İlk Özdeğerler			Kare Yüklerin Rotasyon Toplamları			Kare Yüklerin Çekme Toplamları		
	Toplam	% Varyans	% Kümülatif		Toplam	% Varyans	% Kümülatif		Toplam
1	9,903	38,087	38,087	9,903	38,087	38,087	4,188	16,109	16,109
2	2,223	8,552	46,638	2,223	8,552	46,638	4,042	15,544	31,653
3	1,609	6,189	52,827	1,609	6,189	52,827	2,924	11,244	42,898
4	1,444	5,555	58,382	1,444	5,555	58,382	2,827	10,872	53,770
5	1,406	5,408	63,790	1,406	5,408	63,790	2,605	10,020	63,790
6	,876	3,369	67,159						
7	,782	3,008	70,167						
8	,687	2,643	72,810						
9	,655	2,520	75,330						
10	,618	2,378	77,708						
11	,571	2,194	79,903						
12	,528	2,030	81,933						
13	,491	1,889	83,822						
14	,477	1,835	85,657						
15	,441	1,698	87,355						
16	,434	1,669	89,023						
17	,419	1,613	90,636						
18	,383	1,474	92,110						
19	,368	1,414	93,524						
20	,330	1,269	94,793						
21	,294	1,132	95,925						
22	,263	1,010	96,936						
23	,247	,952	97,888						
24	,234	,900	98,787						
25	,211	,812	99,599						
26	,104	,401	100,000						

Çekme Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi

Tablodaki bulgulara göre 26 maddeden oluşan beş faktörlü (boyutlu) yapının toplam varyansın %63.79'unu açıkladığı görülmektedir. Bu değer çok faktörlü bir yapı

için kritik değer olarak görülen %60 değerinden<sup>11</sup> yüksek bir değer olup modelin yapı geçerliğinin bir göstergesi olarak tanımlanabilir.

### 4.3. Güvenirlik Analizi

Geçerliğin oluşabilmesi için en önemli şart olan güvenirlik, bir ölçme aracının sabip olması gereken en önemli unsurlardan biridir.<sup>12</sup> Çünkü güvenirligi düşük olan bir ölçeğin geçerliği de düşük olur.

Literatürde derecelendirmeli tutum ölçeklerinin ölçme aracı olarak kullanıldığı ölçeklerden güvenirligin ölçüsü olarak çoğu zaman Cronbach Alfa katsayısı kullanılmaktadır. Ölçme aracının güvenirligini kestirmek için test-tekrar test yöntemi, eşdeğer testler yöntemi, testi yarılama yöntemi, Kuder-Richardson (KR-20 ve KR-21) güvenirlik katsayılarını hesaplama gibi değişik yöntemler varsa da birden fazla yöntem kullanmaya gerek kalmadan ölçme aracının kendi içinde ne kadar tutarlı olduğunun göstergesi olarak Chronbach Alpha katsayısının kullanılabilceği belirtilmektedir.<sup>13</sup>

Yaygın olan bir kritere göre; ölçeğin Chronbach's Alpha katsayısı 0.00-0.40 arası güvenilir değil, 0.40-0.60 arası düşük güvenirlikte, 0.60-0.80 arası oldukça güvenilir, ve 0.80-1.00 arası ise yüksek derecede güvenilirdir.<sup>14</sup>

Tarafımızdan uyarlanan ölçek Arnavutça'ya çevrildikten sonra uygulanmış ve ölçeğe katkı değerleri düşük olan bazı maddelerin (7, 9, 16-17, 25, 32, 33) ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Çıkarılan bu maddelerin çoğu *Öğrenciler* alt boyutunda yer almaktadır. Bu yüzden *Öğrenciler* alt boyutu ile ilgili ölçeğinin güvenirlik katsayısı incelenmemiştir. Kalan 26 maddenin güvenirlik değerleri aşağıdaki gibidir.

Tablo 17: Okulda Eğitim ve Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin (Madde 1-6, 8, 10-15, 18-21, 22-24, 26-31) Güvenirlik Katsayısı

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.931	.933	26

<sup>11</sup> Kartal - Sait, *SPSS ve AMOS Uygulamalı Örneklerle Güvenirlik ve Geçerlik Analizleri*, 65.

<sup>12</sup> Kartal - Sait, *SPSS ve AMOS Uygulamalı Örneklerle Güvenirlik ve Geçerlik Analizleri*, 113.

<sup>13</sup> Abdullah Can, *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2016), 388.

<sup>14</sup> Kartal - Sait, *SPSS ve AMOS Uygulamalı Örneklerle Güvenirlik ve Geçerlik Analizleri*, 170.

Tabloda görüldüğü gibi *Okulda Yaşam Kalitesi Ölçeği*'nin (OYKÖ) Cronbach Alpha katsayısı 0.931'dir. Bu katsayı ölçeğinin yüksek derecede güvenilir olduğunun bir göstergesidir.

*Tablo 18: Öğretmenler Alt Boyutu ile İlgili Ölçeği'nin (Madde 8, 10-15, 31) Güvenirlik Katsayısı*

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.868	.875	8

Tabloda görüldüğü gibi *Öğretmenler* alt boyutu ile ilgili Cronbach Alpha katsayısı 0.868'dir. Bu katsayı ölçeğinin yüksek derecede güvenilir olduğunun bir göstergesidir.

*Tablo 19: Okula Yönelik Olumlu Duygular Ölçeği'nin (Madde 1-6) Güvenirlik Katsayısı*

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.894	.898	6

Tabloda görüldüğü gibi *Okula Yönelik Olumlu Duygular* alt boyutu ile ilgili Cronbach Alpha katsayısı 0.894'tür. Bu katsayı ölçeğinin yüksek derecede güvenilir olduğunun bir göstergesidir.

*Tablo 20: Okul Yönetimi Alt Boyutu ile İlgili Ölçeği'nin (Madde 22-24) Güvenirlik Katsayısı*

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.816	.816	3

Tabloda görüldüğü gibi *Okul Yönetimi* alt boyutu ile ilgili Cronbach Alpha katsayısı 0.816'dır. Bu katsayı ölçeğinin yüksek derecede güvenilir olduğunun bir göstergesidir.

*Tablo 21: Statü Alt Boyutu ile İlgili Ölçeği'nin (Madde 26-30) Güvenirlik Katsayısı*

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.812	.814	5

Tabloda görüldüğü gibi *Statü* alt boyutu ile ilgili Cronbach Alpha katsayısı 0.812'dir. Bu katsayı ölçeğinin yüksek derecede güvenilir olduğunun bir göstergesidir.

Tablo 22: Okula Yönelik Olumsuz Duygular Alt Boyutu ile İlgili Ölçeği'nin (Madde 18-21) Güvenirlilik Katsayısı

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.832	.832	4

Tabloda görüldüğü gibi *Okula Yönelik Olumsuz Duygular* alt boyutu ile ilgili Cronbach Alpha katsayısı 0.832'dir. Bu katsayı ölçeğinin yüksek derecede güvenilir olduğunun bir göstergesidir.

İç tutarlılık bir ölçeğin güvenilirliği ile ilgili önemli kavramlarından biridir. İç tutarlılık, ölçekte yer almakta olan maddelerin her birinin ölçeğin tamamıyla aynı yönde olup olmadığının bir göstergesi olarak tanımlanır.<sup>15</sup>

Bizim ölçeğimizin iç tutarlılığını belirlemek için alt-üst gruplara dayalı madde analizi yöntemi kullanılmıştır. Ölçekteki her bir madde için iki gruba (alt %27'lik ve üst %27'lik gruba) ait ortalamaların anlamlı bir ilişki olup olmadığına belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için T-testi uygulanmış ve aşağıda sunduğumuz sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 23: Alt-Üst Gruplara Dayalı Madde Analizi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	t (p)
Bu okulun öğrencisi olduğum için kendimi şanslı hissediyorum	Alt % 27	93	3.04	1.132	-13.087 (0.00)
	Üst %27	93	4.72	.497	
Bu okulun öğrencisi olmaktan gurur duyuyorum	Alt % 27	93	2.97	1.047	-14.353 (0.00)
	Üst %27	93	4.70	.506	
Okulumu diğer okullardan daha çok beğeniyorum	Alt % 27	86	2.77	1.145	-13.176 (0.00)
	Üst %27	89	4.57	.562	
Bu okulun öğrencisi olduğum için, ilerde katılacağım sınavlarda başarılı olacağıma inanıyorum	Alt % 27	92	2.97	1.133	-10.755 (0.00)
	Üst %27	93	4.43	.649	
Başkalarına karşı okulumu daima savunurum	Alt % 27	93	3.06	1.092	-12.891 (0.00)
	Üst %27	93	4.68	.514	
Ailem beni başka bir okula göndermek istese çok üzülürüm	Alt % 27	92	2.28	1.216	-10.892 (0.00)
	Üst %27	92	4.14	1.095	
Bu okulda dersini sevdiğim öğretmenlerin sayısı sevmediklerimden daha fazladır	Alt % 27	91	2.43	1.156	-8.568 (0.00)
	Üst %27	93	3.91	1.195	
Bu okulda öğrencilerin başarılı olması için, öğretmenler yeterince çaba gösterirler	Alt % 27	93	3.28	1.146	-12.730 (0.00)
	Üst %27	93	4.86	.349	
Öğretmenlerimiz, derslerde bize yararlı olabilmek için, kendilerini sürekli geliştirirler	Alt % 27	93	3.14	1.049	-13.711 (0.00)
	Üst %27	93	4.76	.452	
Öğretmenlerimiz, dersleri daha zevkli hale getirmek	Alt % 27	93	3.02	1.113	-14.109

<sup>15</sup> Kartal - Sait, *SPSS ve AMOS Uygulamalı Örneklerle Güvenirlilik ve Geçerlik Analizleri*, 115.

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	t (p)
için gerekli çabayı gösterirler	Üst %27	93	4.78	.463	(0.00)
Öğretmenlerimiz, derslerdeki başarısı ne olursa olsun, öğrencilere değer verirler	Alt % 27	93	2.73	1.034	-12.026
	Üst %27	92	4.36	.793	(0.00)
Bu okulda, öğrencilerin, yapabileceklerinin en iyisini yapmaları çok önemsenir	Alt % 27	92	2.96	1.047	-14.159
	Üst %27	93	4.69	.531	(0.00)
Okulumdaki öğretmenlerin çoğunu çok seviyorum	Alt % 27	93	2.75	1.167	-13.173
	Üst %27	91	4.59	.666	(0.00)
Okuldayken çok sıkılıyorum	Alt % 27	92	2.85	1.167	-11.083
	Üst %27	92	4.47	.777	(0.00)
Sınıfa girince içim sıkılır	Alt % 27	91	3.53	1.250	-9.387
	Üst %27	93	4.83	.433	(0.00)
Her gün okula gelmek, benim için bir işkence gibidir	Alt % 27	93	3.04	1.301	-11.571
	Üst %27	93	4.73	.534	(0.00)
Okuldayken kendimi huzursuz hissediyorum	Alt % 27	92	3.29	1.288	-8.131
	Üst %27	93	4.56	.758	(0.00)
Okul müdürü, sık sık sınıfları ziyaret ederek ihtiyaçları belirler	Alt % 27	93	1.96	1.083	-10.944
	Üst %27	93	3.61	.978	(0.00)
Müdür, okulumuzla ilgili kararları verirken öğrencilerin de fikrini sorar	Alt % 27	92	1.90	.984	-12.110
	Üst %27	93	3.69	1.021	(0.00)
Okulla ilgili bir sorunum olduğunda müdürün odasına gidip rahatlıkla konuşabilirim	Alt % 27	92	2.20	1.102	-12.465
	Üst %27	93	4.10	.968	(0.00)
Okulda beni incitecek/onurumu kıracak davranışlarla pek karşılaşmam	Alt % 27	93	2.51	1.282	-12.540
	Üst %27	93	4.46	.788	(0.00)
Okuldaki birçok kişinin bana güvendiğini düşünüyorum	Alt % 27	93	2.77	1.171	-9.885
	Üst %27	93	4.23	.796	(0.00)
Okulumuzda herkes birbirini olduğu gibi kabul eder	Alt % 27	93	2.34	1.088	-14.025
	Üst %27	93	4.34	.840	(0.00)
Okuldaki arkadaşlarım arasında önemli bir yerim vardır	Alt % 27	93	3.01	1.128	-7.498
	Üst %27	93	4.12	.870	(0.00)
Bu okulda kendimi değerli hissediyorum	Alt % 27	92	2.64	1.065	-13.297
	Üst %27	93	4.39	.676	(0.00)
Okulumda öğretmenlerimizin çoğu her konuda örnek teşkil etmektedirler	Alt % 27	93	2.65	1.028	-15.866
	Üst %27	91	4.60	.594	(0.00)

Tabloda görüldüğü gibi bütün maddelerin alt ve üst gruplara ait ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $P < 0.05$ ). Buna göre 26 maddenin tamamı ayırt edicilik özelliğine sahip olmaktadır. Alt %27 ve üst %27 gruplarından elde edilen bu değerler ölçeğin iç tutarlılığına sahip olduğunu göstermektedir.

## 5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS paket programında analiz edilmiştir. Öncelikle sonuçlar frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Araştırma hipotezleri test edilirken, verilerin yapısına göre parametrik veya non parametrik testler kullanılabilir. Sınıflamalı ve sıralamalı türde verilerin analizinde non parametrik testler kullanılmış, aralıklı ve rasyo türde verilerin analizinde ise, parametrik test koşullarının oluşması (verinin normal dağılımı, örneklem sayısı, vs.) durumunda değişken sayısına göre t-testi veya Varyans analizi (ANOVA)'nin kullanılmasına özen gösterilmiştir. Likert tipi bir ölçek olması bakımından okul yaşam kalitesi ölçeği ile elde edilen puanların aralık ölçeğine uygun olduğu genel olarak literatürde kabul gören bir durumdur. Ancak, bu ölçekten elde edilen puanların genellikle normal dağılıma uymadığı görülmüştür. Bu yüzden Verilerin analizi iki metrik olmayan değişken arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için çoğunlukla Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare test koşullarının karşılanmadığı (örneğin; çapraz tabloda beklenen değerlerin %20'den fazla olacak şekilde 5 ve 5'in altında olması durumunda) sadece çapraz tablo değerleri okunmak suretiyle yorumlanma yoluna gidilmiştir. Okul yaşam kalitesi puanlarının değişik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için ise, parametrik testlerin şartları oluşmadığından, bu testlerin non-parametrik karşılıkları olan Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri kullanılmıştır.

Anket sorularına verilen cevaplar incelenmiş ve hiçbir maddede kayıp verilerin %5'i geçmediği görüldüğünden kayıp verilerin tamamlanmasına ilişkin herhangi bir işlem yapılmamıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR

#### 1. ARAŞTIRMAYA KATILANLARIN BAZI ÖZELLİKLERİ İLE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, öğrenim türü, sınıf düzeyi, sınıf içindeki genel başarı düzeyi ve ailenin yerleşim bölgesine göre çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi yapılmıştır.

##### 1.1. Cinsiyet ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular

Bu başlık altında araştırmaya katılanların cinsiyetleri ile öğrenim türü, sınıf içindeki genel başarı düzeyi algısı, internette en çok vakit geçirdikleri web sitesi, günde internette geçirilen ortalama süre ve günlük ortalama ders çalışma süresi arasındaki ilişki incelenmektedir.

Tablo 24: Cinsiyet ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

DEĞİŞKENLER		CİNSİYET						Ki-kare değeri
		Kız		Erkek		Toplam		
		N	%	N	%	N	%	
Öğrenim Türü	Yatılı	39	16.1	30	29.4	69	20.1	<b>.005</b> <b>P&lt;0.05</b>
	Gündüzlü	203	83.9	72	70.6	275	79.9	
	<b>Toplam</b>	<b>242</b>	<b>70.3</b>	<b>102</b>	<b>29.7</b>	<b>344</b>	<b>100</b>	
Başarı düzeyi	Yüksek	71	29.3	44	43.1	115	33.4	<b>.011</b> <b>P&lt;0.05</b>
	Orta	132	54.5	51	50.0	183	53.2	
	Düşük	39	16.1	7	6.9	46	13.4	
	<b>Toplam</b>	<b>242</b>	<b>70.3</b>	<b>102</b>	<b>29.7</b>	<b>344</b>	<b>100</b>	
En çok vakit geçirdikleri siteler	Facebook	7	2.9	2	2.0	9	2.6	<b>.005</b> <b>P&lt;0.05</b>
	Instagram	85	35.3	54	53.5	139	40.6	
	Twitter	1	0.4	2	2.0	3	0.9	
	Youtube	103	42.7	24	23.8	127	37.1	
	Diğer	45	18.7	19	18.8	64	18.8	
	<b>Toplam</b>	<b>241</b>	<b>70.5</b>	<b>101</b>	<b>29.5</b>	<b>342</b>	<b>100</b>	
İnternette geçirdikleri	1 saatten az	16	6.6	8	7.8	24	7.0	
	1 saat	40	16.5	13	12.7	53	15.4	
	2 saat	59	24.4	14	13.7	73	21.2	



DEĞİŞKENLER		CİNSİYET						Ki-kare değeri .038 P<0.05
		Kız		Erkek		Toplam		
		N	%	N	%	N	%	
günlük ortalama süresi	3 saat	54	22.3	35	34.3	89	25.8	
	4 saat	35	14.5	8	7.8	43	12.5	
	5 saat	21	8.7	10	9.8	31	9.0	
	6 saat	7	2.9	6	5.9	13	3.8	
	7 saat veya daha fazla	10	4.1	8	7.8	18	5.5	
	<b>Toplam</b>	<b>242</b>	<b>70.3</b>	<b>102</b>	<b>29.7</b>	<b>344</b>	<b>100</b>	
Günde ders çalıştıkları saat sayısı	1 saatten az	10	4.1	14	13.7	24	7.2	
	1 saat	12	5.0	8	7.8	20	5.8	
	2 saat	37	15.3	25	24.5	62	18	
	3 saat	56	23.1	26	25.5	82	23.8	
	4 saat	59	24.4	22	21.6	81	23.5	
	5 saat	37	15.3	6	5.9	43	12.5	
	6 saat	18	7.4	0	0.0	18	5.2	
	7 saat veya daha fazla	13	5.4	1	1.0	14	4.1	
<b>Toplam</b>	<b>242</b>	<b>70.3</b>	<b>102</b>	<b>29.7</b>	<b>344</b>	<b>100</b>		

### 1.1.1. Cinsiyet ile Öğrenim Türü Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılanların cinsiyetleri ile öğrenim türü arasındaki ilişki Tablo 24'te yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere yapılan anket uygulamasına 242'si (%70.3) kız ve 102'si (%29.7) erkek olmak üzere toplam 344 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların %20.1'i yatılı ve %79.9'u gündüzlü olarak öğrenim görmektedir.

Araştırmaya katılan kız öğrencilerin %16.1'i yatılı ve 83.9'u gündüzlü olarak öğrenim görmektedirler. Araştırmaya katılan erkek öğrencilerin ise %29.4'ü yatılı ve %70.6'sı gündüzlü olarak öğrenim görmektedirler.

Tablodaki verilere göre, cinsiyet ile öğrenim türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır,  $P=0.005<0.05$ . Başka bir deyişle, yatılı okuyan erkeklerin oranı kızlara göre anlamlı düzeyde yüksektir. Kızlarda ise gündüzlü okuyanların oranı erkeklere göre daha yüksektir.

Sonuç olarak, 1a) nolu “Cinsiyet ile öğrenim türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır” hipotezi doğrulanmıştır.

### 1.1.2. Cinsiyet ile Sınıf İçindeki Genel Başarı Düzeyi Algısı Arasındaki İlişki

Cinsiyet ile sınıf içindeki genel başarı düzeyi algıları arasındaki ilişki incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 242'si (%70.3) kız ve 102'si (%29.7)

erkek olmak üzere toplam 344 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların %33.4'ünün sınıf içindeki genel başarı düzeyi yüksek, %53.2'sinin sınıf içindeki genel başarı düzeyi orta ve %13.4'ünün sınıf içindeki genel başarı düzeyi düşüktür.

Araştırmaya katılan kız öğrencilerin %29.3'ünün sınıf içindeki genel başarı algısı yüksek, %54.5'inin orta ve %16.1'inin düşük düzeydedir. Araştırmaya katılan erkek öğrencilerin ise %43.1'inin sınıf içindeki genel başarı algısı yüksek, %50'sinin orta ve %6.9'ünün düşük düzeydedir.

Tablodaki verilere göre, cinsiyet ile sınıf içindeki genel başarı algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır,  $p=0.011<0.05$ . Araştırmaya katılan erkek öğrenciler sınıf içindeki genel başarı düzeylerine ilişkin öz değerlendirmeleri kız öğrencilerinden daha yüksektir. Yani erkek öğrenciler kendilerini kız öğrencilere göre daha başarılı bir kategoride konumlandıklarını görmektedir.

Sonuç olarak, 1b) nolu “*Cinsiyet ile sınıf içindeki genel başarı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır.

### **1.1.3. Cinsiyet ile İnternette En Çok Vakit Geçirilen Siteler Arasındaki İlişki**

Cinsiyet ile internette en çok vakit geçirilen siteler arasındaki ilişkiye dair veriler Tablo 24'te yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere yapılan anket uygulamasına 241'i (%70.5) kız ve 101'i (%29.7) erkek olmak üzere toplam 342 öğrenci katılmıştır.

Araştırmaya katılan kız öğrencilerin %2.9'u *Facebook*'da, %35.3'ü *Instagram*'da, %0.4'ü *Twitter*'da, %42.7'si *Youtube*'da ve %18.7'si ise diğer sitelerde vakit geçirmektedirler. Erkek öğrencilerin %2'si *Facebook*'da, %53.5'i *Instagram*'da, %2'si *Twitter*'da, %23.8'i *Youtube*'da ve %18.8'i ise diğer sitelerde vakit geçirdiklerini ifade etmişlerdir.

Tablodaki verilere göre, cinsiyet ile internette en çok vakit geçirilen siteler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır,  $P=0.005<0.05$ . Araştırmaya katılan erkek öğrenciler en çok *Instagram*'da vakit geçiriyorken kızlar daha çok *Youtube*'da zaman harcamaktadırlar.

Sonuç olarak, “*Cinsiyet ile internette en çok vakit geçirilen siteler arasında anlamlı bir ilişki vardır*” 1c) nolu şeklindeki hipotezimiz doğrulanmıştır.

#### ***1.1.4. Cinsiyet ile İnternette Günlük Olarak Geçirilen Ortalama Süre Arasındaki İlişki***

Cinsiyet ile internette geçirilen günlük ortalama süre arasındaki ilişkiye dair değerlere bakıldığında öğrencilerin %70'inin internette geçirdikleri günlük ortalama süre 1 saatten az ve 3 saat arasında iken %30'unun internette geçirdikleri günlük ortalama süresi 4-7 saat veya daha fazladır.

Araştırmaya katılan kız öğrencilerin %6.6'sının internette geçirdikleri günlük ortalama süre 1 saatten az, %16.5'inin 1 saat, %24.4'ünün 2 saat, %22.3'ünün 3 saat, %14.5'inin 4 saat, %8.7'sinin 5 saat, %2.9'ünün 6 saat ve %4.1'inin 7 saat veya daha fazladır. Araştırmaya katılan erkek öğrencilerin %7.8'inin internette geçirdikleri günlük ortalama süresi 1 saatten az, %12.7'sinin 1 saat, %13.7'sinin 2 saat, %34.3'ünün 3 saat, %7.8'inin 4 saat, %9.8'inin 5 saat, %5.9'ünün 6 saat ve %7.8'inin 7 saat veya daha fazladır.

Tablodaki verilere göre, cinsiyet ile internette geçirdikleri günlük ortalama süre arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır,  $P=0.038<0.05$ . Yani, araştırmaya katılan erkek öğrencilerin internette geçirdikleri günlük ortalama süre kız öğrencilerinden daha fazladır. Bir sonraki başlıkta<sup>1</sup> da görüleceği üzere, kızların ders çalışma süreleri erkeklere göre anlamlı düzeyde fazladır. Yani kızların internette vakit geçirme yerine kıstıkları süreyi ders çalışmak için kullandıkları söylenebilir.

Sonuç olarak, 1d) nolu “*Cinsiyet ile bir günde internette geçirilen ortalama süre arasında anlamlı ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır.

#### ***1.1.5. Cinsiyet ile Günlük Ders Çalışması Süresi Arasındaki İlişki***

Cinsiyet ile günlük ders çalışma süresi arasındaki ilişki incelendiğinde katılımcıların %55'inin günlük olarak ders çalışma süresi 1 saatten az ve 3 saat arasında iken %45'inin 4-7 saat veya daha fazladır.

Kız öğrencilerin %48'inin günlük ortalama ders çalışma süreleri 1 saatten az ile 3 saat, %52'sinin ise 4-7 saat veya daha fazladır. Araştırmaya katılan erkek öğrencilerin %72'sinin günlük ders çalışma süreleri 1 saatten az ile 3 saat arasında, %28'inin ise 4-7 saat veya daha fazladır.

---

<sup>1</sup> Bkz. “Cinsiyet ile Günlük Ders Çalışma Süresi Arasındaki İlişki” başlığı.

Tablodaki verilere göre, cinsiyet ile günlük ders çalışma süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır,  $p=0.000<0.05$ . Araştırmaya katılan kız öğrenciler günlük ders çalışma süreleri erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.

Sonuç olarak, 1e) nolu “Cinsiyet ile ders çalışmaya ayrılan süre arasında anlamlı bir ilişki vardır” hipotezimiz doğrulanmıştır.

## 1.2. Öğrenim Türü ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Bu başlık altında araştırmaya katılanların öğrenim türü ile sınıf içindeki genel başarı düzeyi algısı, ailenin yerleşim bölgesi, ailenin ortalama aylık geliri, ailenin dinî konulara yaklaşımı, günlük olarak internette geçirilen ortalama süre ve günlük ders çalışma süresi arasındaki ilişki incelenmektedir.

Tablo 25: Öğrenim Türü ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

DEĞİŞKENLER		ÖĞRENİM TÜRÜ						Ki-kare değeri
		Yatılı		Gündüzlü		Toplam		
		N	%	N	%	N	%	
Başarı düzeyi	Yüksek	18	26.1	97	35.3	115	33.4	.144 $p>0.05$
	Orta	44	63.8	139	50.5	183	53.2	
	Düşük	7	10.1	39	14.2	46	13.4	
	<b>Toplam</b>	<b>69</b>	<b>20.1</b>	<b>275</b>	<b>79.9</b>	<b>344</b>	<b>100</b>	
Ailenin yerleşim bölgesi	Şehir	45	65.2	97	35.3	142	41.3	.000 $p<0.05$
	Köy	24	34.8	178	64.7	202	58.7	
	<b>Toplam</b>	<b>69</b>	<b>20.1</b>	<b>275</b>	<b>79.9</b>	<b>344</b>	<b>100</b>	
Ailenin aylık geliri	500 E ve altı	30	44.1	159	58.0	189	55.3	.039 $p<0.05$
	501 E ve üzeri	38	55.9	115	42.0	153	44.7	
	<b>Toplam</b>	<b>68</b>	<b>19.9</b>	<b>274</b>	<b>80.1</b>	<b>342</b>	<b>100</b>	
Ailenin dine yaklaşımı	Mesafeli	19	27.5	110	40.1	129	37.6	.035 $p<0.05$
	Dine yakın	50	72.5	164	59.9	214	62.4	
	<b>Toplam</b>	<b>69</b>	<b>20.1</b>	<b>274</b>	<b>79.9</b>	<b>343</b>	<b>100</b>	
İnternette kalma süresi	3 saatten az	55	83.3	184	70.8	239	73.3	.039 $p<0.05$
	4 saatten fazla	11	16.7	76	29.2	87	26.7	
	<b>Toplam</b>	<b>66</b>	<b>20.2</b>	<b>260</b>	<b>79.8</b>	<b>326</b>	<b>100</b>	
Ders çalıştıkları saat sayısı	3 saatten az	31	47.7	157	59.2	188	57.0	.092 $p>0.05$
	4 saatten fazla	34	52.3	108	40.8	142	43.0	
	<b>Toplam</b>	<b>65</b>	<b>19.7</b>	<b>265</b>	<b>80.3</b>	<b>330</b>	<b>100</b>	

### **1.2.1. Öğrenim Türü ile Sınıf İçindeki Genel Başarı Düzeyi Algısı Arasındaki İlişki**

Araştırmaya katılanların öğrenim türü ile sınıf içindeki genel başarı düzeyleri arasındaki ilişki ile ilgili veriler Tablo 25’te yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere yapılan anket uygulamasına 69’u (%20.1) yatılı ve 275’i (%79.9) gündüzlü olmak üzere toplam 344 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların %33.4’ü sınıf içindeki genel başarı durumlarını yüksek, %53.2’si orta ve %13.4’ü düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Yatılı öğrencilerin %26.1’inin sınıf içindeki genel başarı düzeyi algısı yüksek, %63.8’inin orta ve %10.1’inin düşüktür. Gündüzlü öğrencilerin ise %35.3’ünün sınıf içindeki genel başarı düzeyi yüksek, %50.5’inin orta ve %14.2’sinin ise düşük düzeydedir.

Tablodaki verilere göre, öğrenim türü ile sınıf içindeki genel başarı düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur,  $p=0.144>0.05$ .

Sonuç olarak, 2a) nolu “*Öğrenim türü (yatılı/gündüzlü) ile genel başarı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmamıştır.

Araştırmacı, yatılı öğrencilerin, ekstra etüt saatleriyle daha fazla ders çalışma imkanlarına sahip olduğunu düşünerek gündüzlü öğrencilerden bu yönde anlamlı bir farkla ayrışacağı yönünde tahmin yürütmüş fakat bunun doğru olmadığı yapılan hipotez testi ile ortaya çıkmıştır. Beklenen bu farkın olmayışı, yatılı öğrencilerin sahip oldukları ekstra zamanın okul yönetimi tarafından ders çalışmaya transfer edilmesi yönünde kullanamadığını akla getirmektedir. Nitekim, öğrenim türü ile, yani yatılı veya gündüzlü olma ile ders çalışma süresi arasında anlamlı bir ilişkinin tespit edilememiş olması<sup>2</sup> da bu tahminimizin doğruluğunu güçlendirir niteliktedir.

### **1.2.2. Öğrenim Türü ile Ailenin Yaşadığı Yerleşim Bölgesi Arasındaki İlişki**

Öğrenim türü ile ailenin yaşadığı yerleşim bölgesi arasındaki ilişkiye dair veriler Tablo 25’te yer almaktadır. Tabloda görüldüğü katılımcıların %41.3’ünün ailesi şehirde, %58.7’sinin ailesi köyde yaşamaktadırlar.

---

<sup>2</sup> Bkz. Üçüncü bölüm, “1.2.6. Öğrenim Türü ile Günlük Ders Çalışma Süresi Arasındaki İlişki” başlığı altındaki bilgiler.

Yatılı öğrencilerin %65.2'sinin ailesi şehirde, %34.8'inin ise köyde yaşamaktadır. Gündüzlü öğrencilerin ise %35.3'ünün ailesi şehirde, %64.7'si ise köyde yaşamaktadır.

Tablodaki verilere göre, öğrenim türü ile ailenin yerleşim bölgesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır,  $p=0.000<0.05$ . Yatılı öğrencilerin ailelerinden şehirde yaşayanların oranı köyde yaşayanlara göre daha yüksektir. Gündüzlü öğrencilerin ailelerinden şehirde yaşayanların oranı köyde yaşayanlara göre daha düşüktür.

Sonuç olarak, 2b) nolu “*Öğrenim türü ile ailenin yaşadığı yerleşim bölgesi arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır.

Esasen araştırmacının beklentisi, yatılı olan öğrenciler arasında köy menşeli olanların oranının şehir menşeli olanlara göre daha yüksek olacağı yönünde idi. Çünkü ulaşım imkanlarının zorluğu yatılı okumayı daha gerekli hale getireceği yönünde idi. Öğrenim türü ile ailenin yaşadığı yerleşim bölgesi arasında ilişkinin beklenenden ters yönde çıkması şöyle izah edilebilir; yatılı olarak öğrenim gören öğrencilerin çoğu Arnavutluk'un başka şehirlerden gelmekte olmalarıdır. Diğer kısmı da gene Karadağ, Makedonya ve Kosova şehirlerden gelmektedir. İşkodra köylerinden gelen öğrenciler ise yatılı değil gündüzlü olarak öğrenim görmektedirler.

### ***1.2.3. Öğrenim Türü ile Ailenin Ortalama Aylık Geliri Arasındaki İlişki***

Öğrenim türüne ile ailenin ortalama aylık geliri arasındaki ilişkiye dair veriler Tablo 25'te yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların %55.3'ünün ailesinin ortalama aylık geliri 500 Euro ve altındadır, %44.7'sinin ise 501 Euro ve üstündedir.

Araştırmaya katılan yatılı öğrencilerin %44.1'inin ailesinin ortalama aylık geliri 500 Euro ve altındadır, %55.9'ünün ise 501 Euro ve üzeridir. Gündüzlü öğrencilerin ise %58'inin ailesinin ortalama aylık geliri 500 Euro ve altında, %42'sinin ise 501 Euro ve üzeridir.

Tablodaki verilere göre, öğrenim türü ile ailenin ortalama aylık geliri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır,  $p=0.039<0.05$ . Yani yatılı öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık geliri gündüzlü öğrencilerden daha yüksektir.

Sonuç olarak, 2c) nolu “*Öğrenim türü ile öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık geliri arasında anlamlı bir ilişki vardır*” şeklindeki hipotezimiz doğrulanmıştır.

Burada da yatılı çocuklarının ailelerinin daha düşük gelir düzeyine sahip oldukları tahmin edildiğinden öğrenim türü ile öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık gelirleri arasında anlamlı bir ilişki olacağı bekleniyordu. Beklenenin aksine, aileleri diğer şehirlerde oturanların ailelerinin gelir düzeyleri gündüzlülere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

#### ***1.2.4. Öğrenim Türü ile Ailenin Dinî Konulara Yaklaşımı Arasındaki İlişki***

Öğrenim türü ile ailenin dinî konulara yaklaşımı arasındaki ilişki ile ilgili sonuçlar Tablo 25’te verilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların %37.6’sının aileleri dinî konulara mesafelidir, %62.4’ünün aileleri dinî konulara sıcak bakmaktadır.

Araştırmaya katılan yatılı öğrencilerin %27.5’inin aileleri dinî konulara mesafelidir, %72.5’inin ise sıcak bakmaktadır. Gündüzlü öğrencilerin ise %40.1’inin aileleri dinî konulara mesafeli, %59.9’ünün ise sıcak bakmaktadır.

Tablodaki verilere göre, öğrenim türü ile ailenin dinî konulara yaklaşımı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır,  $P=0.035<0.05$ . Yatılı öğrencilerin aileleri gündüzlü öğrencilere nazaran dinî konulara daha sıcak bakmaktadırlar. Genel olarak dindar aileler çocuklarını dinî eğitim almaları için yatılı olarak İşkodra İmam Hatip Liselerine göndermektedirler.

Sonuç olarak, 2d) nolu “*Öğrenim türü ile öğrencilerin ailelerinin dinî konulara yaklaşımı arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır.

#### ***1.2.5. Öğrenim Türü ile Günlük Olarak İnternette Geçirilen Ortalama Süre Arasındaki İlişki***

Araştırmaya katılanların öğrenim türü ile günlük ortalama internette geçirilen süre arasındaki ilişkiye dair veriler Tablo 25’te yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin %73.3’ünün günlük internette geçirdikleri ortalama süre 3 saat veya daha az, %26.7’sinin ise 4 saat ve üzeridir.

Araştırmaya katılan yatılı öğrencilerin %83.3’ünün günde internette geçirdikleri ortalama süre 3 saat veya daha azdır, %16.7’sinin ise günde internette geçirdikleri

ortalama süresi 4 saat ve üzeridir. Gündüzlü öğrencilerin %70.8'inin günlük olarak internette geçirdikleri ortalama süre 3 saat veya daha az, %29.2'sinin ise 4 saat ve üzeridir.

Tablodaki verilere göre, öğrenim türü ile günde internette geçirdikleri ortalama süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır,  $p=0.039<0.05$ . Yatılı öğrencilerin günde internette geçirdikleri ortalama süresi gündüzlü öğrencilerden daha düşüktür. Bunun nedeni bir yandan yurttaki kurallardan dolayı diğer bir nedeni ise yurttaki ek faaliyetlerinden dolayı olabilir.

Sonuç olarak, 2e) nolu "*Öğrenim türü ile internette geçirilen süre arasında anlamlı bir ilişki vardır*" hipotezi doğrulanmıştır.

### **1.2.6. Öğrenim Türü ile Günlük Ders Çalışma Süresi Arasındaki İlişki**

Öğrenim türü ile günlük ders çalışma süresi arasındaki ilişkiye dair sonuçlar Tablo 25'te verilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere yapılan anket uygulamasına 65'i (%19.7) yatılı ve 265'i (%80.3) gündüzlü olmak üzere toplam 330 öğrenci cevap vermiştir. Katılımcıların %57'si günlük olarak ortalama 3 saat veya daha az süreyle, %43'ü ise 4 saat veya daha fazla süreyle ders çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan yatılı öğrencilerin %47.7'si günde 3 saat veya daha az süreyle ders çalışmakta, %52.3'ü ise 4 saat veya daha fazla zaman ders çalışmaktadırlar. Gündüzlü öğrencilerin %59.2'si günlük ortalama 3 saat veya daha az zaman, %40.8'i ise günde 4 saat veya daha fazla süreyle ders çalıştıkları tespit edilmiştir.

Tablodaki verilere göre, öğrenim türü ile günlük ortalama ders çalışma süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur,  $p=0.092>0.05$ .

Sonuç olarak, 2f) nolu "*Öğrenim türü ile ders çalışmaya ayrılan zaman arasında anlamlı bir ilişki vardır*" hipotezi doğrulanmamıştır.

### **1.3. Sınıf Düzeyi ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular**

Bu başlık altında araştırmaya katılanların sınıf düzeyine ile günlük olarak internette geçirdikleri ortalama süre ve günlük ortalama ders çalışma süresi arasındaki ilişki incelenmektedir. Acaba hangi sınıf öğrencileri internette daha fazla zaman



harcamakta veya zamanını daha çok ders çalışmaya ayırmaktadırlar? Sonraki iki başlık altında, verilerden analizinden hareketle, bu sorulara cevap verilmeye çalışılacaktır.

Tablo 26: Sınıf Düzeyi ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

DEĞİŞKENLER		SINIF DÜZEYİ								Ki-kare değeri
		10.sınıf		11.sınıf		12.sınıf		Toplam		
		N	%	N	%	N	%	N	%	
İnternette kalma süresi	3 saatten az	85	75.9	82	75.2	72	68.6	239	73.3	.408 P>0.05
	4 saatten fazla	27	24.1	27	24.8	33	31.4	87	26.7	
	<b>Toplam</b>	<b>112</b>	<b>34.4</b>	<b>109</b>	<b>33.4</b>	<b>105</b>	<b>32.2</b>	<b>326</b>	<b>100</b>	
Ders çalışma süresi	3 saatten az	60	55.0	66	57.4	62	58.5	188	57.0	.872 P>0.05
	4 saatten fazla	49	45.0	49	42.6	44	41.5	142	43.0	
	<b>Toplam</b>	<b>109</b>	<b>33.0</b>	<b>115</b>	<b>34.8</b>	<b>106</b>	<b>32.1</b>	<b>330</b>	<b>100</b>	

### 1.3.1. Sınıf Düzeyi ile Günlük Olarak İnternette Geçirilen Süre Arasındaki İlişki

Sınıf düzeyi ile günde internette geçirilen ortalama süre arasında ilişkiye dair veriler Tablo 26’da yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere yapılan anket uygulamasına 112’si (%34.4) 10.sınıfta, 109’u (%33.4) 11.sınıfta ve 105’i (%32.2) 12.sınıfta okuyan toplam 326 öğrenci cevap vermiştir. Katılımcıların %73.3’ünün günde internette geçirdikleri ortalama süre 3 saat veya daha az, %26.7’sinin ise 4 saat ve üzeridir.

Araştırmaya katılan 10.sınıf öğrencilerin %75.9’unun günde internette geçirdikleri ortalama süre 3 saat veya daha az, %24.1’inin ise 4 saat ve üzeridir. 11.sınıf öğrencilerin %75.2’sinin günde internette geçirdikleri ortalama süre 3 saat veya daha az, %24.8’inin ise 4 saat veya daha fazladır. 12.sınıf öğrencilerin %68.6’sının 3 saat veya daha az, %31.4’ünün ise 4 saat veya daha fazladır.

Tablodaki verilere göre, sınıf düzeyi ile günde internette geçirilen ortalama süre arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur,  $P=0.408>0.05$ . Yani internette geçirilen süre bakımından sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Sonuç olarak, 3a) nolu “Sınıf düzeyi ile internette geçirilen süre arasında anlamlı bir ilişki yoktur” hipotezi doğrulanmıştır.

### 1.3.2. Sınıf Düzeyi ile Günlük Ders Çalışma Süresi Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılanların sınıf düzeyi ile günde ortalama ders çalışma süresi arasındaki ilişkiye dair veriler Tablo 26’da yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere yapılan anket uygulamasına öğrencilerin 109’u (%33.0) 10. sınıfta, 115’i (%34.8) 11.sınıfta ve 106’sı (%32.1) 12. sınıfta okuyan toplam 330 öğrenci cevap vermiştir. Katılımcıların %57’si günde 3 saat veya daha az süre ders çalışmakta, %43’ü ise 4 saat veya daha fazla süreyle ders çalışmaktadır.

Araştırmaya katılan 10.sınıf öğrencilerin %55’i günde 3 saat veya daha az süre ders çalışmakta, %45’i ise 4 saat ve üzeri; 11.sınıf öğrencilerin %57.4’ü günde 3 saat veya daha az, %42.6’sı 4 saat veya daha fazla; 12.sınıf öğrencilerin %58.5’i 3 saat veya daha az, %41.5’i 4 saat veya daha fazla süreyle ders çalışmaktadır.

Bu sonuçlara göre, sınıf düzeyi ile günlük ortalama ders çalışma süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır,  $P=0.872>0.05$ .

Sonuç olarak, 3b) nolu “Sınıf düzeyi ile ders çalışma için ayrılan zaman arasında anlamlı bir ilişki yoktur” hipotezi doğrulanmıştır.

### 1.4. Sınıf İçindeki Genel Başarı Düzeyi Algıları ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Bu başlık altında araştırmaya katılanların sınıf içindeki başarı düzeyi algıları ile ailenin ortalama aylık geliri, günlük olarak internette geçirilen ortalama süre, günlük ders çalışma süresi, annenin ve babanın öğrenim durumu arasında ilişki incelenmektedir.

Tablo 27: Sınıf İçindeki Genel Başarı Düzeyi Algısı ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

DEĞİŞKENLER		SINIF İÇİNDEKİ GENEL BAŞARI						Toplam		Ki-kare değeri
		Yüksek		Orta		Düşük				
		N	%	N	%	N	%	N	%	
Ailenin aylık geliri	500 E ve altı	61	53.0	102	56.4	26	56.5	189	55.3	.841 P>0.05
	501 E ve üzeri	54	47.0	79	43.6	20	43.5	153	44.7	
	<b>Toplam</b>	<b>115</b>	<b>33.6</b>	<b>181</b>	<b>52.9</b>	<b>46</b>	<b>13.5</b>	<b>342</b>	<b>100</b>	
İnternette	3 saatten az	90	78.3	131	74.0	18	52.9	239	73.3	<b>.013</b>

DEĞİŞKENLER		SINIF İÇİNDEKİ GENEL BAŞARI								Ki-kare değeri
		Yüksek		Orta		Düşük		Toplam		
		N	%	N	%	N	%	N	%	
kalma süresi	4 saatten fazla	25	21.7	46	26.0	16	54.7	87	26.7	<b>P&lt;0.05</b>
	<b>Toplam</b>	<b>115</b>	<b>35.3</b>	<b>177</b>	<b>54.3</b>	<b>34</b>	<b>10.4</b>	<b>326</b>	<b>100</b>	
Ders çalışma süresi	3 saatten az	42	39.3	107	60.1	39	86.7	188	57.0	<b>.000</b> <b>P&lt;0.05</b>
	4 saatten fazla	65	60.7	71	39.9	6	13.3	142	43.0	
	<b>Toplam</b>	<b>107</b>	<b>32.4</b>	<b>178</b>	<b>53.9</b>	<b>45</b>	<b>13.6</b>	<b>330</b>	<b>100</b>	
Annenin öğrenim durumu	İlk ve Orta	52	45.6	104	56.8	26	56.5	182	53.1	<b>.010</b> <b>P&lt;0.05</b>
	Lise	30	26.3	54	29.5	16	34.8	100	29.2	
	Lisans ve L.üstü	32	28.1	25	13.7	4	8.7	61	17.7	
	<b>Toplam</b>	<b>114</b>	<b>33.2</b>	<b>183</b>	<b>53.4</b>	<b>46</b>	<b>13.4</b>	<b>343</b>	<b>100</b>	
Babanın öğrenim durumu	İlk ve Orta	28	24.3	64	35.2	20	43.5	112	32.6	.063 P>0.05
	Lise	54	47.0	84	46.2	19	41.3	157	45.8	
	Lisans ve L.üstü	33	28.7	34	18.7	7	15.2	74	21.6	
	<b>Toplam</b>	<b>115</b>	<b>33.5</b>	<b>182</b>	<b>53.1</b>	<b>46</b>	<b>13.4</b>	<b>343</b>	<b>100</b>	

#### 1.4.1. Sınıf İçindeki Genel Başarı Düzeyi Algısı ile Ailenin Ortalama Aylık Geliri Arasındaki İlişki

Sınıf içindeki genel başarı düzeyi ile ailenin ortalama aylık geliri arasındaki ilişkiyi gösteren veriler Tablo 27’de yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere yapılan anket uygulamasına sınıf içindeki genel başarı düzeyi yüksek olan 115 (%33.6), orta olan 181 (%52.9) ve düşük 46 (%13.5) olmak üzere toplam 342 öğrenci cevap vermiştir. Katılımcıların %55.3’ünün ailenin ortalama aylık geliri 500 Euro ve altındadır, %44.7’sinin ise ailenin ortalama aylık geliri 501 Euro ve üstündedir.

Sınıf içindeki genel başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin %53’ünün aile ortalama aylık geliri 500 Euro ve altında, %47’sinin 501 Euro ve üzeridir. Sınıf içindeki genel başarı düzeyi orta olan öğrencilerin %56.4’ünün aylık ortalama aile geliri 500 Euro ve altında, %43.6’sının 501 Euro ve üstündedir. Sınıf içindeki genel başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin %56.5’inin aile ortalama aylık geliri 500 Euro ve altında, %43.5’inin ise 501 Euro ve üzeridir.

Tablodaki verilere göre, sınıf içindeki genel başarı düzeyi ile ailenin ortalama aylık geliri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur,  $P=0.841>0.05$ .

Sonuç olarak, 4 nolu “*Sınıf içindeki genel başarı düzeyi ile öğrencinin ailesinin ortalama aylık geliri arasında anlamlı bir ilişki yoktur*” hipotezi doğrulanmıştır.

#### ***1.4.2. Sınıf İçindeki Genel Başarı Düzeyi ile Günlük Olarak İnternette Geçirilen Ortalama Süre Arasındaki İlişki***

Sınıf içindeki genel başarı düzeyi ile günlük internette geçirilen ortalama süre arasındaki ilişkiyi gösteren veriler Tablo 27’de yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere yapılan anket uygulamasına sınıf içindeki genel başarı düzeyi yüksek 115 (%35.3), orta 177 (%54.3) ve düşük 34 (%10.4) olmak üzere toplam 326 öğrenci cevap vermiştir. Katılımcıların %73.3’ünün günde internette geçirdikleri ortalama süre 3 saat veya daha az, %26.7’sinin 4 saat veya daha fazladır.

Sınıf içindeki genel başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin %78.3’ünün günlük internette geçirdikleri ortalama süre 3 saat veya daha az, %21.7’sinin 4 saat veya daha fazladır. Genel başarı düzeyi orta olan öğrencilerin %74’ünün günde internette geçirdikleri ortalama süre 3 saat veya daha az, %26’sının 4 saat veya daha fazladır. Genel başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin %52.9’unun günde internette geçirdikleri ortalama süre 3 saat veya daha az, %47.1’inin ise 4 saat veya daha fazladır.

Tablodaki verilere göre, sınıf içindeki genel başarı düzeyi ile günde internette geçirilen ortalama süre arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır,  $p=0.015<0.05$ . Sınıf içindeki genel başarı algısı yüksek olan öğrencilerin günde internette geçirdikleri süre genel başarı düzeyi algısı düşük olan öğrencilere daha göre azdır. Bu durum, başarılı öğrencilerin internette daha az zaman harcayıp, ders çalışmaya daha fazla vakit ayırdıkları şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak, 5a) nolu “*Sınıf içindeki genel başarı düzeyi ile öğrencinin bir günde internette geçirdiği ortalama süre arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır.

#### ***1.4.3. Sınıf İçindeki Genel Başarı Düzeyi ile Günlük Ders Çalışma Süresi Arasındaki İlişki***

Sınıf içindeki genel başarı algısı ile günlük ortalama ders çalışma süresi arasındaki ilişkiye dair veriler Tablo 27’de verilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere yapılan

anket uygulamasına sınıf içindeki genel başarı düzeyi yüksek olan 107 (%32.4), orta olan 178 (%53.9) ve düşük olan 45 (%13.6) olmak üzere toplam 330 öğrenci cevap vermiştir. Katılımcıların %57'si günde 3 saat veya daha az zaman ders çalışmakta, %43'ü ise günde 4 saat veya daha fazla zaman ders çalışmaktadır.

Sınıf içindeki genel başarı düzeyi yüksek öğrencilerin %39.3'ü günde 3 saat veya daha az, %60.7'si ise 4 saat veya daha fazla süreyle ders çalışmaktadır. Sınıf içindeki genel başarı düzeyi orta olan öğrencilerin %60.1'i günde 3 saat veya daha az, %39.9'u ise 4 saat veya daha fazla süreyle ders çalışmaktadırlar. Sınıf içindeki genel başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin %86.7'si günde 3 saat veya daha az ders çalışmakta, %13.3'ü ise 4 saat veya daha fazla ders çalışmaya zaman ayırmaktadırlar.

Tablodaki verilere göre, sınıf içindeki genel başarı düzeyi ile günlük ortalama ders çalışma süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır,  $p=0.000<0.05$ . Sınıf içindeki genel başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin günlük ortalama ders çalışma süresi daha fazladır.

Sonuç olarak, 5b) nolu “*Sınıf içindeki genel başarı düzeyi ile öğrencinin bir günde ders çalışma için ayırdığı süre arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır.

#### ***1.4.4. Sınıf İçindeki Genel Başarı Düzeyi Algısı ile Annenin Öğrenim Durumu Arasındaki İlişki***

Araştırmaya katılanların sınıf içindeki genel başarı düzeyine göre annenin öğrenim durumu dağılımı Tablo 27'de yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere yapılan anket uygulamasına sınıf içindeki genel başarı düzeyi yüksek olan 114 (%33.2), sınıf içindeki genel başarı düzeyi orta olan 183 (%53.4) ve sınıf içindeki genel başarı düzeyi düşük olan 46 (%13.4) toplam 343 öğrenci cevap vermiştir. Katılımcıların %53.1'inin annesi İlk ve Ortaokul mezunu, %29.2'sinin annesi Lise mezunu ve %17.7'sinin annesi Lisans ve Lisans üstü mezunudur.

Sınıf içindeki genel başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin %45.6'sının annesi İlk ve Ortaokul mezunu, %26.3'ünün annesi Lise mezunu ve %28.1'inin annesi Lisans ve Lisans üstü mezunudur. Sınıf içindeki genel başarı düzeyi orta olan öğrencilerin

%56.8'inin annesi İlk ve Ortaokul mezunu, %29.5'inin annesi Lise mezunu ve %13.7'sinin annesi Lisans ve Lisans üstü mezunudur. Sınıf içindeki genel başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin %56.5'inin annesi İlk ve Ortaokul mezunu, %34.8'inin annesi Lise mezunu ve %8.7'sinin annesi Lisans ve Lisans üstü mezunudur.

Tablodaki verilere göre, sınıf içindeki genel başarı düzeyi ile annenin öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır,  $p=0.010<0.05$ . Sınıf içindeki genel başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin anneleri İlk ve Ortaokul mezunlardır. Böyle bir sonucun nedeni anneler kendi okuyamadıkları için çocuklarının okuma üzerine titizdirler.

Sonuç olarak, 5c) nolu “*Sınıf içindeki genel başarı düzeyi ile annenin öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır.

#### ***1.4.5. Sınıf İçindeki Genel Başarı Düzeyi Algısı ile Babanın Öğrenim Durumu Arasındaki İlişki***

Araştırmaya katılanların sınıf içindeki genel başarı düzeyi ile babanın öğrenim durumu arasındaki ilişkiyi gösteren veriler Tablo 27'de yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere yapılan anket uygulamasına sınıf içindeki genel başarı düzeyi yüksek olan 115 (%33.5), orta olan 182 (%53.1) ve düşük 46 (%13.4) olmak üzere toplam 343 öğrenci cevap vermiştir. Katılımcıların %32.6'sının babası İlk ve Ortaokul mezunu, %45.8'inin Lise mezunu ve %21.6'sının ise Lisans veya Lisans üstü mezunudur.

Sınıf içindeki genel başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin %24.3'ünün babası İlk ve Ortaokul mezunu, %47'sinin Lise mezunu ve %28.7'sinin Lisans veya Lisans üstü mezunudur. Genel başarı düzeyi orta olan öğrencilerin %35.2'sinin babası İlk ve Ortaokul mezunu, %46.2'sinin Lise mezunu ve %18.7'sinin Lisans veya Lisansüstü mezunudur. Genel başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin %43.5'inin babası İlk ve Ortaokul mezunu, %41.3'ünün Lise mezunu ve %15.2'sinin babası Lisans veya Lisans üstü mezunudur.

Tablodaki verilere göre, sınıf içindeki genel başarı düzeyi ile babanın öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur,  $p=0.063>0.05$ .

Sonuç olarak, 5d) nolu “Sınıf içindeki genel başarı düzeyi ile babanın öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır” hipotezi doğrulanmamıştır.

Bir önceki başlıkta da görüldüğü üzere, annenin öğrenim düzeyi ile öğrencilerin başarı algıları arasında anlamlı bir ilişki varken, bu sonuca göre, babalarının öğrenim durumu öğrencilerin sınıf içindeki genel başarıları algılarını anlamlı düzeyde etkileyen bir değişken değildir. Bu bulgulardan hareketle, en azından mevcut araştırma sonuçlarına göre annenin öğrencinin başarı düzeyine etkisinin babadan daha yüksek olduğu söylenebilir.

### 1.5. Ailenin Yerleşim Bölgesi ile Ailenin Dinî Konulara Yaklaşımı Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Bu başlık altında araştırmaya katılanların ailelerinin yerleşim bölgesi ile ailenin dinî konulara yaklaşımı arasındaki ilişkiyi incelenmektedir. Başka bir ifadeyle şehirli ailelerin dine yaklaşımı ile kırsalda yerleşik bulunan ailelerin dine yaklaşımı arasında bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmaktadır.

Araştırmaya katılanların ailenin yerleşim bölgesine göre ailenin dinî konulara yaklaşımı dağılımı Tablo 28’de yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere yapılan anket uygulamasına 142’sinin (%41.4) ailesi şehirde ve 201’inin (%58.6) ailesi köyde yaşayan toplam 343 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların %37.6’sının aileleri dine mesafelidir, %62.4’ünün aileleri dinî konulara sıcak bakmaktadır.

Tablo 28: Araştırmaya Katılanların Ailenin Yerleşim Bölgesine Göre Ailenin Dinî Konulara Yaklaşım İtibariyle İncelenmesi

DEĞİŞKENLER		AİLENİN YERLEŞİM BÖLGESİ						Ki-kare değeri
		Şehir		Köy		Toplam		
		N	%	N	%	N	%	
Ailenin dine yaklaşımı	Mesafeli	44	31.0	85	42.3	129	37.6	<b>.033</b> <b>P&lt;0.05</b>
	Dine yakın	98	69.0	116	57.7	214	62.4	
	<b>Toplam</b>	<b>142</b>	<b>41.4</b>	<b>201</b>	<b>58.6</b>	<b>343</b>	<b>100</b>	

Ailesi şehirde yaşayan öğrencilerin %31’inin aileleri dinî konulara mesafelidir, %69’unun ise aileleri dinî konulara sıcak bakmaktadır. Ailesi köyde yaşayan

öğrencilerin ise %42.3'ünün aileleri dinî konulara mesafelidir, %57.7'sinin ise aileleri dinî konulara sıcak bakmaktadır.

Tablodaki verilere göre, ailenin yerleşim bölgesi ile ailenin dinî konulara yaklaşımı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır,  $P=0.033<0.05$ . Şehirde yaşayan öğrencilerin aileleri, ailesi köyde yaşayan öğrencilerine nazara dinî konulara daha sıcak bakmaktadırlar. Bu durum şöyle de yorumlanabilir; şehirde ikamet edip de çocuğunu İmam-Hatip Lisesine gönderen aileler, kırsalda oturup da çocuğunu İmam-Hatip Lisesine gönderen ailelerden daha yüksek dindarlık bilincine sahiptir.

Sonuç olarak, 6 nolu “*Öğrencilerin ailelerinin yaşadıkları bölge (şehir/köy) ile din ve inançlara karşı yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır.

## **2. LİSELERDE OKUL YAŞAM KALİTESİ PUANLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Bu başlık altında okul yaşam kalitesi puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim türü, ailenin yerleşim bölgesi, sınıf içindeki başarı düzeyi, anne-babanın öğrenim durumu, ailenin ortalama aylık geliri, ailedeki mutluluk düzeyi, internette geçirilen ortalama süre, günlük ders çalışma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir.

### **2.1. Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi**

Okul yaşam kalitesi puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına tespit etmek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, erkek öğrencilerin okul yaşam kalitesi ile kız öğrencilerin puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $P=0.000<0.05$ ). Sıra ortalamaları incelendiğinde araştırmaya katılan kız öğrencilerin (186.86) erkek öğrencilerine (138.44) göre okul yaşam kalitesi puanları daha yüksek olduğu görülmektedir.



Tablo 29: Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi  
(Mann-Whitney U testi)

	Cinsiyet	N	Sıra ortalamaları
Okulda Eğitim ve Yaşam Kalitesi Tutum Ölçeği	Kız	242	186.86
	Erkek	102	138.44
Madde ortalamaları	<b>Toplam</b>	<b>344</b>	
<b>Anlamlılık Değeri</b>			<b>.000</b>

Buna göre 7a) nolu “Okul yaşam kalitesi puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir” şeklindeki hipotezimiz doğrulanmıştır.

Konu ile ilgili alanyazın değerlendirildiğinde, yapılan çalışmalarda benzer ve farklı sonuçlara ulaşılmıştır. 2017 yılında yapılan bir araştırmada, araştırmaya katılan öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.<sup>3</sup> 2007 yılında yapılan başka bir araştırmada, araştırmaya katılan öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.<sup>4</sup> Avustralya’da, 1998 yılında yapılan araştırmada, araştırmaya katılan öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve kız öğrencilerin yaşam kalitesi puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.<sup>5</sup> Edirne’de 2008 yılında yapılan araştırmada bizim araştırmamızla benzer bir sonuca ulaşılmıştır.<sup>6</sup>

## 2.2. Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

Okul yaşam kalitesi puanlarının sınıf düzeyine göre durumunu incelemek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre araştırmaya katılanların okul yaşam kalitesi puanlarının sınıf düzeyi değişkenine farklılaştığı tespit edilmiştir ( $p=0.028<0.05$ ). Sıra ortalamaları incelendiğinde 10. Sınıf öğrencilerinin en yüksek puana (191.32) sahip olduğu, 11. Sınıfların onu izlediği (169.18) ve 12. Sınıfların ise en düşük ortalamaya (156.19) sahip olduğu görülmektedir.

<sup>3</sup> Aykıt - Öztürk, “Öğrenci Algılarına Göre Liselerde Yaşam Kalitesi”, 645.

<sup>4</sup> Sarı vd., “Liselerde Okul Yaşam Kalitesi”, 312.

<sup>5</sup> Marks, “Attitudes to School Life: Their Influences and Their Effects on Achievement and Leaving School”, 12.

<sup>6</sup> Durmaz, *Liselerde Okul Yaşam Kalitesi (Kırklareli İli Örneği)*, 59.

Tablo 30: Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi  
(Kruskal-Wallis testi)

	Sınıfınız	N	Sıra ortalamaları
Okulda Eğitim ve Yaşam Kalitesi Tutum Ölçeği Madde ortalamaları	10.sınıf	115	191.32
	11.sınıf	121	169.18
	12.sınıf	108	156.19
	<b>Toplam</b>	<b>344</b>	
<b>Anlamlılık Değeri</b>			<b>.028</b>

Mann-Whitney U testi ile yapılan ikili incelemelerde 10. Sınıflar ile 12. Sınıfların sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu ( $P=0.008<0.05$ ), diğer ikili gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Bunun bir nedeni sınıflar ilerledikçe derslerin muhtevası zorlaşmakla beraber derslerin sayısı da artmaktadır, böylece öğrencilerin yaşı ilerledikçe okul yaşam kalitesi puanları da düşmektedir. Başka bir nedeni de Arnavutluk'taki eğitim sistemine göre, 12.sınıfta olan bütün öğrenciler Matematik, Edebiyat, İngilizce ve Seçmeli derslerde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sınavlara tabi tutulmaktadır. Bu sınavlarda başarılı olmadan mezun olmaları mümkün değildir ve Üniversiteye girme şansları olmadığından okul yaşam kalitesi düşüş gösteriyor olabilir.

Sonuç olarak, bizim bu araştırmadaki tespitimize göre sınıf düzeyi arttıkça okul tatmin düzeyi düşmektedir. Böylece 7b) nolu “Okul yaşam kalitesi puanları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir” hipotezi doğrulanmıştır.

Konu ile ilgili alanyazın değerlendirildiğinde yapılan çalışmalarda benzer ve farklı sonuçlara ulaşılmıştır. 2008 yılında yapılan bir araştırmada, çalışmamızla aynı sonuç elde edilmiştir.<sup>7</sup> 2017 yılında yapılan başka araştırmada ise, araştırmaya katılan öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna varılmıştır.<sup>8</sup> Yine 2007 yılında yapılan araştırmada ise sınıf düzeyi ilerledikçe araştırmaya katılanların okul yaşam kalitesinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Durmaz, *Liselerde Okul Yaşam Kalitesi (Kırklareli İli Örneği)*, 62.

<sup>8</sup> Aykıt - Öztürk, “Öğrenci Algılarına Göre Liselerde Yaşam Kalitesi”, 647.

<sup>9</sup> Sarı vd., “Liselerde Okul Yaşam Kalitesi”, 314.

### 2.3. Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Öğrenim Türüne Göre İncelenmesi

Okul yaşam kalitesi puanlarının öğrenim türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre araştırmaya katılanların yatılı öğrencilerin puanları ile gündüzlü öğrencilerin puanları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı tespit edilmiştir ( $p=0.494>0.05$ ).

Tablo 31: Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Öğrenim Türüne Göre İncelenmesi  
(Mann-Whitney U testi)

	Öğrenim türü	N	Sıra ortalamaları
Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Madde ortalamaları	Yatılı	69	165.18
	Gündüzlü	275	174.34
	<b>Toplam</b>	<b>344</b>	
<b>Anlamlılık Değeri</b>			<b>.494</b>

Tablodaki verilere göre, araştırmaya katılanların okul yaşam kalitesi öğrenim türüne göre farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile öğrencilerin öğrenim türü, yatılı veya gündüzlü olsun onların okul yaşam kalitesini etkilememektedir.

Sonuç olarak, 7c) nolu “Okul yaşam kalitesi puanları öğrenim türü (yatılı/gündüzlü) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir” hipotezi doğrulanmamıştır.

### 2.4. Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi

Okul yaşam kalitesi puanlarının annenin öğrenim durumuna göre incelenmesinde yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre araştırmaya katılanların okul yaşam kalitesi puanlarının ile annenin öğrenim durumuna göre farklılaştığı tespit edilmiştir ( $p=0.026<0.05$ ). Annesi İlk ve Ortaokul mezunu olan öğrenciler en yüksek sıra ortalamasına (185.23) sahip iken, annesi Lise mezunu olan öğrencilerin en düşük sıra ortalamasına (153.38) sahiptir. Annesi Lisans veya Lisans üstü mezunu olan öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanlarının sıra ortalamaları ikisinin arasında (163.05) yer almaktadır.

Tablo 32: Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi  
(Kruskal-Wallis testi)

	<b>Annenizin öğrenim durumu</b>	<b>N</b>	<b>Sıra ortalamaları</b>
Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Madde ortalamaları	İlk ve ortaokul	182	185.23
	Lise	100	153.38
	Lisans veya lisans üstü	61	163.05
	<b>Toplam</b>	<b>343</b>	
<b>Anlamlılık Değeri</b>			<b>.026</b>

Mann-Whitney U testi ile yapılan ikili incelemelerde annenin öğrenim durumu ilk ve orta okul mezunu olan öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanları ile annenin öğrenim durumu lise mezunu olan öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanları arasında anlamlı farklılaşma bulunmuş ( $p=0.011<0.05$ ) diğer ikili grupların puanları arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir.

Tablodaki verilere göre, annesi İlk ve Ortaokul mezunu olan öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanları annesi Lise, Lisans ve Lisans üstü mezunu olan öğrencilerine göre daha yüksektir. Bunun sebebi de araştırmaya katılanların anneleri okuyamadıkları için kendi çocuklarını akademik çalışmalarına teşvik etmesidir. Annenin eğitim düzeyinin düşük olduğu çocukların okuldan beklentilerinin diğer akranlarına göre daha düşük olabileceği, bu yüzden beklentilerinin kolayca karşılanmış olabileceği de düşünülebilir.

Sonuç olarak, 7d) nolu “Okul yaşam kalitesi puanları annenin öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir” hipotezi doğrulanmıştır.

Konu ile ilgili alanyazın değerlendirildiğinde yapılan çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. 2008 yılında yapılan araştırmada, annelerinin eğitim durumuna göre öğrencilerin okul yaşam kalitesi ile anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.<sup>10</sup>

## 2.5. Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi

Babanın öğrenim durumuna göre okul yaşam kalitesi puanları arasında fark olup olmadığını incelemek için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre

<sup>10</sup> Durmaz, *Liselerde Okul Yaşam Kalitesi (Kırklareli İli Örneği)*, 64.

araştırmaya katılanların okul yaşam kalitesi puanlarının babanın öğrenim durumuna istatistiksel olarak anlamlı düzeyde göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ( $p=0.709>0.05$ ).

*Tablo 33: Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi (Kruskal-Wallis testi)*

	<b>Babanızın öğrenim durumu</b>	<b>N</b>	<b>Sıra ortalamaları</b>
Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Madde ortalamaları	İlk ve ortaokul	112	178.33
	Lise	157	169.40
	Lisans veya lisans üstü	74	167.93
	<b>Toplam</b>	<b>343</b>	
<b>Anlamlılık Değeri</b>			<b>.709</b>

Tablodaki verilere göre, babanın öğrenim durumu öğrencilerin okul yaşam kalitesine anlamlı düzeyde bir etkisi söz konusu değildir.

Sonuç olarak, 7e) nolu “Okul yaşam kalitesi puanları babanın öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir” hipotezi doğrulanmamıştır.

Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. 2008 yılında yapılan bir araştırmada, babaların eğitim durumuna göre öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.<sup>11</sup>

## **2.6. Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Ailenin Ortalama Aylık Gelir Düzeyine Göre İncelenmesi**

Okul yaşam kalitesi puanlarının ailenin ortalama aylık gelirine göre durumunu incelemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre okul yaşam kalitesi puanlarının ailenin ortalama aylık gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir. ( $p=0.061>0.05$ ).

*Tablo 34: Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Ailenin Ortalama Aylık Gelirine Göre İncelenmesi (Mann-Whitney U testi)*

	<b>Ailenizin ortalama aylık geliri</b>	<b>N</b>	<b>Sıra ortalamaları</b>
Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Madde	500 Euro ve altı	189	180.51
	501 Euro ve üzeri	153	160.38

<sup>11</sup> Durmaz, *Liselerde Okul Yaşam Kalitesi (Kırklareli İli Örneği)*, 67.

ortalamaları	<b>Toplam</b>	<b>342</b>	
<b>Anlamlılık Değeri</b>			<b>.061</b>

Tablodaki verilere göre, araştırmaya katılanların okul yaşam kalitesi ailenin ortalama aylık gelirine göre farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile ailenin ortalama aylık geliri öğrencilerin okul yaşam kalitesini etkilememektedir.

Sonuç olarak, 7f) nolu “Okul yaşam kalitesi puanları ailenin ortalama aylık gelirine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir” hipotezi doğrulanmamıştır.

Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde araştırmamızla farklı sonuçlara ulaşılmıştır. 2007 yılında yapılan bir araştırmada, ailenin ortalama aylık gelirine göre öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanları arasında anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ailedeki sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul yaşam kalitesi daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.<sup>12</sup>

## 2.7. Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Ailedeki Mutluluk Durumuna Göre İncelenmesi

Okul yaşam kalitesi puanlarının ailedeki mutluluk düzeyine göre durumunu incelemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre okul yaşam kalitesi puanlarının ailedeki mutluluk düzeyine göre farklılaştığı bulunmuştur ( $p=0.001<0.05$ ). Çok mutlu bir ailede büyüyen öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanlarının sıra ortalamalarının (182.44) oldukça yüksek olduğu gözlenirken mutsuz veya kısmen mutlu bir ailede büyüyen öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanlarının sıra ortalamalarının (142.67) daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 35: Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Ailedeki Mutluluk Düzeyine Göre İncelenmesi  
(Mann-Whitney U testi)

	<b>Ailedeki mutluluk düzeyi</b>	<b>N</b>	<b>Sıra ortalamaları</b>
Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Madde ortalamaları	Mutsuz veya kısmen mutlu aile	86	142.67
	Çok mutlu aile	258	182.44
	<b>Toplam</b>	<b>344</b>	
<b>Anlamlılık Değeri</b>			<b>.001</b>

<sup>12</sup> Sarı vd., “Liselerde Okul Yaşam Kalitesi”, 311.

Sonuç olarak, 7g) nolu “Okul yaşam kalitesi puanları öğrencinin içinde yaşadığı aile ortamının mutlu veya mutsuz olarak değerlendirilme durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir” hipotezi doğrulanmıştır.

## 2.8. Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının İnternette Günlük Geçirilen Ortalama Süreye Göre İncelenmesi

Okul yaşam kalitesi puanlarının internette geçirilen süreye göre durumunu incelemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre araştırmaya katılanların okul yaşam kalitesi puanlarının internette geçirilen süreye göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $P=0.000<0.05$ ). Günde 3 saat veya daha az internete giren öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanlarının sıra ortalamaları (175.02) 4 saat veya daha fazla internete giren öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanlarının sıra ortalamaları (131.86)’na göre oldukça yüksektir.

Tablo 36: Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının İnternette Geçirdikleri Saat Sayısına Göre İncelenmesi (Mann-Whitney U testi)

	Günde internette geçirdiğiniz süre	N	Sıra ortalamaları
Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği	3 saat veya daha az	239	175.02
Madde ortalamaları	4 saat veya daha fazla	87	131.86
<b>Anlamlılık Değeri</b>	<b>Toplam</b>	<b>326</b>	<b>.000</b>

Sonuç olarak, 7h) nolu “Okul yaşam kalitesi puanları öğrencilerin internette geçirdikleri süreye göre anlamlı farklılık göstermektedir” hipotezi doğrulanmıştır.

## 2.9. Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Günlük Ortalama Ders Çalışma Süresine Göre İncelenmesi

Okul yaşam kalitesi puanlarının günde ortalama ders çalışma süresine göre durumu incelenmiş, bu amaçla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre araştırmaya katılanların okul yaşam kalitesi puanlarının günlük ortalama ders çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $P=0.000<0.05$ ). Günde 3 saat veya daha az ders çalışan öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanlarının sıra ortalaması (146.68) günde 4 saat veya daha fazla zaman ders çalışan öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanlarının sıra ortalaması (190.42)’na göre oldukça düşüktür.

Tablo 37: Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Günde Ders Çalıştıkları Saat Sayısına Göre İncelenmesi (Mann-Whitney U testi)

	Günde kaç saat ders çalışıyorsunuz?	N	Sıra ortalamaları
Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Madde ortalamaları	3 saat veya daha az	188	146.68
	4 saat veya daha fazla	142	190.42
<b>Anlamlılık Değeri</b>	<b>Toplam</b>	<b>330</b>	<b>.000</b>

Tablodaki verilere göre, derslere daha odaklı olan öğrencilerin okul yaşam kalitesinin daha yüksek düzeyde seyrettiği söylenebilir.

Sonuç olarak, 7i) nolu “Okul yaşam kalitesi puanları öğrencilerin ders çalışmak için ayırdıkları zamana göre anlamlı farklılık göstermektedir” hipotezi doğrulanmıştır.

## 2.10. Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Ailenin Yerleşim Bölgesine Göre İncelenmesi

Okul yaşam kalitesi puanlarının ailenin yerleşim bölgesine göre durumunu incelenmiştir. Okul yaşam kalitesi puanlarının yerleşim bölgesi değişkenine göre normal dağılım gösterdiği yapılan normallik testi (Shapiro-Wilk, şehir merkezi değişkenine göre Sig=,018; Köy değişkenine göre Sig=,002) sonucu tespit edilmiştir. Verinin normal dağıldığı tespit edildiği için bağımsız iki örneklem t-testi yapılmıştır. T-testi sonuçlarına göre okul yaşam kalitesi puanlarının ailenin yerleşim bölgesine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ( $P=0.001 < 0.05$ ). Ailesi şehirde yaşayan öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanlarının ortalaması (3.5327) iken ailesi köyde yaşayan öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanlarının ortalaması (3.7671) olduğu görülmektedir.

Tablo 38: Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Ailenin Yerleşim Bölgesine Göre İncelenmesi (t-testi)

	Ailenin yerleşim bölgesi	N	$\bar{x}$	Ss	t-testi		
					t	df	p
OYK Tutum Ölçeği Madde ortalamaları	Şehir	142	3.5327	.73624	-3.206	342	.001
	Köy	202	3.7671	.61455			

Tablodaki verilere göre, ailesi şehirde yaşayan öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanları ailesi köyde yaşayan öğrencilerininkine göre daha düşüktür. Başka bir ifade ile



köyde yaşayan öğrencilerin okul yaşam kalitesi daha yüksektir. Elde edilen bu sonuç, köy çocuklarının okuldan beklentilerinin şehir çocuklarına göre daha düşük olmasıyla açıklanabilir.

Sonuç olarak, 7j) nolu “Okul yaşam kalitesi puanları yerleşim bölgesi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir” hipotezi doğrulanmıştır.

### 2.11. Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Sınıf İçindeki Genel Başarı Düzeyine Göre İncelenmesi

Okul yaşam kalitesi puanlarının sınıf içindeki genel başarı düzeyine göre incelenmesinde yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre araştırmaya katılanların okul yaşam kalitesi puanlarının sınıf içindeki genel başarı düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $P=0.005<0.05$ ). Sınıf içindeki genel başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanlarının sıra ortalaması 194.42 iken sınıf içindeki genel başarı düzeyi orta olan öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanlarının sıra ortalaması 166.26 ve sınıf içindeki genel başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin sıra ortalamasının 142.51 olduğu görülmektedir.

Tablo 39: Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Sınıf İçindeki Genel Başarı Düzeyine Göre İncelenmesi (Kruskal-Wallis testi)

	Sınıf içindeki genel başarı düzeyi	N	Sıra ortalamaları
Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Madde ortalamaları	Yüksek	115	194.42
	Orta	183	166.26
	Düşük	46	142.51
	<b>Toplam</b>	<b>344</b>	
<b>Anlamlılık Değeri</b>			<b>.005</b>

Mann-Whitney U testi ile yapılan ikili incelemelerde sınıf içindeki başarı düzeyinin yüksek olduğunu söyleyen öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanları ile düşük olduğunu söyleyen öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ( $P=0.004<0.05$ ). Aynı şekilde, başarı düzeyi yüksek olanlarla orta düzeyde olanların puan ortalamaları arasında da anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir ( $P=0.015<0.05$ ). Başarı düzeyi orta ile düşük düzeyde olanların puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır ( $P=0.125>0.05$ ).

Tablodaki verilere göre, sınıf içindeki genel başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanları sınıf içindeki genel başarı düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerine göre daha yüksektir. Başka bir ifade sınıf içindeki başarı düzeyi öğrencilerin okul yaşam kalitesini etkilemektedir.

Sonuç olarak, 7k) nolu “Okul yaşam kalitesi puanları öğrencinin sınıf içindeki genel başarı düzeyi algısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir” hipotezi doğrulanmıştır.

### 3. BAZI DİNDARLIK ÖZELLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Bu başlık altında öncelikle araştırmaya katılanların bazı dindarlık özellikleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Ankette yer alan bu ifadelere verilen cevaplar *Kesinlikle katılmıyorum-Kesinlikle katılıyorum* arasında değişen 5 kategorili bir ölçekle toplanmıştır. Bu kategorilerin puan aralıkları aşağıdaki gibidir:

Tablo 40: 5 Kategorili Ölçeğin Puan Aralıkları

	<b>Ters Kodlanmış Maddeler</b>	Düz Kodlanmış Maddeler
Kesinlikle katılıyorum	<b>1- 1.8</b>	4.21-5
Katılıyorum	<b>1.81- 2.6</b>	3.41-4.2
Kararsızım	<b>2.61-3.4</b>	2.61-3.4
Katılmıyorum	<b>3.41-4.2</b>	1.81- 2.6
Kesinlikle katılmıyorum	<b>4.21-5</b>	1- 1.8

Ankette bu bölümdeki bazı ifadeler SPSS’e aktarılırken ters kodlanmıştır. Aşağıdaki tabloda ters kodlanan ifadeler koyu olarak yazılmıştır.

Tablo 41: Dinî İnanç ve Yaşantıyla İlgili İfadelerin Analizi

	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>Ss</b>
Hz Muhammed’in Allah’ın elçisi (peygamberi) olduğuna inanırım	343	3	5	4.98	.186
Allah tüm kullarına adaletli davranır	344	3	5	4.97	.177
Ölümden sonra Ahiret hayatına (cennet ve cehennem varlığına) inanırım	343	3	5	4.97	.200
Allah’ın bilgisi ve izni olmadan bir yaprak bile kılmıdamaz, tek bir nefes dahi alamayız	344	2	5	4.96	.245
Allah, insanlara mesajını ilahi kitaplar ve peygamberler aracılığıyla göndermiştir	344	3	5	4.96	.225
Hz İsa’nın Allah tarafından gönderilen bir peygamber olduğuna	343	2	5	4.95	.302

	N	Min	Max	$\bar{x}$	Ss
inanırım					
Allah'ın varlığına gönülden inanırım	344	1	5	4.95	.297
Allah yaptığımız ve düşündüğümüz her şeyi bilir	344	1	5	4.95	.310
Allah evreni yoktan var etmiştir	342	1	5	4.94	.334
Kur'an Allah tarafından gönderilen ilahi bir kitaptır	342	1	5	4.92	.480
Dinî inancın insanlara yararından çok zararı olduğunu düşünürüm	344	1	5	4.90	.425
Kur'an'da anlatılanların hepsinin doğru ve her çağda geçerli olduğuna inanırım	344	1	5	4.89	.532
Kadere, hayır ve şerrin Allah'tan geldiğine inanırım	341	1	5	4.87	.540
<b>“Allah” fikrini insan ve toplumun kendisi üretmiştir</b>	<b>343</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4.86</b>	<b>.485</b>
Allah, insanların bu dünyada yaptıkları en küçük iyilik veya kötülüğün karşılığını öteki dünyada mutlaka verecektir	344	1	5	4.85	.641
<b>Allah'ın var olmadığı bir dünyayı düşünmek pekâlâ mümkündür</b>	<b>344</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4.85</b>	<b>.577</b>
<b>Dinî kuralların, günlük yaşama hiçbir katkısının olmadığına inanırım</b>	<b>344</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4.84</b>	<b>.507</b>
Allah'a inanan kişi dinin emir ve yasaklarına uymalıdır	342	1	5	4.82	.556
Allah var olduğu için hayatın anlamı vardır	343	1	5	4.81	.570
<b>Yeniden dirilip hesap vereceğimiz fikri tamamen uydurmadır</b>	<b>340</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4.79</b>	<b>.756</b>
<b>Dini kuralları sıkıcı bulurum</b>	<b>344</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4.79</b>	<b>.584</b>
<b>Allah evreni yaratmış, daha sonra onu kendi haline bırakmıştır</b>	<b>339</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4.75</b>	<b>.831</b>
Dinî duygu ve değerlerin hayatımda büyük bir önemi ve etkisi vardır	340	1	5	4.75	.584
<b>Dinin toplumların geri kalmasına neden olduğunu düşünürüm</b>	<b>343</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4.71</b>	<b>.778</b>
Ramazan ayı boyunca oruç tutarım	343	2	5	4.66	.726
Allah dua edenin duasını işitir ve bir şekilde duasına karşılık verir	341	1	5	4.65	.707
<b>Kur'an'da çağımıza hitap etmeyen bazı hükümlerin olduğunu düşünürüm</b>	<b>344</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4.61</b>	<b>.953</b>
<b>Hiçbir dinî inanca sahip olmadan da mutlu bir hayat yaşanabilir</b>	<b>343</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4.54</b>	<b>.819</b>
<b>Allah'a yaklaşmak için ibadet şart değildir, önemli olan kalp temizliğidir</b>	<b>343</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4.51</b>	<b>.812</b>
Allah'ın varlığını kabul etmeden evrenin varlığını düşünmek mümkün değildir	340	1	5	4.34	1.139
<b>Dini emir ve yasaklara uymak bana zor geliyor</b>	<b>343</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3.95</b>	<b>1.128</b>
İnancıma göre hareket etmediğim zaman, içimde bir huzursuzluk duyarım	341	1	5	3.90	1.500
Düzenli olarak beş vakit namaz kılarım	340	1	5	3.81	1.187

Tablo 41'de koyu yazıyla yazılan ifadeler verilen cevaplar Tablo 40'ta da görüldüğü üzere ters kodlanmıştır. Dolayısıyla, düz kodlanan maddelerde en yüksek puan “Kesinlikle katılmıyorum”dan başlayarak “Kesinlikle katılıyorum”a doğru

azalarak gitmektedir. Ters kodlanan maddelerde ise en yüksek puan “Kesinlikle katılıyorum”dan başlayarak “Kesinlikle katılmıyorum”a doğru azalarak gitmektedir.

### 3.1. Araştırmaya Katılanlarının Namaz Kılma Durumu ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu başlık altında araştırmaya katılanların namaz kılma durumu cinsiyet, öğrenim türü, sınıf düzeyi, sınıf içindeki genel başarı düzeyi, okul dışında aldıkları din eğitimi, ailenin dinî konulara yaklaşımı, annenin bireysel olarak dinle ilişkisi, babanın bireysel olarak dinle ilişkisi, ailedeki mutluluk seviyesi, ailenin ortalama aylık geliri, annenin öğrenim seviyesi, babanın öğrenim seviyesi ve ailenin yaşadığı yerleşim bölgesi gibi değişkenlere göre incelenmiştir.

Tablo 42: Araştırmaya Katılanlarının Namaz Kılma Durumu Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

DEĞİŞKENLER		NAMAZ KILMA DURUMU						Toplam		Ki-kare değeri
		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum				
		N	%	N	%	N	%	N	%	
Cinsiyet	Kız	41	17.2	67	28.0	131	54.8	239	70.3	.276 P>0.05
	Erkek	11	10.9	27	26.7	63	62.4	101	29.7	
	<b>Toplam</b>	<b>52</b>	<b>15.3</b>	<b>94</b>	<b>27.6</b>	<b>194</b>	<b>57.1</b>	<b>340</b>	<b>100</b>	
Öğrenim Türü	Yatılı	0	0.0	7	10.3	61	89.7	68	20.0	<b>.000</b> <b>P&lt;0.05</b>
	Gündüzlü	52	19.1	87	32.0	133	48.9	272	80.0	
	<b>Toplam</b>	<b>52</b>	<b>15.3</b>	<b>94</b>	<b>27.6</b>	<b>194</b>	<b>57.1</b>	<b>340</b>	<b>100</b>	
Sınıf içindeki başarı düzeyi	Yüksek	11	9.6	18	15.8	85	74.6	114	33.5	<b>.000</b> <b>P&lt;0.05</b>
	Orta	28	15.6	61	33.9	91	50.6	180	52.9	
	Düşük	13	28.3	15	32.6	18	39.1	46	13.6	
	<b>Toplam</b>	<b>52</b>	<b>15.3</b>	<b>94</b>	<b>27.6</b>	<b>194</b>	<b>57.1</b>	<b>340</b>	<b>100</b>	
Okul dışında din eğitimi	Almadım	11	26.2	15	35.7	16	38.1	42	12.4	<b>.020</b> <b>P&lt;0.05</b>
	Aldım	41	13.8	79	26.5	178	59.7	298	87.6	
	<b>Toplam</b>	<b>52</b>	<b>15.3</b>	<b>94</b>	<b>27.6</b>	<b>194</b>	<b>57.1</b>	<b>340</b>	<b>100</b>	
Ailenin dinî konulara yaklaşımı	Mesafeli	33	25.8	34	26.6	61	47.7	128	37.8	<b>.000</b> <b>P&lt;0.05</b>
	Dine yakın	19	9.0	60	28.4	132	62.6	211	62.2	
	<b>Toplam</b>	<b>52</b>	<b>15.3</b>	<b>94</b>	<b>27.7</b>	<b>193</b>	<b>56.9</b>	<b>339</b>	<b>100</b>	
Annenin dinle ilişkisi	İbadet eder	42	24.6	66	38.6	63	36.8	171	50.3	<b>.000</b> <b>P&lt;0.05</b>
	İbadet etmez	10	5.9	28	16.6	131	77.5	169	49.7	
	<b>Toplam</b>	<b>52</b>	<b>15.3</b>	<b>94</b>	<b>27.6</b>	<b>194</b>	<b>57.1</b>	<b>340</b>	<b>100</b>	
Babanın dinle ilişkisi	İbadet eder	44	21.4	73	35.4	89	43.2	206	61.1	<b>.000</b> <b>P&lt;0.05</b>
	İbadet etmez	8	6.1	20	15.3	103	78.6	131	38.9	
	<b>Toplam</b>	<b>52</b>	<b>15.4</b>	<b>93</b>	<b>27.6</b>	<b>192</b>	<b>57.0</b>	<b>337</b>	<b>100</b>	
Ailedeki mutluluk durumu	Mutsuz	13	22.6	24	28.6	41	48.8	84	24.7	<b>.027</b> <b>P&lt;0.05</b>
	Çok mutlu	33	12.9	70	27.3	153	59.8	256	75.3	
	<b>Toplam</b>	<b>52</b>	<b>15.3</b>	<b>94</b>	<b>27.7</b>	<b>194</b>	<b>57.1</b>	<b>340</b>	<b>100</b>	
Ailedeki Aylık geliri	500 E ve altı	29	15.5	54	28.9	104	55.6	187	55.3	.720 P>0.05
	501 E ve üzeri	23	15.2	38	25.2	90	59.6	151	44.7	
	<b>Toplam</b>	<b>52</b>	<b>15.4</b>	<b>92</b>	<b>27.2</b>	<b>194</b>	<b>57.4</b>	<b>338</b>	<b>100</b>	
Annenin öğrenim	İlk ve orta	29	16.1	62	34.4	89	49.4	180	53.1	<b>.014</b>
	Lise	17	17.0	22	22.0	61	61.0	100	29.5	

durumu	Lisans ve L.üstü	6	10.2	10	16.9	43	72.9	59	17.4	P<0.05
	<b>Toplam</b>	<b>52</b>	<b>15.3</b>	<b>94</b>	<b>27.7</b>	<b>193</b>	<b>56.9</b>	<b>339</b>	<b>100</b>	
Babanın öğrenim durumu	İlk ve orta	23	20.7	38	34.2	50	45.0	111	32.7	.006 P<0.05
	Lise	24	15.5	41	26.5	90	58.1	155	45.7	
	Lisans ve L.üstü	5	6.8	15	20.5	53	72.6	73	21.6	
	<b>Toplam</b>	<b>52</b>	<b>15.3</b>	<b>94</b>	<b>27.7</b>	<b>193</b>	<b>56.9</b>	<b>339</b>	<b>100</b>	
Yerleşim bölgesi	Şehir	14	9.9	32	22.7	95	67.4	141	41.5	.004 P<0.05
	Köy	38	19.1	62	31.2	99	49.7	199	58.5	
	<b>Toplam</b>	<b>52</b>	<b>15.3</b>	<b>94</b>	<b>27.6</b>	<b>194</b>	<b>57.1</b>	<b>340</b>	<b>100</b>	

### 3.1.1. Cinsiyet ile Namaz Kılma Tutumu Arasındaki İlişki

Cinsiyet ile namaz kılma durumu arasındaki ilişkiye dair veriler Tablo 42’de yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere yapılan anket uygulamasına 239’u (%70.3) kız ve 101’i (%29.7) erkek olmak üzere toplam 340 öğrenci cevap vermiştir. Katılımcıların %15.3’ü namaz kılmadığını, %27.6’sı *kararsız* olduğunu ve %57.1’i düzenli olarak 5 vakit namaz kıldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan kız öğrencilerin %17.2’si namaz kılmadığını, %28’i *kararsız* olduğunu ve %54.8’i düzenli olarak 5 vakit namaz kıldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan erkek öğrencilerin ise %10.9’u namaz kılmadığını, %26.7’si *kararsız* olduğunu ve %62.4’ü düzenli olarak 5 vakit namaz kıldığını belirtmiştir.

Tablodaki verilere göre, cinsiyet ile namaz kılma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur,  $P=0.276>0.05$ . Erkek öğrencilerin düzenli olarak 5 vakit namaz kılma oranı kız öğrencilerden biraz daha yüksek olmasına rağmen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, 8a) nolu “*Cinsiyet ile düzenli namaz kılma arasında anlamlı bir ilişki yoktur*” hipotezi doğrulanmıştır.

Konu ile ilgili alanyazın değerlendirildiğinde yapılan çalışmalarda, araştırmamızla farklı ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Konu ile ilgili 2004 yılında yapılan çalışmada, namaz kılma durumunda erkek ve kız öğrencilerin arasında bir farklılaşma olduğu sonucuna varılmıştır. Düzenli olarak 5 vakit namaz kılan kız öğrencilerin oranı %33.5 iken erkek öğrencilerin oranı %23.5 olduğu tespit edilmiştir.<sup>13</sup> Yine konu ile ilgili 2003 yılında yapılan bir çalışmada, günlük 5 vakit namazı devamlı

<sup>13</sup> Mustafa Koç, “Ergenlik Döneminde Dua ve İbadete Yönelik Tutum ve Davranışlar Üzerine Bir Saha Araştırması”, *Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3/6 (2004), 32.

kılma konusunda erkek öğrencilerin oranı kız öğrencilerine nazaran daha yüksektir.<sup>14</sup> Başka bir çalışmada, namazı devamlı kılan erkeklerin oranı kızlardan daha fazladır.<sup>15</sup> Topuz tarafından yapılan başka bir araştırmada ise, düzenli olarak 5 vakit namaz kılan kızların oranı erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.<sup>16</sup>

### **3.1.2. Öğrenim Türü (Yatılı/Gündüzlü) ile Namaz Kılma Tutumu Arasındaki İlişki**

Araştırmaya katılanların öğrenim türü ile namaz kılma durumu arasındaki ilişkiyi gösteren veriler Tablo 42’de yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere yapılan anket uygulamasına 68’i (%20) yatılı ve 272’si (%29.7) gündüzlü olmak üzere toplam 340 öğrenci cevap vermiştir. Katılımcıların %15.3’ü namaz kılmamakta, %27.6’sı *kararsızım* cevabını vermiş ve %57.1’i düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır.

Yatılı öğrencilerin %10.3’ü *kararsızım* cevabını vermiş ve %89.7’si düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır. Gündüzlü öğrencilerin ise %19.1’i namaz kılmıyor, %32’si *kararsızım* cevabını vermiş ve %48.9’u düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır.

Tablodaki verilere göre, öğrenim türü ile namaz kılma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır,  $P=0.000<0.05$ . Yatılı öğrencilerin düzenli olarak 5 vakit namaz kılma oranı gündüzlü öğrencilerden daha yüksektir; çünkü genel olarak yatılı öğrencilerin aileleri gündüzlü öğrencilerin ailelerine nazaran daha dindar ve dinî konulara daha sıcak bakmaktadır.

Sonuç olarak, 9a) nolu “*Öğrenim türü (yatılı/gündüzlü) ile düzenli namaz kılma arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır.

### **3.1.3. Sınıf İçindeki Genel Başarı Düzeyi Algısı ile Namaz Kılma Tutumu Arasındaki İlişki**

Araştırmaya katılanların sınıf içindeki genel başarı düzeyine göre namaz kılma durumu incelenmesi Tablo 42’de yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere yapılan

<sup>14</sup> Halide Nur Özudoğru, *İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Dini İnanç ve Tutumları ile Sosyo-Kültürel Beklenti ve Sorunları (Konya örneği)* (Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003), 49.

<sup>15</sup> Bayyığit, *Üniversite Gençliğinin Dini İnanç Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma*, 95.

<sup>16</sup> Topuz, *Üniversite Öğrencilerinde Dini Tutum ve Davranışlar (Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği)*, 107.

anket uygulamasına sınıf içindeki genel başarı düzeyi yüksek olan 114 (%33.5), sınıf içindeki genel başarı düzeyi orta olan 180 (%52.9) ve sınıf içindeki genel başarı düzeyi düşük olan 46 (%13.6) toplam 340 öğrenci cevap vermiştir. Katılımcıların %15.3'ü namaz kılmamakta, %27.6'sı *kararsızım* cevabını vermiş ve %57.1'i düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır.

Sınıf içindeki başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin %9.6'sı namaz kılmıyor, %15.8'i *kararsızım* cevabını vermiş ve %74.6'sı düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır. Sınıf içindeki başarı düzeyi orta olan öğrencilerin %15.6'sı namaz kılmıyor, %33.9'u *kararsızım* cevabını vermiş ve %50.6'sı düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır. Sınıf içindeki başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin %28.3'ü namaz kılmıyor, %32.6'sı *kararsızım* cevabını vermiş ve %39.1'i düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır.

Tablodaki verilere göre, sınıf içindeki genel başarı düzeyi ile namaz kılma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır,  $p=0.000<0.05$ . Sınıf içindeki genel başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin düzenli olarak 5 vakit namaz kılma durumu sınıf içindeki başarı düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerine nazaran daha yüksektir. Yani sınıf içindeki başarı düzeyi düşünce öğrencilerin düzenli olarak 5 vakit namaz kılma oranı da düşmektedir.

Sonuç olarak, 9b) nolu "*Sınıf içindeki genel başarı durumu ile düzenli namaz kılma arasında anlamlı bir ilişki vardır*" hipotezi doğrulanmıştır.

#### **3.1.4. Okul Dışında Din Eğitimi Alma Durumu ile Namaz Kılma Tutumu Arasındaki İlişki**

Araştırmaya katılanların okul dışında aldıkları din eğitimine göre namaz kılma durumu incelenmesi Tablo 42'de yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere yapılan anket uygulamasına okul dışında din eğitimi almayan 42 (%12.4) ve okul dışında din eğitimi alan 298 (%87.6) toplam 340 öğrenci cevap vermiştir. Katılımcıların %15.3'ü namaz kılmamakta, %27.6'sı *kararsızım* cevabını vermiş ve %57.1'i düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır.

Okul dışında din eğitimi almayan öğrencilerin %26.2'si namaz kılmıyor, %35.7'si *kararsızım* cevabını vermiş ve %38.1'i düzenli olarak 5 vakit namaz

kılmaktadır. Okul dışında din eğitimi alan öğrencilerin %13.8'i namaz kılmıyor, %26.5'i *kararsızım* cevabını vermiş ve %59.7'si düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır.

Tablodaki verilere göre, okul dışında aldıkları din eğitimi ile namaz kılma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır,  $p=0.020<0.05$ . Okul dışında din eğitimi alan öğrencilerin düzenli olarak 5 vakit namaz kılma oranı okul dışında din eğitimi almayan öğrencilerine nazaran daha yüksektir. Okul dışında aldıkları din eğitimi öğrencilerin namaz kılma durumunu olumlu yönde etkilemektedir.

Konu ile ilgili alanyazın değerlendirildiğinde yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Konu ile ilgili 1989 yılında yapılan bir çalışmada, düzenli olarak 5 vakit namaz kılmada din eğitimi alan öğrencilerin oranı din eğitimi almayanlara nazaran daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.<sup>17</sup>

Sonuç olarak, 9c) nolu “Okul dışında herhangi bir yerden din eğitimi alıp almama durumu ile düzenli olarak vakit namaz kılma arasında anlamlı bir ilişki vardır” hipotezi doğrulanmıştır.

### **3.1.5. Ailelerin Dinî Konulara Yaklaşımı ile Namaz Kılma Tutumu Arasındaki İlişki**

Araştırmaya katılanların ailenin dinî konulara yaklaşımına göre namaz kılma durumu incelenmesi Tablo 42’de yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere yapılan anket uygulamasına ailesi dinî konulara mesafeli olan 128 (%37.8) ve ailesi dinî konulara sıcak bakan 211 (%62.2) toplam 339 öğrenci cevap vermiştir. Katılımcıların %15.3’ü namaz kılmamakta, %27.7’si *kararsızım* cevabını vermiş ve %56.9’u düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır.

Ailesi dinî konulara mesafeli olan öğrencilerin %25.8’i namaz kılmıyor, %26.6’sı *kararsızım* cevabını vermiş ve %47.7’si düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır. Ailesi dinî konulara sıcak bakan öğrencilerin %9’u namaz kılmıyor, %28.4’ü *kararsızım* cevabını vermiş ve %62.6’sı düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır.

---

<sup>17</sup> Bayyigit, *Üniversite Gençliğinin Dini İnanç Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma*, 95.



Tablodaki verilere göre, ailenin dinî konulara yaklaşımı ile namaz kılma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır,  $P=0.000<0.05$ . Ailesi dinî konulara sıcak bakan öğrencilerin düzenli olarak 5 vakit namaz kılma oranı ailesi dinî konulara mesafeli olan öğrencilerine nazaran daha yüksektir. Ailenin dinî ve inançlara yaklaşımı gençlerin namaz kılma durumunu olumlu yönde etkilemektedir.

Sonuç olarak, 9d) nolu “*Ailenin dine yaklaşımı ile düzenli olarak beş vakit namaz kılma arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır.

### ***3.1.6. Annenin Bireysel Olarak Dinle İlişkisi ile Öğrencilerin Namaz Kılma Durumları Arasındaki İlişki***

Araştırmaya katılanların annenin bireysel olarak dinle ilişkisine göre namaz kılma durumu incelenmesi Tablo 42’de yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere yapılan anket uygulamasına annesi düzenli ibadet eden 171 (%50.3) ve annesi düzenli ibadet etmeyen 169 (%49.7) toplam 340 öğrenci cevap vermiştir. Katılımcıların %15.3’ü namaz kılmamakta, %27.6’sı *kararsızım* cevabını vermiş ve %57.1’i düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır.

Annesi düzenli ibadet eden öğrencilerin %24.6’sı namaz kılmıyor, %38.6’sı *kararsızım* cevabını vermiş ve %36.8’i düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır. Annesi düzenli ibadet etmeyen öğrencilerin %5.9’u namaz kılmıyor, %16.6’sı *kararsızım* cevabını vermiş ve %77.5’i düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır.

Tablodaki verilere göre, annenin bireysel olarak dinle ilişkisi ile namaz kılma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır,  $P=0.000<0.05$ . Annesi düzenli ibadet etmeyen öğrencilerin namaz kılma oranı annesi ibadet eden öğrencilerine nazaran daha yüksektir. Düzenli olarak 5 vakit namaz kılan öğrencilerinin annelerin büyük bir kısmı ibadet etmemektedir. Böyle bir sonucun nedeni öğrencilerin namaz kılmayı ailede değil okulda öğrenmeleri sebebine bağlı olabilir.

Sonuç olarak, 9e) nolu “*Annenin din ile ilişkisi ile düzenli olarak beş vakit namaz kılma arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır.

### **3.1.7. Babanın Bireysel Olarak Dinle İlişkisi ile Öğrencilerin Namaz Kılma Durumları Arasındaki İlişki**

Araştırmaya katılanların babanın bireysel olarak dinle ilişkisine göre namaz kılma durumu incelenmesi Tablo 42’de yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere yapılan anket uygulamasına babası düzenli ibadet eden 206 (%61.1) ve babası düzenli ibadet etmeyen 131 (%38.9) toplam 337 öğrenci cevap vermiştir. Katılımcıların %15.4’ü namaz kılmamakta, %27.6’sı *kararsızım* cevabını vermiş ve %57’si düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır.

Babası düzenli ibadet eden öğrencilerin %21.4’ü namaz kılmıyor, %35.4’ü *kararsızım* cevabını vermiş ve %43.2’si düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır. Babası düzenli ibadet etmeyen öğrencilerin %6.1’i namaz kılmıyor, %15.3’ü *kararsızım* cevabını vermiş ve %78.6’sı düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır.

Tablodaki verilere göre, babanın bireysel olarak dinle ilişkisi ile namaz kılma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır,  $p=0.000<0.05$ . Babası düzenli ibadet etmeyen öğrencilerin namaz kılma oranı babası ibadet eden öğrencilerine nazaran daha yüksektir. Annenin bireysel olarak dinle ilişkisi ile namaz kılma durumunda da aynı sonucuna varılmıştır. Düzenli olarak 5 vakit namaz kılan öğrencilerinin babaların büyük bir kısmı ibadet etmemektedir.

Sonuç olarak, 9f) nolu “*Babanın din ile ilişkisi ile düzenli olarak vakit namaz kılma arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır.

### **3.1.8. Ailedeki Mutluluk Durumu ile Namaz Kılma Tutumu Arasındaki İlişki**

Araştırmaya katılanların ailedeki mutluluk durumuna göre namaz kılma durumu incelenmesi Tablo 42’de yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere yapılan anket uygulamasına mutsuz veya kısmen mutlu bir ailede büyüyen 84 (%24.7) ve çok mutlu bir ailede büyüyen 256 (%75.3) toplam 340 öğrenci cevap vermiştir. Katılımcıların %15.3’ü namaz kılmamakta, %27.7’si *kararsızım* cevabını vermiş ve %57.1’i düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır.

Mutsuz veya kısmen bir mutlu bir ailede büyüyen öğrencilerin %22.6’sı namaz kılmıyor, %28.6’sı *kararsızım* cevabını vermiş ve %48.8’i düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır. Çok mutlu bir ailede büyüyen öğrencilerin %12.9’u namaz kılmıyor,

%27.3'ü *kararsızım* cevabını vermiş ve %59.8'i düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır.

Tablodaki verilere göre, ailedeki mutluluk durumu ile namaz kılma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır,  $P=0.027<0.05$ . Çok mutlu bir ailede büyüyen öğrencilerin namaz kılma oranı mutsuz veya kısmen mutlu bir ailede büyüyen öğrencilerine nazaran daha yüksektir. Ailedeki mutluluk durumu öğrencilerin namaz kılma durumunu olumlu yönde etkilemektedir.

Sonuç olarak, 9g) nolu “*Mutlu veya mutsuz bir ailede yaşama durumu ile düzenli namaz kılma arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır.

### ***3.1.9. Ailenin Ortalama Aylık Geliri Düzeyi ile Namaz Kılma Tutumu Arasındaki İlişki***

Araştırmaya katılanların ailenin ortalama aylık geliri düzeyine göre namaz kılma durumu incelenmesi Tablo 42'de yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere yapılan anket uygulamasına ailenin ortalama aylık geliri 500 Euro ve altında olan 187 (%55.3) ve ailenin ortalama aylık geliri 500 Euro ve üstünde olan 151 (%44.7) toplam 338 öğrenci cevap vermiştir. Katılımcıların %15.4'ü namaz kılmamakta, %27.2'si *kararsızım* cevabını vermiş ve %57.4'ü düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır.

Ailenin ortalama aylık geliri 500 Euro ve altında olan öğrencilerin %15.5'i namaz kılmıyor, %28.9'u *kararsızım* cevabını vermiş ve %55.6'sı düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır. Ailenin ortalama aylık geliri 500 Euro ve üstünde olan öğrencilerin %15.2'si namaz kılmıyor, %25.2'si *kararsızım* cevabını vermiş ve %59.6'sı düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır.

Tablodaki verilere göre, ailenin ortalama aylık geliri düzeyi ile namaz kılma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur,  $P=0.720>0.05$ . Ailenin ortalama aylık geliri düzeyi öğrencilerin namaz kılma durumunu etkilememektedir.

Konu ile ilgili alanyazın değerlendirildiğinde yapılan çalışmalarda benzer ve farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Konu ile ilgili 2003 yılında yapılan araştırmada, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi öğrencilerin namaz kılma durumunu etkileyen bir faktör olarak

görülmemektedir.<sup>18</sup> Gene konu ile ilgili 1989 yılında yapılan bir çalışmada, öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri onların ibadetlere karşı tutumlarını etkilemektedir. Ailesi fakir olan öğrencilerin düzenli 5 vakit namaz kılma oranı ailesi zengin olan öğrencilerine nazaran daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.<sup>19</sup> Konu ile ilgili 1999 yılında yapılan çalışmada, öğrencilerin aile geliri düzeyi yükseldikçe namaz kılma oranı düşmekte olduğu sonucuna varılmıştır.<sup>20</sup>

Sonuç olarak, 9h) nolu “*Ailenin ortalama aylık geliri ile düzenli namaz kılma arasında anlamlı bir ilişki yoktur*” hipotezi doğrulanmıştır.

### ***3.1.10. Annenin Öğrenim Düzeyi ile Öğrencilerin Namaz Kılma Durumları Arasındaki İlişki***

Araştırmaya katılanların annenin öğrenim seviyesine göre namaz kılma durumu incelenmesi Tablo 42’de yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere yapılan anket uygulamasına annesi İlk ve Ortaokul mezunu olan 180 (%53.1), annesi Lise mezunu olan 100 (%29.5) ve annesi Lisans ve Lisans üstü mezunu olan 59 (%17.4) toplam 339 öğrenci cevap vermiştir. Katılımcıların %15.3’ü namaz kılmamakta, %27.7’si *kararsızım* cevabını vermiş ve %56.9’u düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır.

Annesi İlk ve Ortaokul mezunu olan öğrencilerin %16.1’i namaz kılmıyor, %34.4’ü *kararsızım* cevabını vermiş ve %49.4’ü düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır. Annesi Lise mezunu olan öğrencilerin %17’si namaz kılmıyor, %22’si *kararsızım* cevabını vermiş ve %61’i düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır. Annesi Lisans ve Lisans üstü mezunu olan öğrencilerin %10.2’si namaz kılmıyor, %16.9’u *kararsızım* cevabını vermiş ve %72.9’u düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır.

Tablodaki verilere göre, annenin öğrenim seviyesi ile namaz kılma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır,  $P=0.014<0.05$ . Annesi Lisans ve Lisans üstü mezunu olan öğrencilerin namaz kılma oranı annesi İlk, Ortaokul ve Lise mezunu olan öğrencilerine nazaran daha yüksektir. Annenin öğrenim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin de namaz kılma oranı da yükselmektedir.

<sup>18</sup> Özüdoğru, *İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Dini İnanç ve Tutumları ile Sosyo-Kültürel Beklenti ve Sorunları (Konya örneği)*, 51.

<sup>19</sup> Bayyığıt, *Üniversite Gençliğinin Dini İnanç Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma*, 99.

<sup>20</sup> Topuz, *Üniversite Öğrencilerinde Dini Tutum ve Davranışlar (Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği)*, 108.

Sonuç olarak, 9i) nolu “Annenin öğrenim durumu ile düzenli namaz kılma arasında anlamlı bir ilişki vardır” hipotezi doğrulanmıştır.

### **3.1.11. Babanın Öğrenim Düzeyi ile Öğrencilerin Namaz Kılma Durumları Arasındaki İlişki**

Araştırmaya katılanların babanın öğrenim seviyesine göre namaz kılma durumu incelenmesi Tablo 42’de yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere yapılan anket uygulamasına babası İlk ve Ortaokul mezunu olan 111 (%32.7), babası Lise mezunu olan 155 (%45.7) ve babası Lisans ve Lisans üstü mezunu olan 73 (%21.6) toplam 339 öğrenci cevap vermiştir. Katılımcıların %15.3’ü namaz kılmamakta, %27.7’si *kararsızım* cevabını vermiş ve %56.9’u düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır.

Babası İlk ve Ortaokul mezunu olan öğrencilerin %20.7’si namaz kılmıyor, %34.2’si *kararsızım* cevabını vermiş ve %45’i düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır. Babası Lise mezunu olan öğrencilerin %15.5’i namaz kılmıyor, %26.5’i *kararsızım* cevabını vermiş ve %58.1’i düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır. Babası Lisans ve Lisans üstü mezunu olan öğrencilerin %6.8’i namaz kılmıyor, %20.5’i *kararsızım* cevabını vermiş ve %72.6’sı düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır.

Tablodaki verilere göre, babanın öğrenim seviyesi ile namaz kılma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır,  $p=0.006<0.05$ . Babası Lisans ve Lisans üstü mezunu olan öğrencilerin namaz kılma oranı babası İlk, Ortaokul ve Lise mezunu olan öğrencilerine nazaran daha yüksektir. Babanın öğrenim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin de namaz kılma oranı da yükselmektedir. Araştırmaya katılanların annenin öğrenim seviyesine göre namaz kılma durumu incelendiğinde de aynı sonucuna varılmıştır.

Konu ile ilgili alanyazın değerlendirildiğinde yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Konu ile ilgili 1989 yılında yapılan bir çalışmada, anne-babası öğrenim durumu düşük olan öğrencilerin düzenli olarak 5 vakit namaz kılma durumu düşük iken, anne-babası yüksek öğrenim mezunu olan öğrencilerin ise namaz kılma oranı daha fazla olduğu tespit edilmiştir.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Bayyığıt, *Üniversite Gençliğinin Dini İnanç Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma*, 99.

Sonuç olarak, 9j) nolu “*Babanın öğrenim durumu ile düzenli namaz kılma arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır.

### **3.1.12. Ailenin Yaşadığı Yerleşim Bölgesine ile Öğrencilerin Namaz Kılma Durumları Arasındaki İlişki**

Araştırmaya katılanların ailenin yaşadığı yerleşim bölgesine göre namaz kılma durumu Tablo 42’de yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere yapılan anket uygulamasına ailesi şehirde yaşayan 141 (%41.5) ve ailesi köyde yaşayan 199 (%58.5) toplam 340 öğrenci cevap vermiştir. Katılımcıların %15.3’ü namaz kılmamakta, %27.6’sı *kararsızım* cevabını vermiş ve %57.1’i düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır.

Ailesi şehirde yaşayan öğrencilerin %9.9’u namaz kılmıyor, %22.7’si *kararsızım* cevabını vermiş ve %67.4’ü düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır. Ailesi köyde yaşayan öğrencilerin %19.1’i namaz kılmıyor, %31.2’si *kararsızım* cevabını vermiş ve %49.7’si düzenli olarak 5 vakit namaz kılmaktadır.

Tablodaki verilere göre, ailenin yaşadığı yerleşim bölgesi ile namaz kılma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır,  $p=0.004<0.05$ . Ailesi şehirde yaşayan öğrencilerin namaz kılma oranı ailesi köyde yaşayan öğrencilerine nazaran daha yüksektir. Bunun nedeni daha önce de belirttiğimiz gibi ailesi şehirde yaşayan öğrencilerin dinî konulara ailesi köyde yaşayan öğrencilere nazaran daha sıcak bakıyor olmalarıyla açıklanabilir.

Sonuç olarak, 9k) nolu “*Öğrencilerin ailelerinin yaşadıkları yerleşim bölgesi (şehir/köy) ile düzenli namaz kılma arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır.

Konu ile ilgili alanyazın değerlendirildiğinde yapılan çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Konu ile ilgili 1989 yılında yapılan bir çalışmada, ailesi küçük birimlerde yaşayan öğrencilerin düzenli olarak 5 vakit namaz kılma oranı ailesi büyük şehirde yaşayan öğrencilerine nazaran daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Bayyığıt, *Üniversite Gençliğinin Dini İnanç Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma*, 95.

### 3.2. Araştırmaya Katılanların Oruç Tutma Durumu ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu başlık altında araştırmaya katılanların oruç tutma durumu cinsiyet, ailenin dinî konulara yaklaşımı, ailedeki mutluluk seviyesi, annenin bireysel olarak dinle ilişkisi, babanın bireysel olarak dinle ilişkisi ve ailenin yaşadığı yerleşim bölgesi gibi değişkenlere göre incelenmiştir.

Tablo 43: Araştırmaya Katılanların Oruç Tutma Durumu Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

DEĞİŞKENLER		ORUÇ TUTMA DURUMU								Ki-kare değeri
		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		
		N	%	N	%	N	%	N	%	
Cinsiyet	Kız	7	2.9	16	6.6	218	90.5	241	70.3	.996 p>0.05
	Erkek	3	2.9	6	5.9	93	91.2	102	29.7	
	<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>2.9</b>	<b>22</b>	<b>6.4</b>	<b>311</b>	<b>90.7</b>	<b>343</b>	<b>100</b>	
Ailenin dine yaklaşımı	Mesafeli	4	3.1	9	7.0	115	89.8	128	37.4	.925 p>0.05
	Dine yakın	6	2.8	13	6.1	195	91.1	214	62.6	
	<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>2.9</b>	<b>22</b>	<b>6.4</b>	<b>310</b>	<b>90.6</b>	<b>342</b>	<b>100</b>	
Ailedeki mutluluk durumu	Mutsuz	5	5.8	7	8.1	74	86.0	86	25.1	.128 p>0.05
	Çok mutlu	5	1.9	15	5.8	237	92.2	257	74.9	
	<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>2.9</b>	<b>22</b>	<b>6.4</b>	<b>311</b>	<b>90.7</b>	<b>343</b>	<b>100</b>	
Annenin dinle ilişkisi	İbadet eder	9	5.2	16	9.3	149	85.6	174	50.7	<b>.003</b> <b>p&lt;0.05</b>
	İbadet etmez	1	0.6	6	3.6	162	95.9	169	49.3	
	<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>2.9</b>	<b>22</b>	<b>6.4</b>	<b>311</b>	<b>90.7</b>	<b>343</b>	<b>100</b>	
Babanın dinle ilişkisi	İbadet eder	10	4.8	18	8.6	181	86.6	209	61.5	<b>.004</b> <b>p&lt;0.05</b>
	İbadet etmez	0	0.0	4	3.1	127	96.9	131	38.5	
	<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>2.9</b>	<b>22</b>	<b>6.5</b>	<b>308</b>	<b>90.6</b>	<b>340</b>	<b>100</b>	
Yerleşim bölgesi	Şehir	2	1.4	8	5.6	132	93.0	142	41.4	.323 p>0.05
	Köy	8	4.0	14	7.0	179	89.1	201	58.6	
	<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>2.9</b>	<b>22</b>	<b>6.4</b>	<b>311</b>	<b>90.7</b>	<b>343</b>	<b>100</b>	

#### 3.2.1. Cinsiyet ile Oruç Tutma Durumu Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılanların cinsiyete göre oruç tutma durumu Tablo 43'te yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere yapılan anket uygulamasına 241'i (%70.3) kız ve 102'si (%29.7) toplam 343 öğrenci cevap vermiştir. Katılımcıların %2.9'u oruç tutmamakta, %6.4'ü *kararsızım* cevabını vermiş ve %90.7'si düzenli oruç tutmaktadır.

Araştırmaya katılan kız öğrencilerin %2.9'u oruç tutmadığını, %6.6'sı *kararsız* olduğunu ve %90.5'i düzenli oruç tuttıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan erkek öğrencilerin ise %2.9'u oruç tuttıklarını, %5.9'u *kararsız* olduklarını ve %91.2'si düzenli olarak oruç tuttıklarını belirtmişlerdir.

Tablodaki verilere göre, cinsiyet ile oruç tutma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur,  $P=0.996>0.05$ . Araştırmaya katılan kız öğrencilerin oruç tutma oranı erkek öğrencilerle neredeyse aynı seviyededir, yani cinsiyet değişkeni oruç tutma durumunu etkilememektedir.

Araştırmaya katılanların namaz kılma ve oruç tutma durumunu karşılaştırsak, oruç tutan öğrencilerin oranı %90.7 iken namaz kılan öğrencilerin oranı %57.1'dir. Yani oruç tutan öğrencilerin oranı namaz kılan öğrencilere nazaran daha yüksektir. Bunun nedeni, muhtemel ki, namazın günde 5 vakit kılınıyor olmasıdır, orucun ise yılda bir ay tutuluyor olması olabilir.

Sonuç olarak, 8b) nolu "*Cinsiyet ile Ramazan ayı boyunca oruç tutma arasında anlamlı bir ilişki yoktur*" hipotezi doğrulanmıştır.

Konu ile ilgili alanyazın değerlendirildiğinde yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Konu ile ilgili 2003 yılında yapılan bir araştırmada, öğrencilerin çoğu oruç ibadetini yerine getirmektedirler.<sup>23</sup> Gene konu ile ilgili 1989 yılında yapılan bir çalışmada, namaz ibadetinin aksine, oruç tutmada öğrencilerin daha fazla hassasiyet gösterdikleri sonucuna varılmıştır.<sup>24</sup>

### **3.2.2. Ailenin Dinî Konulara Yaklaşımı ile Oruç Tutma Durumu Arasındaki İlişki**

Araştırmaya katılanların ailelerinin dinî konulara yaklaşımı ile oruç tutma arasındaki ilişki Tablo 43'te gösterilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere yapılan anket uygulamasına ailesi dinî konulara mesafeli olan 128 (%37.4) ve ailesi dinî konulara sıcak bakan 214 (%62.6) olmak üzere toplam 342 öğrenci cevap vermiştir. Katılımcıların %2.9'u oruç tutmamakta, %6.4'ü *kararsızım* cevabını vermiş ve %90.6'sı düzenli oruç tutmaktadır.

<sup>23</sup> Özüdoğru, *İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Dini İnanç ve Tutumları ile Sosyo-Kültürel Beklenti ve Sorunları (Konya örneği)*, 54.

<sup>24</sup> Bayyığıt, *Üniversite Gençliğinin Dini İnanç Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma*, 100.



Ailesi dinî konulara mesafeli olan öğrencilerin %3.1'i oruç tutmuyor, %7'si *kararsızım* cevabını vermiş ve %89.8'i düzenli oruç tutmaktadır. Ailesi dinî konulara sıcak bakan öğrencilerin %2.8'i oruç tutmuyor, %6.1'i *kararsızım* cevabını vermiş ve %91.1'i düzenli oruç tutmaktadır.

Tablodaki verilere göre, ailenin dinî konulara yaklaşımı ile oruç tutma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur,  $P=0.925>0.05$ . Ailenin dinî konulara yaklaşımı öğrencilerin oruç tutma durumunu etkilememektedir.

Araştırmaya katılanların ailenin dinî konulara yaklaşımı ile namaz kılma ve oruç tutma durumunu karşılaştırırsak, ailenin dinî konulara yaklaşımı öğrencilerin namaz kılma durumunu etkilenirken oruç tutma durumunu etkilememektedir.

Sonuç olarak, 10a) nolu "*Ailenin dine yaklaşımı ile Ramazan ayı boyunca oruç tutma arasında anlamlı bir ilişki vardır*" hipotezi doğrulanmamıştır.

### ***3.2.3. Ailedeki Mutluluk Durumu ile Oruç Tutma Durumu Arasındaki İlişki***

Araştırmaya katılanların ailedeki mutluluk durumuna göre oruç tutma durumuna dair veriler Tablo 43'te yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere yapılan anket uygulamasına mutsuz veya kısmen mutlu bir ailede büyüyen 86 (%25.1) ve çok mutlu bir ailede büyüyen 257 (%74.9) toplam 343 öğrenci cevap vermiştir. Katılımcıların %2.9'u oruç tutmamakta, %6.4'ü *kararsızım* cevabını vermiş ve %90.7'si düzenli oruç tutmaktadır.

Mutsuz veya kısmen mutlu bir ailede büyüyen öğrencilerin %5.8'i oruç tutmuyor, %8.1'i *kararsızım* cevabını vermiş ve %86'sı düzenli oruç tutmaktadır. Çok mutlu bir ailede büyüyen öğrencilerin %1.9'u oruç tutmuyor, %5.8'i *kararsızım* cevabını vermiş ve %92.2'si düzenli oruç tutmaktadır.

Tablodaki verilere göre, ailedeki mutluluk durumu ile oruç tutma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur,  $P=0.128>0.05$ . Ailedeki mutluluk durumu öğrencilerin oruç tutma durumunu etkilememektedir.

Araştırmaya katılanların ailedeki mutluluk durumu ile namaz kılma ve oruç tutma durumunu karşılaştırırsak, ailedeki mutluluk durumu öğrencilerin namaz kılma durumunu etkilenirken oruç tutma durumunu etkilememektedir.

Sonuç olarak, 10b) nolu “*Mutlu veya mutsuz bir ailede yaşama durumu ile Ramazan ayı boyunca oruç tutma arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmamıştır.

#### **3.2.4. Annenin Bireysel Olarak Dinle İlişkisi ile Öğrencilerin Oruç Tutma Durumları Arasındaki İlişki**

Araştırmaya katılanların annenin bireysel olarak dinle ilişkisine göre oruç tutma durumu Tablo 43’te incelenmiştir. Tabloda görüldüğü üzere yapılan anket uygulamasına annesi ibadet eden 174 (%50.7) ve annesi ibadet etmeyen 169 (%49.3) olmak üzere toplam 343 öğrenci cevap vermiştir. Katılımcıların %2.9’u oruç tutmamakta, %6.4’ü *kararsızım* cevabını vermiş ve %90.7’si düzenli oruç tutmaktadır.

Annesi ibadet eden öğrencilerin %5.2’si oruç tutmuyor, %9.3’ü *kararsızım* cevabını vermiş ve %85.6’sı düzenli oruç tutmaktadır. Annesi ibadet etmeyen öğrencilerin ise %0.6’sı oruç tutmuyor, %3.6’sı *kararsızım* cevabını vermiş ve %95.9’u düzenli oruç tutmaktadır.

Tablodaki verilere göre, annenin bireysel olarak dinle ilişkisi ile oruç tutma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır,  $P=0.003<0.05$ . Annesi ibadet etmeyen öğrencilerin oruç tutma oranı annesi ibadet eden öğrencilerine nazaran daha yüksektir. Böyle bir sonucun ortaya çıkması öğrencilerin oruç tutmayı öğrenmeleri ve oruç tutar hale gelmeleri ailede değil okulda gerçekleşmesi ile açıklanabilir.

Sonuç olarak, 10c) nolu “*Annenin din ile ilişkisi ile Ramazan ayı boyunca oruç tutma arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır.

Araştırmaya katılanların annelerinin bireysel olarak dinle ilişkisi ile namaz kılma ve oruç tutma durumu karşılaştırıldığında aynı sonuca varmaktayız. Yani annesi ibadet etmeyen öğrencilerin namaz ve oruç tutma oranı annesi ibadet eden öğrencilerine nazaran daha yüksektir.

#### **3.2.5. Babanın Bireysel Olarak Dinle İlişkisi ile Öğrencilerin Oruç Tutma Durumları Arasındaki İlişki**

Araştırmaya katılanların babanın bireysel olarak dinle ilişkisine göre oruç tutma durumu Tablo 43’te yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere yapılan anket

uygulamasına babası ibadet eden 209 (%61.5) ve babası ibadet etmeyen 131 (%38.5) olmak üzere toplam 340 öğrenci cevap vermiştir. Katılımcıların %2.9'u oruç tutmamakta, %6.5'i *kararsızım* cevabını vermiş ve %90.6'sı düzenli oruç tutmaktadır.

Babası ibadet eden öğrencilerin %4.8'i oruç tutmuyor, %8.6'sı *kararsızım* cevabını vermiş ve %86.6'sı düzenli oruç tutmaktadır. Babası ibadet etmeyen öğrencilerin ise %3.1'i *kararsızım* cevabını vermiş ve %96.9'u düzenli oruç tutmaktadır.

Tablodaki verilere göre, babanın bireysel olarak dinle ilişkisi ile oruç tutma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır,  $p=0.004<0.05$ . Babası ibadet etmeyen öğrencilerin oruç tutma oranı babası ibadet eden öğrencilerine nazaran daha yüksektir. Böyle bir sonucun nedeni öğrencilerin oruç tutmayı ailede değil okulda öğrenmeleri ile açıklanabilir.

Sonuç olarak, 10d) nolu "*Babanın din ile ilişkisi ile Ramazan ayı boyunca oruç tutma arasında anlamlı bir ilişki vardır*" hipotezi doğrulanmıştır.

Araştırmaya katılanların babanın bireysel olarak dinle ilişkisi ile namaz kılma ve oruç tutma durumunu karşılaştırsak, aynı sonuca varmaktayız. Yani babası ibadet etmeyen öğrencilerin namaz ve oruç tutma oranı babası ibadet eden öğrencilerine nazaran daha yüksektir.

### ***3.2.6. Ailenin Yaşadığı Yerleşim Bölgesi ile Öğrencilerin Oruç Tutma Durumları Arasındaki İlişki***

Araştırmaya katılanların ailelerinin yaşadığı yerleşim bölgesi ile oruç tutma arasındaki ilişkiye dair bulgular Tablo 43'te verilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere yapılan anket uygulamasına ailesi şehirde yaşayan 142 (%41.4) ve ailesi köyde yaşayan 201 (%58.6) toplam 343 öğrenci cevap vermiştir. Katılımcıların %2.9'u oruç tutmamakta, %6.4'ü *kararsızım* cevabını vermiş ve %90.7'si düzenli oruç tutmaktadır.

Ailesi şehirde yaşayan öğrencilerin %1.4'ü oruç tutmuyor, %5.6'sı *kararsızım* cevabını vermiş ve %93'ü düzenli oruç tutmaktadır. Ailesi köyde yaşayan öğrencilerin %4'ü oruç tutmuyor, %7'si *kararsızım* cevabını vermiş ve %89.1'i düzenli oruç tutmaktadır.

Tablodaki verilere göre, ailenin yaşadığı yerleşim bölgesi ile oruç tutma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur,  $p=0.323>0.05$ . Ailenin yaşadığı yerleşim bölgesi öğrencilerin oruç tutma durumunu etkilememektedir.

Sonuç olarak, 10e) nolu “*Öğrencilerin ailelerinin yaşadıkları yerleşim bölgesi (şehir/köy) ile Ramazan ayı boyunca oruç tutma arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmamıştır.

Konu ile ilgili alanyazın değerlendirildiğinde yapılan çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Konu ile ilgili 1989 yılında yapılan çalışmada, ailesi küçük yerleşim bölgelerinde yaşayan öğrencilerin oruç tutma oranı ailesi şehirde yaşayan öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.<sup>25</sup>

Araştırmaya katılanların ailelerinin yaşadığı yerleşim bölgesi ile namaz kılma ve oruç tutma durumu birbiriyle karşılaştırıldığında, ailenin yaşadığı yerleşim bölgesi öğrencilerin namaz kılma durumunu etkilerken oruç tutma durumunu etkilememektedir.

---

<sup>25</sup> Bayyigit, *Üniversite Gençliğinin Dini İnanç Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma*, 103.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu kısımda araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, araştırtma sorularına paralel olarak sunulmuş, daha sonra ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda hem uygulamaya hem de araştırmacılara yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

### 1. SONUÇLAR

Bu başlık altında İşkodra Haxhi Sheh Shamia İmam Hatip Liselerinde okuyan öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve bazı dindarlık özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ile ilgili sonuçlar yer almaktadır.

Bu araştırma, İşkodra şehrinde bulunan “Haxhi Sheh Shamia” İmam Hatip kız ve erkek Liselerinde eğitim-öğrenim gören 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin okul yaşam kalitesini ve çeşitli değişkenler açısından bazı dindarlık özelliklerini incelenmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, 2019-2020 akademik yılında söz konusu eğitim kurumunda eğitim gören 344 kişilik bir örneklem grubuna anket uygulanmış, verilerin toplanmasının ardından yapılan inceleme neticesinde aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

Araştırmaya katılanların cinsiyetleri ile yatılı veya gündüzlü oluşları arasında ilişki bulunmuştur. Erkek öğrenciler, okula yatılı olarak devam öğrencilerin oransal olarak daha büyük bir kesimini oluşturmaktadır. Kız öğrencilerin gündüzlülük oranı erkek öğrencilere göre çok daha yüksektir. Böylece, 1a) nolu “*Cinsiyet ile öğrenim türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır. Cinsiyet ile sınıf içindeki başarı düzeyi algısı arasındaki ilişki açısından bakıldığında erkek öğrenciler lehine bir ilişki gözlenmektedir. Yani erkek öğrencilerin sınıf içindeki başarı düzeylerine ilişkin algıları kızlara göre daha yüksektir. Böylece, 1b) nolu “*Cinsiyet ile sınıf içindeki genel başarı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır. Öte yandan “*Cinsiyet ile internette en çok vakit geçirilen siteler arasında anlamlı bir ilişki vardır*” 1c) nolu şeklindeki hipotezimiz de doğrulanmıştır. Erkek öğrencilerin internette geçirdikleri günlük ortalama süre kız öğrencilerinden daha fazladır. Böylece, 1d) nolu “*Cinsiyet ile bir günde internette geçirilen ortalama süre arasında anlamlı ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır. Kız öğrencilerin günlük olarak ders çalışma süreleri erkek öğrencilerinden daha fazladır. Cinsiyet ile günlük olarak ders

çalışmaya ayrılan süre arasında ilişki bulunmuş, bu sürenin kız öğrencilerde erkek öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Böylece, 1e) nolu “*Cinsiyet ile ders çalışmaya ayrılan süre arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezimiz doğrulanmıştır.

Araştırmaya katılanların öğrenim türü ile sınıf içindeki genel başarı düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Dolayısıyla 2a) nolu “*Öğrenim türü (yatılı/gündüzlü) ile genel başarı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmamıştır. Öğrencilerin öğrenim türü ile ailenin yerleşim bölgesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yatılı öğrencilerin aileleri şehirde yaşayanların oranı köyde yaşayanlardan daha yüksektir. Gündüzlü öğrencilerin ailenin yerleşim bölgesine incelenirse, şehirde yaşayanların oranı köyde yaşayanlardan daha düşüktür. Böylece, 2b) nolu “*Öğrenim türü ile ailenin yaşadığı yerleşim bölgesi arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır. Öğrencilerin öğrenim türü ile ailenin ortalama aylık geliri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yatılı öğrencilerin aile ortalama aylık geliri gündüzlü öğrencilerden daha yüksektir. Dolayısıyla 2c) nolu “*Öğrenim türü ile öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık geliri arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır. Öğrencilerin öğrenim türü ile ailenin dinî konulara yaklaşımı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Yatılı öğrencilerin aileleri gündüzlü öğrencilere nazaran dinî konulara daha sıcak bakmaktadırlar. Yani 2d) nolu “*Öğrenim türü ile öğrencilerin ailelerinin dinî konulara yaklaşımı arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır. Araştırmaya katılanların öğrenim türü ile günde internette geçirdikleri ortalama süre arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yatılı öğrencilerin günde internette geçirdikleri ortalama süre gündüzlü öğrencilerden daha düşüktür. Buna göre, 2e) nolu “*Öğrenim türü ile internette geçirilen süre arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır. Araştırmaya katılanların öğrenim türü ile günde ders çalıştıkları süre arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Dolayısıyla 2f) nolu “*Öğrenim türü ile ders çalışmaya ayrılan zaman arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmamıştır.

Araştırmaya katılanların sınıf düzeyi ile günde internette geçirdikleri ortalama süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur. Böylece, 3a) nolu “*Sınıf düzeyi ile internette geçirilen süre arasında anlamlı bir ilişki yoktur*” hipotezi

doğrulanmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyi ile günde ders çalıştıkları saat sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur. Böylece, 3b) nolu “*Sınıf düzeyi ile ders çalışma için ayrılan zaman arasında anlamlı bir ilişki yoktur*” hipotezi doğrulanmıştır.

Araştırmaya katılanların sınıf içindeki genel başarı düzeyi ile ailenin ortalama aylık geliri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur. Böylece, 4) nolu “*Sınıf içindeki genel başarı düzeyi ile öğrencinin ailesinin ortalama aylık geliri arasında anlamlı bir ilişki yoktur*” hipotezi doğrulanmıştır. Sınıf içindeki genel başarı düzeyi ile günde internette geçirilen ortalama süre arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf içindeki genel başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin günde internette geçirdikleri süre diğer gruplara göre daha azdır veya sınıf içindeki genel başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin günde internette geçirdikleri süre diğerlerine göre daha yüksektir. Dolayısıyla, 5a) nolu “*Sınıf içindeki genel başarı düzeyi ile öğrencinin bir günde internette geçirdiği ortalama süre arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır. Sınıf içindeki genel başarı düzeyi ile günlük ders çalışma süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf içindeki genel başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin günde ders çalıştıkları saat sayısı çoktur. Böylece, 5b) nolu “*Sınıf içindeki genel başarı düzeyi ile öğrencinin bir günde ders çalışma için ayırdığı süre arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır. Araştırmaya katılanların sınıf içindeki genel başarı düzeyi ile annenin öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf içindeki genel başarı yüksek olan öğrencilerin anneleri ilk ve ortaokul mezunudur. Buna göre, 5c) nolu “*Sınıf içindeki genel başarı düzeyi ile annenin öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır. Sınıf içindeki genel başarı düzeyi ile babanın öğrenim durumu arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin baba öğrenim durumu onların sınıf içindeki genel başarıyı etkilememektedir. Dolayısıyla 5d) nolu “*Sınıf içindeki genel başarı düzeyi ile babanın öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmamıştır.

Araştırmaya katılanların ailenin yerleşim bölgesi ile ailenin dinî konulara yaklaşımı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Şehirde yaşayan öğrencilerin aileleri, ailesi köyde yaşayan öğrencilerine nazara dinî konulara daha sıcak bakmaktadırlar. Böylece, 6 nolu “*Öğrencilerin ailelerinin yaşadıkları bölge (şehir/köy)*

ile din ve inançlara karşı yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki vardır” hipotezi doğrulanmıştır.

Bunların yanısıra öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanları da bazı değişkenler açısından incelenmiştir. İşkodra İmam Hatip kız ve erkek Liselerinde öğrenim gören 344 öğrencinin okul yaşam kalitesi puanları incelenip değerlendirilmesi yapılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin okul yaşam kalitesi üzerinde etki gösteren değişkenleri incelenip ne gibi farklılaşmalara neden oldukları üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin okul yaşam kalitesi orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul yaşam kalitesi puanları farklı değişkenler ve daha önce tespit edilen hipotezler açısından incelendiğinde aşağıda sıraladığımız sonuçlar elde edilmiştir:

Araştırmaya katılan kız öğrencilerin okul yaşam kalitesi erkek öğrencilerine nazaran daha yüksektir. Böylece, 7a) nolu “Okul yaşam kalitesi puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir” hipotezi doğrulanmıştır. Araştırmaya katılan 10. sınıfta eğitim gören öğrencilerin diğer 11 ve 12.sınıf öğrencilerine göre okul yaşam kalitesi puanları daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyi artmakla beraber okul tatmini düşmektedir. Böylece, 7b) nolu “Okul yaşam kalitesi puanları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir” hipotezi doğrulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanları öğrenim türüne göre farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile öğrencilerin öğrenim türü, yatılı veya gündüzlü olsun onların okul yaşam kalitesini etkilememektedir. Böylece, 7c) nolu “Okul yaşam kalitesi puanları öğrenim türü (yatılı/gündüzlü) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir” hipotezi doğrulanmamıştır.

Annesi İlk ve Ortaokul mezunu olan öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanları annesi Lise, Lisans ve Lisans üstü mezunu olan öğrencilerine göre daha yüksektir. Böylece, 7d) nolu “Okul yaşam kalitesi puanları annenin öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir” hipotezi doğrulanmıştır. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi babanın öğrenim durumuna göre farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile babanın öğrenim durumu öğrencilerin okul yaşam kalitesini etkilememektedir. Böylece, 7e) nolu “Okul yaşam kalitesi puanları babanın öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir” hipotezi



doğrulanmamıştır. Araştırmaya katılanların okul yaşam kalitesi ailenin ortalama aylık gelirine göre farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile ailenin ortalama aylık geliri öğrencilerin okul yaşam kalitesini etkilememektedir. Böylece, 7f) nolu *“Okul yaşam kalitesi puanları ailenin ortalama aylık gelirine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir”* hipotezi doğrulanmamıştır.

Çok mutlu bir ailede büyüyen öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanları mutsuz veya kısmen mutlu bir ailede büyüyen öğrencilerine göre daha yüksektir. Böylece, 7g) nolu *“Okul yaşam kalitesi puanları öğrencinin içinde yaşadığı aile ortamının mutlu veya mutsuz olarak değerlendirilme durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir”* hipotezi doğrulanmıştır.

İnternette günde 3 saat veya daha az zaman geçiren öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanları internette 4 saat veya daha fazla zaman geçiren öğrencilerine göre daha yüksektir. Böylece, 7h) nolu *“Okul yaşam kalitesi puanları öğrencilerin internette geçirdikleri süreye göre anlamlı farklılık göstermektedir”* hipotezi doğrulanmıştır. Günde 3 saat veya daha az zaman ders çalışan öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanları günde 4 saat veya daha fazla zaman ders çalışan öğrencilerine göre daha düşüktür. Böylece, 7i) nolu *“Okul yaşam kalitesi puanları öğrencilerin ders çalışmak için ayırdıkları zamana göre anlamlı farklılık göstermektedir”* hipotezi doğrulanmıştır. Ailesi şehirde yaşayan öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanları ailesi köyle yaşayan öğrencilerine göre daha düşüktür. Dolayısıyla, 7j) nolu *“Okul yaşam kalitesi puanları yerleşim bölgesi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir”* hipotezi doğrulanmıştır. Sınıf içindeki genel başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanları sınıf içindeki genel başarı düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerine göre daha yüksektir. Buna göre, 7k) nolu *“Okul yaşam kalitesi puanları öğrencinin sınıf içindeki genel başarı düzeyi algısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir”* hipotezi doğrulanmıştır.

Öğrencilerin bazı dindarlık özellikleri de çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu çerçevede öğrencilerin genel olarak dinî inanç ve tutumlarının yüksek düzeyde olumlu olduğu tespit edilmiştir. İbadetlerle (özellikle namaz ve oruç) ilgili tutumları da olumlu düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Dinî inanç ve yaşantıyla ilgili

tutumları farklı değişkenler ve daha önce tespit edilen hipotezler açısından incelendiğinde aşağıda sıraladığımız sonuçlar elde edilmiştir:

Cinsiyet ile namaz kılma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Erkek öğrencilerin düzenli olarak 5 vakit namaz kılma oranı kız öğrencilerden biraz daha yüksek olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişkiyi ifade etmemektedir. Bu doğrultuda değerlendirildiğinde 8a) nolu “*Cinsiyet ile düzenli namaz kılma arasında anlamlı bir ilişki yoktur*” hipotezi doğrulanmıştır.

Öğrenim türü ile namaz kılma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Yatılı öğrencilerin düzenli olarak 5 vakit namaz kılma oranı gündüzlü öğrencilerden daha yüksektir; çünkü genel olarak yatılı öğrencilerin aileleri gündüzlü öğrencilerin ailelerine nazaran daha dindar ve dinî konulara daha sıcak bakmaktadır. Böylece, 9a) nolu “*Öğrenim türü (yatılı/gündüzlü) ile düzenli namaz kılma arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır. Sınıf içindeki genel başarı düzeyi ile namaz kılma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Sınıf içindeki genel başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin düzenli olarak 5 vakit namaz kılma durumu sınıf içindeki başarı düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerine nazaran daha yüksektir. Yani sınıf içindeki başarı düzeyi düştükçe öğrencilerin düzenli olarak 5 vakit namaz kılma oranı da düşmektedir. Dolayısıyla 9b) nolu “*Sınıf içindeki genel başarı durumu ile düzenli namaz kılma arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır. Okul dışında aldıkları din eğitimi ile namaz kılma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Okul dışında din eğitimi alan öğrencilerin düzenli olarak 5 vakit namaz kılma oranı okul dışında din eğitimi almayan öğrencilerine nazaran daha yüksektir. Okul dışında aldıkları din eğitimi öğrencilerin namaz kılma durumunu olumlu yönde etkilemektedir. Böylece, 9c) nolu “*Okul dışında herhangi bir yerden din eğitimi alıp almama durumu ile düzenli olarak vakit namaz kılma arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır.

Ailenin dinî konulara yaklaşımı ile namaz kılma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Ailesi dinî konulara sıcak bakan öğrencilerin düzenli olarak 5 vakit namaz kılma oranı ailesi dinî konulara mesafeli olan öğrencilerine nazaran daha yüksektir. Ailenin dinî ve inançlara yaklaşımı gençlerin namaz kılma

durumunu olumlu yönde etkilemektedir. Böylece, 9d) nolu “*Ailenin dine yaklaşımı ile düzenli olarak beş vakit namaz kılma arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır. Annenin bireysel olarak dinle ilişkisi ile namaz kılma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Annesi düzenli ibadet etmeyen öğrencilerin namaz kılma oranı annesi ibadet eden öğrencilerine nazaran daha yüksektir. Düzenli olarak 5 vakit namaz kılan öğrencilerinin annelerin büyük bir kısmı ibadet etmemektedir. Böylece, 9e) nolu “*Annenin din ile ilişkisi ile düzenli olarak beş vakit namaz kılma arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır. Babanın bireysel olarak dinle ilişkisi ile namaz kılma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Babası düzenli ibadet etmeyen öğrencilerin namaz kılma oranı babası ibadet eden öğrencilere nazaran daha yüksektir. Annenin bireysel olarak dinle ilişkisi ile namaz kılma durumunda da aynı sonuca ulaşılmıştır. Düzenli olarak 5 vakit namaz kılan öğrencilerin babalarının büyük bir kısmı ibadet etmemektedir. Böylece, 9f) nolu “*Babanın din ile ilişkisi ile düzenli olarak vakit namaz kılma arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır.

Ailedeki mutluluk durumu ile namaz kılma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çok mutlu bir ailede büyüyen öğrencilerin namaz kılma oranı mutsuz veya kısmen mutlu bir ailede büyüyen öğrencilerine nazaran daha yüksektir. Ailedeki mutluluk durumu öğrencilerin namaz kılma durumunu olumlu yönde etkilemektedir. Böylece, 9g) nolu “*Mutlu veya mutsuz bir ailede yaşama durumu ile düzenli namaz kılma arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır.

Ailenin ortalama aylık geliri düzeyi ile namaz kılma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur. Ailenin ortalama aylık geliri düzeyi öğrencilerin namaz kılma durumunu etkilememektedir. Böylece, 9h) nolu “*Ailenin ortalama aylık geliri ile düzenli namaz kılma arasında anlamlı bir ilişki yoktur*” hipotezi doğrulanmıştır.

Annenin öğrenim seviyesi ile namaz kılma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Annesi Lisans ve Lisans üstü mezunu olan öğrencilerin namaz kılma oranı annesi İlk, Ortaokul ve Lise mezunu olan öğrencilere nazaran daha yüksektir. Annenin öğrenim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin de namaz kılma oranı da yükselmektedir. Böylece, 9i) nolu “*Annenin öğrenim durumu ile düzenli namaz kılma*

*arasında anlamlı bir ilişki vardır”* hipotezi doğrulanmıştır. Babanın öğrenim seviyesi ile namaz kılma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Babası Lisans ve Lisans üstü mezunu olan öğrencilerin namaz kılma oranı babası İlk, Ortaokul ve Lise mezunu olan öğrencilere nazaran daha yüksektir. Babanın öğrenim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin namaz kılma oranı da yükselmektedir. Araştırmaya katılanların annenin öğrenim seviyesine göre namaz kılma durumu incelendiğinde de aynı sonucuna varılmıştır. Böylece, 9j) nolu *“Babanın öğrenim durumu ile düzenli namaz kılma arasında anlamlı bir ilişki vardır”* hipotezi doğrulanmıştır. Ailenin yaşadığı yerleşim bölgesi ile namaz kılma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Ailesi şehirde yaşayan öğrencilerin namaz kılma oranı ailesi köyde yaşayan öğrencilerine nazaran daha yüksektir. Dolayısıyla 9k) nolu *“Öğrencilerin ailelerinin yaşadıkları yerleşim bölgesi (şehir/köy) ile düzenli namaz kılma arasında anlamlı bir ilişki vardır”* hipotezimiz doğrulanmıştır.

Araştırmaya katılanların cinsiyet ile oruç tutma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin oruç tutma oranı erkek öğrencilerle neredeyse aynı seviyededir, yani cinsiyet değişkeni oruç tutma durumunu etkilememektedir. Araştırmaya katılanların namaz kılma ve oruç tutma durumunu karşılaştırsak, oruç tutan öğrencilerin oranı %90.7 iken namaz kılan öğrencilerin oranı ise %57.1 olmaktadır. Yani oruç tutan öğrencilerin oranı namaz kılan öğrencilerine nazaran daha yüksektir. Bunun nedeni de namaz her günde 5 vakit kılınıyor olmasıdır, oruç ise yılda bir ay tutuluyor olması olabilir, böylelikle öğrencilere 5 vakit namaz kılmak oruç tutmaktan zor geliyor. Böylece, 8b) nolu *“Cinsiyet ile Ramazan ayı boyunca oruç tutma arasında anlamlı bir ilişki yoktur”* hipotezi doğrulanmıştır.

Ailenin dinî konulara yaklaşımı ile oruç tutma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur. Ailenin dinî konulara yaklaşımı öğrencilerin oruç tutma durumunu etkilememektedir. Araştırmaya katılanların ailenin dinî konulara yaklaşımı ile namaz kılma ve oruç tutma durumunu karşılaştırsak, ailenin dinî konulara yaklaşımı öğrencilerin namaz kılma durumunu etkilerken oruç tutma durumunu etkilememektedir. Böylece, 10a) nolu *“Ailenin dine yaklaşımı ile Ramazan ayı boyunca oruç tutma arasında anlamlı bir ilişki vardır”* hipotezi doğrulanmamıştır.

Ailedeki mutluluk durumu ile oruç tutma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ailedeki mutluluk durumu öğrencilerin oruç tutma durumunu etkilememektedir. Araştırmaya katılanların ailedeki mutluluk durumu ile namaz kılma ve oruç tutma durumunu karşılaştırsak, ailedeki mutluluk durumu öğrencilerin namaz kılma durumunu etkilerken oruç tutma durumunu etkilememektedir. Böylece, 10b) nolu “*Mutlu veya mutsuz bir ailede yaşama durumu ile Ramazan ayı boyunca oruç tutma arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmamıştır.

Annenin bireysel olarak dinle ilişkisi ile oruç tutma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Annesi ibadet etmeyen öğrencilerin oruç tutma oranı annesi ibadet eden öğrencilerine nazaran daha yüksektir. Araştırmaya katılanların annenin bireysel olarak dinle ilişkisi ile namaz kılma ve oruç tutma durumunu karşılaştırsak, aynı sonuca varmaktayız. Yani annesi ibadet etmeyen öğrencilerin namaz ve oruç tutma oranı annesi ibadet eden öğrencilerine nazaran daha yüksektir. Böylece, 10c) nolu “*Annenin din ile ilişkisi ile Ramazan ayı boyunca oruç tutma arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır. Babanın bireysel olarak dinle ilişkisi ile oruç tutma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Babası ibadet etmeyen öğrencilerin oruç tutma oranı babası ibadet eden öğrencilerine nazaran daha yüksektir. Araştırmaya katılanların babanın bireysel olarak dinle ilişkisi ile namaz kılma ve oruç tutma durumunu karşılaştırsak aynı sonuca varmaktayız. Yani babası ibadet etmeyen öğrencilerin namaz ve oruç tutma oranı babası ibadet eden öğrencilerine nazaran daha yüksektir. Böylece, 10d) nolu “*Babanın din ile ilişkisi ile Ramazan ayı boyunca oruç tutma arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmıştır.

Ailenin yaşadığı yerleşim bölgesi ile oruç tutma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ailenin yaşadığı yerleşim bölgesi öğrencilerin oruç tutma durumunu etkilememektedir. Araştırmaya katılanların ailenin yaşadığı yerleşim bölgesi ile namaz kılma ve oruç tutma durumunu karşılaştırsak, ailenin yaşadığı yerleşim bölgesi öğrencilerin namaz kılma durumunu etkilerken oruç tutma durumunu etkilememektedir. Buna göre 10e) nolu “*Öğrencilerin ailelerinin yaşadıkları yerleşim bölgesi (şehir/köy) ile Ramazan ayı boyunca oruç tutma arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi doğrulanmamıştır.

## 2. ÖNERİLER

Bu başlık altında yukarıda sunulan sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

### 2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

➤ Okuldaki yaşam kalitesine yönelik olumsuz algılara neden olan geleneksel okul modelleri yerine, gençlerinin yaşam kültürünü dikkate alan program dışı etkinliklerin hayata geçirildiği, dinî ve sosyal-kültürel kulüplerle öğrencilerinin bireysel farklılıklarını kendilerinin keşfettiği, okul modelleri tasarlanmalıdır.

➤ Kimlik gelişimi bakımından kritik dönem olarak kabul edilen ergenlik döneminde, öğrencilere sunulan okul yaşamının niteliğinin, oluşturacakları kimliklerin niteliğini, dinî inanç ve yaşantıyla ilişkin tutumları da yakından etkileyeceği söylenebilir. Bu nedenle yapılacak bilimsel çalışmalarla bu konunun daha ayrıntılı olarak incelenmesi, öğrenciler için nitelikli ve tatminkar bir okul yaşamı sağlamak bakımından faydalı olacaktır. Ayrıca gençlerin imaja verdiği öneme dayanarak öğretmenlerin sağlam ve güçlü bir duruşa sahip, entelektüel, dünya görüşü olan, eylemleri ve söylemleri uyumlu vizyon ve misyon sahibi bireyler olması önemlidir.

➤ Öğretim programının sunumunda, gerek fen, sosyal veya dinî derslerinde kullanılan geleneksel düz anlatım yöntemi yerine değişik ve alternatif öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, öğrencilerin derse katılımı, dersten zevk alma ve öğrendiklerinin hayata geçirme açısından önem arz etmektedir.

➤ Programlarda yapılan değişim veya yeniliklerde tüm paydaşların (yönetici, öğrenci, öğretmen ve veli) katkı ve desteği öneme alınmalıdır. Öte yandan okul yönetimi anlayışının planlama, uygulama, değerlendirme gibi yönetsel süreçlerinde daha şeffaf ve katılımcı anlayış benimsenmeli, sadece karar almada değil planlama ve değerlendirme aşamalarında da öğrencinin fikirlerine önem verilmelidir.

➤ Öğretmenlerde iş doyumunun düşük olması öğretmen performansını etkilediği gibi okul iklimini de etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin mesleğini ve işini seyerek yapması için iyi çalışma koşullarının sağlanması öğretmene değer verilmesi,

özlük ve ekonomik durumlarının iyileştirilmesi özellikle öğretmen saygınlığına zarar verecek uygulamalardan kaçınılmalı. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin dinî ve ahlaki gelişimlerini kolaylaştırabilmeleri için onlara model olmaları önemlidir.

➤ Aileler, dini tutum ve aktivitelere yönelik geliştirici faaliyetlerde ergenleri sürekli desteklemeli ve bilinçlendirmelidir.

## **2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler**

➤ Bu araştırma İşkodra şehrinde bulunan “Haxhi Sheh Shamia” İmam Hatip Liseleri üzerinde yapılmış bir çalışmadır. Bu nedenle daha genellenebilir sonuçlar elde etmek için diğer şehirlerdeki İmam Hatipleri de kapsayan daha geniş örneklemlerle çalışmalar yürütülmelidir. Yani araştırmacılara, bu çalışmanın Arnavutluk'taki diğer İmam Hatip Liselerinde de yapılması önerilmektedir.

➤ Bu çalışmada sadece öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Yapılacak başka çalışmalarda ise yönetici, öğretmen ve veli görüşleri de incelenebilir.

## KAYNAKLAR

- Acuner, Hacı Yusuf - Erbaş, Ahmet Akif. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Diğer Branş Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlilikleri”. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 16/1 (2016), 24.
- Altaş, Nurullah. *Öğretmen El Kitabı (Cd’li) / Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*. İstanbul: DEM yayınları, 1. Basım, 2007.
- Altındağ, Murat. *İlköğretim Okullarında Okul Yaşamının Niteliği*. Ankara: Gazi Üniversitesi, 2015.
- Arastaman, Gökhan. *Ankara İli Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi, 2006.
- Argon, Türkan - İsmetoğlu, Mehmet. “Öğrencilerin Lise Yaşam Kalitesi Algıları İle Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki”. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 5/27 (2016), 238-249.
- Armaner, Neda. *Din Psikolojisine Giriş 1. Cilt (4-C-24)*. Ankara: Ayyıldız Matbaası A.Ş., 1. Basım, 1980.
- Arslantürk, Zeki - Arslantürk, E. Hamit. *Uygulamalı Sosyal Araştırma & SPSS, Kavramlar, Teknikler, Metotlar, Bilgisayar Uygulamaları*. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 3. Basım, 2016.
- Aykıt, Salih - Öztürk, Melek Baba. “Öğrenci Algılarına Göre Liselerde Yaşam Kalitesi”. *Journal of International Social Research* 10/51 (30 Ağustos 2017), 641-649.
- Bahadır, Abdülkerim. *Ergenlik Döneminde Dini Şüphe ve Tereddütler*. Bursa: Uludağ Üniversitesi, 1994.
- Baytemur, Kevser. *Lise Gençliğinde Allah İnancının Gelişimi ve Eğitiminde Etkili Olan Faktörler*. Bursa: Uludağ Üniversitesi, 2020.
- Bayyigit, Mehmet. *Üniversite Gençliğinin Dini İnanç Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma*. Bursa: Uludağ Üniversitesi, 1989.
- Bilge, Emine Zehra. *Liseli Gençlerde İç ve Dış Güdümlü Dindarlık ve İyilik Algıları (Ankara Örneği)*. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, 2013.
- Can, Abdullah. *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 4. Basım, 2016.
- Çamur, Ebru. *Liselerde Öğrenme İklimine İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrenci Görüşleri (Manisa Örneği)*. İzmir: Ege Üniversitesi, 2006.
- Çubukçu, Zühal - Gültekin, Mehmet. “İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler”. *Bilig / Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi* 0/37 (2006), 155-174.



- Dinçer, Burcu. *Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Lise İkinci Sınıfa Devam Eden Ergenlerin Anne Baba Tutumlarını ve Algıları İle Arkadaşlık İlişkilerinin İncelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, 2008.
- Durmaz, Ayşe. *Liselerde Okul Yaşam Kalitesi (Kırklareli İli Örneği)*. Edirne: Trakya Üniversitesi, 2008.
- Gander, Mary J. (F) vd. *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Ankara: İmge Kitabevi, 8. Basım.
- Gedik, Aytaç - Çömert, Melike. “Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi”. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 22/2 (25 Haziran 2018), 989-1006.
- Gözcü Yavaş, Canan Özlem. “Orta ve Geç Ergenlik Dönemindeki Ergenlerde Tutum ve Davranış Farklılıkları”. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 3/2 (05 Aralık 2017), 113-138.
- Gündüz, Turgay. *Ergenlik Dönemi Din Eğitimi*. İstanbul: TIDEF, 2010.
- Hoti, İrida. *Medreseja e Shkodrës Në Vite*. Shkodër: Botimet Progresi, 2017.
- Hökelekli, Hayati. *Çocuk, Genç, Aile Psikolojisi ve Din*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 2. Basım, 2016.
- Hökelekli, Hayati. *Din Psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı, 3. bsk.
- Hökelekli, Hayati. *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*. İstanbul: Dem Değerler Eğitimi Merkezi, 2. bs.
- İnceoğlu, Metin. *Tutum Algı İletişim*. İstanbul: Siyasal Kitabevi, 6. Basım, 2011.
- İpek, Cemalettin. “Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 5/19 (1999), 411-442.
- Karakaya, Semra. *Dindarlık ve Kişilik Arasındaki İlişki, Allport ve Fromm’un Karşılaştırmalı Analizi*. Adana: Çukurova Üniversitesi, 2008.
- Karaman, Fikret vd. *Dini Kavramlar Sözlüğü*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2006.
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 31. Basım, 2011.
- Karatzias, Thanos vd. “Quality of School Life. A Cross-cultural Study of Greek and Scottish Secondary School Pupils”. *European Journal of Education - EUR J EDUC* 36/ (01 Mart 2001), 91-105. <https://doi.org/10.1111/1467-3435.00052>
- Kartal, Mahmut - Sait, Bardakçı. *SPSS ve AMOS Uygulamalı Örneklerle Güvenirlilik ve Geçerlik Analizleri*. Ankara: Akademisyen Kitabevi, 2019.
- Kasapoğlu, Abdurrahman. *Kur’an’da İnsan Psikolojisi*. İstanbul: İzci Yayınları, 1. Basım, 1997.
- Kaya, Mevlüt. *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum*. Samsun: Etüt Yayınları, 1. Basım, 1998.

- Koç, Mustafa. "Ergenlik Döneminde Dua ve İbadete Yönelik Tutum ve Davranışlar Üzerine Bir Saha Araştırması". *Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3/6 (2004), 32.
- Koç, Mustafa. "Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri". *Sosyal Bilimler Entitüsü Dergisi* 17/2 (2004), 231-256.
- Kraja, Elias - Osja, Ahmet. *Themelet e Një Medreseje: Fillimet e Medresesë "Haxhi Sheh Shamia", si Një Ënstitucion i Ri Arsimor: Monografi*. Tiranë: Camaj-Pipa, 2008.
- Kula, M. Naci. *Kimlik ve Din*. İstanbul: Ayışığı Yayınları, 2001.
- Kulaksızoğlu, Adnan. *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 13. bs., 2011.
- Kulaksızoğlu, Adnan. "Gençlik Çağı ve Ülkemizde Gençlik Sorunları". *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 2/2 (10 Ekim 2013), 133-144.
- Kutlu, Adil. *Përceptimi i Prindërve Lidhur me Edukimin Fetar në Shqipëri: Rasti i Medreseve*. Tiranë: Tirana Europa Üniversitesi, 2016.
- Leonard, Carl Anthony Robert. *Quality of School Life and Attendance In Primary Schools*. Australia: Newcastle Üniversitesi, 2002.
- Marks, Gary. "Attitudes to School Life: Their Influences and Their Effects on Achievement and Leaving School". *Australian Council for Educational Research*, 28.
- Mo Ching Mok, Magdalena. "Determinants of Students' Quality of School Life: A Path Model". *Learning Environments Research* 5/3 (01 Ekim 2002), 275-300. <https://doi.org/10.1023/A:1021924322950>
- Mutçalı, Serdar. *Arapça - Türkçe Sözlük*. İstanbul: Dağarcık Yayınları, 3. Basım, 2012.
- Oluğ, Fatma. *Erinlik Dönemindeki Öğrencilerde Dini Tutum ve Davranışlar (Sakarya örneği)*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, 2011.
- Öcal, Mustafa. *İlköğretim Okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Öğretim Yöntemleri*. Bursa: Düşünce Kitabevi, 7. Basım, 2012.
- Özbaydar, Belma. *Din ve Tanrı İnancının Gelişmesi Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: Baha Matbaası, 1970.
- Özcan, Hanifi. *Epistemolojik Açından İman*. İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfi Yayınları, 8. Basım, 2019.
- Özüdoğru, Halide Nur. *İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Dini İnanç ve Tutumları ile Sosyo-Kültürel Beklenti ve Sorunları (Konya örneği)*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.
- Peker, Hüseyin. *Din Psikolojisi*. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 7. Basım, 2011.
- Sarı, Mediha. *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük Ve Yüksek "Okul Yaşam Kalitesi"ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*. Adana: Çukurova Üniversitesi, 2007.

- Sarı, Mediha vd. "Liselerde Okul Yaşam Kalitesi: Adana İli Örneği". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 50/50 (01 Ocak 2007), 297-320.
- Sarı, Mediha. "Okul Yaşam Kalitesi: Tanımı, Değişkenleri ve Ölçülmesi". *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 3/32 (2006), 139-151.
- Topuz, İlhan. *Üniversite Öğrencilerinde Dini Tutum ve Davranışlar (Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği)*. İsparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, 1999.
- Yelkikalan, Nazan. "21.Yüzyılda Girişimcinin Yeni Özelliği: Duygusal Zeka". *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi* 1/2 (2006), 39-51.
- Yıldız, Murat. *Ölüm Kaygısı ve Dindarlık*. İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları, 2. Basım, 2014.
- Yılmaz, Kürşad. "İlköğretim Okulu 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Görüşleri". *Kastamonu Eğitim Dergisi* 15/2 (2007), 485-490.
- Yörükoğlu, Atalay. *Gençlik çağı*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım, 8. bsk., 1993.

## EKLER

### EK 1:

#### ANKET SORULARI

*Değerli Öğrenciler;*

*Aşağıdaki anket sorularından oluşan veri toplama aracı, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı'nda yürütülen liselerde yaşam kalitesi ve dinî inanç ve yaşantıya ilişkin tutumlar konulu bir yüksek lisans tez çalışması kapsamında hazırlanmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgileri tespit etmeye yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde, okulda yaşam kalitesi, üçüncü bölümde ise dinî inanç ve yaşantıya ilişkin ifadeler yer almaktadır.*

*Anket sorularına vereceğiniz cevaplar, sadece yüksek lisans tezi kapsamında değerlendirilecek, başka hiç kimseyle paylaşılmayacaktır. Anket formuna adınızı yazmanıza gerek yoktur. Ankete vereceğiniz samimi ve doğru cevaplar, araştırma bulgularının gerçeğe uygunluk derecesini yükseltecektir. Ayrıca araştırma sonuçlarımızın geçerli ve güvenilir olması için, sorulara vereceğiniz cevapların içten ve sadece kendi düşüncenizi yansıtıyor olması son derece önemlidir.*

*İlginiz ve samimi cevaplarınız için şimdiden teşekkür eder, derslerinizde başarılar dileriz.*

*Dr. Turgay GÜNDÜZ (Danışman)*

*Bursa Uludağ Üniversitesi İlahiyat*

*Fakültesi*

*Din Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim*

*Üyesi*

*Elvira PUKA (Araştırmacı)*

*Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal*

*Bilimler Enstitüsü*

*Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim*

*Dalı YL Öğrencisi*

#### BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

*Aşağıdaki bilgilerden size uygun olanını (x) koyarak işaretleyiniz ve bırakılan boşlukları doldurunuz.*

1. **Cinsiyetiniz:**  
 (1) Kız  (2) Erkek
2. **Öğrenim türü:**  
 (1) Yatılı  (2) Gündüzlü
3. **Sınıfınız:**  
 (1) 10. Sınıf  (2) 11. Sınıf  (3) 12. Sınıf
4. **Sınıf içindeki genel başarı düzeyiniz:**  
 (1) Yüksek  (2) Orta  (3) Düşük
5. **Ailenizin yaşadığı yerleşim bölgesi:**  
 (1) Şehir merkezi  (2) Köy
6. **Annenizin halen hayatta olup olmama durumu:**  
 (1) Halen yaşıyor  (2) Vefat etti
7. **Annenizin öz veya üvey olma durumu:**  
 (1) Öz  (2) Üvey
8. **Babanızın halen hayatta olup olmama durumu:**  
 (1) Halen yaşıyor  (2) Vefat etti
9. **Babanızın öz veya üvey olma durumu:**  
 (1) Öz  (2) Üvey
10. **Anne babanızın birlikte yaşama durumu:**  
 (1) Halen evli ve birlikte yaşıyorlar  
 (2) Halen evli oldukları halde ayrı yaşıyorlar  
 (3) Boşandılar ve ayrı yaşıyorlar  
 (4) Biri veya ikisi de vefat ettiğinden birlikte değiller
11. **Annenizin öğrenim durumu:**  
 (1) Okuma yazma bilmiyor  (5) Lise mezunu  
 (2) Sadece okur-yazar  (6) Üniversite mezunu  
 (3) İlkokul mezunu  (7) Lisansüstü (Yüksek Lisans, doktora vs.)  
 (4) Ortaokul mezunu lisans, doktora vs.)
12. **Babanızın öğrenim durumu:**  
 (1) Okuma yazma bilmiyor  (5) Lise mezunu  
 (2) Sadece okur-yazar  (6) Üniversite mezunu  
 (3) İlkokul mezunu  (7) Lisansüstü (Yüksek Lisans, doktora vs.)

(4) Ortaokul mezunu lisans, doktora vs.)

**13. Ailenizin ortalama aylık geliri:**

- (1) 200 Euro'nın altında  (4) 401-500 Euro  
 (2) 201-300 Euro  (5) 601-700 Euro  
 (3) 301-400 Euro  (6) 701 Euro ve üzeri

**14. Kendi aralarında ve çocuklarıyla ilişkilerini göz önünde bulundurduğunuzda aşağıdakilerden hangisi, genel olarak sizin ailedeki durumunuzu en iyi tanımlar?**

- (1) Çok mutlu bir ailede büyüdüğümü söyleyebilirim  
 (2) Çok olmasa da, mutlu bir ailede büyüdüğümü söyleyebilirim  
 (3) Ne mutlu ne de mutsuz  
 (4) Çok mutsuz olmasa da mutlu bir ailede büyüdüğümü söyleyemem  
 (5) Çok mutsuz bir ailede büyüdüğümü söyleyebilirim

**15. Din ve inançlara yaklaşımları itibarıyla aşağıdakilerden hangisi ailenizi en iyi tanımlar?**

- (1) Hem annem hem de babam dine ve dinî konulara çok sıcak bakarlar  
 (2) Annem dine daha yakın, babam ise daha mesafelidir  
 (3) Babam dine daha yakın, annem ise daha mesafelidir  
 (4) Hem annem hem de babam dine çok mesafelidirler (dine çok soğuk bakarlar)  
 (5) Diğer.....

**16. Bireysel olarak dinle ilişkisi bakımından annenizi nasıl tanımlarsınız?**

- (1) Dindar ve ibadetlerine düşkün  
 (2) Dine sıcak bakar, ancak düzenli olarak ibadet etmez  
 (3) Allah'a inanır, ancak dine karşı çok ilgisizdir  
 (4) Ateist, yani yüce bir Yaratıcı'nın varlığına inanmaz

**17. Bireysel olarak dinle ilişkisi bakımından babanızı nasıl tanımlarsınız?**

- (1) Dindar ve ibadetlerine düşkün
- (2) Dine sıcak bakar, ancak düzenli olarak ibadet etmez
- (3) Allah'a inanır, ancak dine karşı çok ilgisiz, çok mesafelidir
- (4) Ateist, yani yüce bir Yaratıcı'nın varlığına inanmaz

**18. Okul dışında bir yerden hiç din eğitimi (Kur'an okumayı öğrenme, dinî bilgiler vs.) aldınız mı? Eğer aldıysanız size en yararlı olduğunu düşündüğünüz aşağıdakilerden hangisidir?**

- (1) Hayır, hiç almadım
- (2) Cami dersleri
- (3) Kur'an Kursu'ndan aldığım dersler
- (4) Özel sohbetlerde aldığım bilgiler
- (5) Ailemden aldığım dinî bilgiler
- (6) Diğer (lütfen yazınız)

.....

.....

**19. İnternete girdiğinde en çok vakit geçirdiğin site aşağıdakilerden hangisidir?**

- (1) Facebook
- (2) Instagram
- (3) Twitter
- (4) Youtube
- (5) Diğer.....

**20. Bir günde internette geçirdiğiniz ortalama süre ne kadardır? (Haftalık süreyi toplayıp 7'ye bölerek ortalama süreyi hesaplayabilirsiniz)**

- (1) 1 saatten az
- (2) 1 saat
- (3) 2 saat
- (4) 3 saat
- (5) 4 saat
- (6) 5 saat
- (7) 6 saat
- (8) 7 saat veya daha fazla

**21. Günde kaç saat ders çalışıyorsunuz?**

- (1) 1 saatten az
- (2) 1 saat
- (3) 2 saat
- (4) 3 saat
- (5) 4 saat
- (6) 5 saat
- (7) 6 saat
- (8) 7 saat veya daha fazla

	<b>BÖLÜM 2: OKULDA EĞİTİM VE YAŞAM KALİTESİ</b>	<b>KATILMA DERECESESİ</b>				
		<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kesinlikle Katılıyorum</b>
	Aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra katılma derecenizi en iyi ifade eden seçeneği işaretleyiniz. Görüşünüzü yansıtan ilgili seçeneğin altındaki yuvarlağın (○) içine <b>X işareti koymanız yeterlidir</b> , tamamen doldurmanız gerekmez.					
<b>OKULDA EĞİTİM VE YAŞAM KALİTESİ</b>	1. Bu okulun öğrencisi olduğum için kendimi şanslı hissediyorum.	○	○	○	○	○
	2. Bu okulun öğrencisi olmaktan gurur duyuyorum.	○	○	○	○	○
	3. Okulumu diğer okullardan daha çok beğeniyorum.	○	○	○	○	○
	4. Bu okulun öğrencisi olduğum için, ileride katılacağım sınavlarda başarılı olacağıma inanıyorum.	○	○	○	○	○
	5. Başkalarına karşı okulumu daima savunurum.	○	○	○	○	○
	6. Ailem beni başka bir okula gönderirse çok üzülürüm.	○	○	○	○	○
	7. Öğretmenlerin ders anlatma esnasında öğrencilerin çoğu başka şeylerle ilgilenmektedirler.	○	○	○	○	○
	8. Bu okulda dersini sevdiğim öğretmenlerin sayısı sevmediklerimden daha fazladır.	○	○	○	○	○
	9. Okulumda yazılı sınavlarda kopya çeken öğrencilerin sayısı çok azdır.	○	○	○	○	○
	10. Bu okulda öğrencilerin başarılı olması için, öğretmenler yeterince çaba gösterirler.	○	○	○	○	○
	11. Öğretmenlerimiz, derslerde bize yararlı olabilmek için, kendilerini sürekli geliştirirler.	○	○	○	○	○
	12. Öğretmenlerimiz, dersleri daha zevkli hale getirmek için gerekli çabayı gösterirler.	○	○	○	○	○
	13. Öğretmenlerimiz, derslerdeki başarısı ne olursa olsun, öğrencilere değer verirler.	○	○	○	○	○
	14. Okulumda, öğrencilerin, yapabileceklerinin en iyisini yapmaları çok önemsenir.	○	○	○	○	○
	15. Okulumdaki öğretmenlerin çoğunu çok seviyorum.	○	○	○	○	○
	16. Bu okuldaki meslek derslerini kültür derslerinden daha çok seviyorum.	○	○	○	○	○
	17. Bu okuldaki kültür derslerini meslek derslerinden daha çok seviyorum.	○	○	○	○	○
	18. Okulda olduğum sürece çok sıkılıyorum.	○	○	○	○	○
	19. Sınıfa girince içim sıkılıyor.	○	○	○	○	○
	20. Her gün okula gelmek, benim için bir işkence gibidir.	○	○	○	○	○
	21. Okulda olduğum sürece kendimi huzursuz hissediyorum.	○	○	○	○	○
	22. Okul müdürü, sık sık sınıfları ziyaret ederek ihtiyaçları belirler.	○	○	○	○	○
	23. Müdür, okulumuzla ilgili kararları verirken öğrencilerin de fikrini sorar.	○	○	○	○	○
	24. Okul ile ilgili bir sorunum olduğunda müdürün odasına	○	○	○	○	○

	gidip rahatlıkla konuşabilirim.					
	25. Okul idaresi, iyi bir eğitim alabilmemiz için elinden geleni yapmaktadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	26. Okulda beni incitecek/onurumu kıracak davranışlarla pek karşılaşmam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	27. Okuldaki birçok kişinin bana güvendiğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	28. Okulumuzda herkes birbirini olduğu gibi kabul eder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	29. Okuldaki arkadaşlarım arasında önemli bir yerim var olduğunu düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	30. Bu okulda kendimi değerli hissediyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	31. Okulumda öğretmenlerimizin çoğu her konuda örnek teşkil etmektedirler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	32. Öğretmenlerimizin çoğu, ders dışı okul faaliyetlerine (kermes, sosyo-kültürel program, vs.) katılan öğrencilerin derslerde başarısız olacaklarına inanırlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	33. Okuldaki öğretmenlerimiz, öğrencilerin sadece derslerle ilgili etkinliklerini desteklerler; ders dışı faaliyetlere katılmalarını önemsemezler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

BÖLÜM 3: DİNÎ İNANÇ VE YAŞANTIYA İLİŞKİN TUTUMLAR		KATILMA DERECESESİ				
Aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra katılma derecenizi en iyi ifade eden seçeneği işaretleyiniz. Görüşünüzü yansıtan ilgili seçeneğin altındaki yuvarlağın (○) içine X işareti koymanız yeterlidir, tamamen doldurmanız gerekmez.		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<b>DİNİ İNANÇ VE YAŞANTIYLA İLİŞKİN TUTUMLAR</b>	34. Allah'ın varlığına gönülden inanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	35. Allah evreni yoktan var ettiğini inanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	36. Allah, insanlara mesajlarını ilahi kitaplar ve peygamberler aracılığıyla göndermiştir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	37. Allah tüm kullarına adaletli davranır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	38. Allah'ın bilgisi ve izni olmadan bir yaprak bile kıvılcıdamaz, tek bir nefes dahi alamayız.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	39. Allah evreni yaratmış, daha sonra onu kendi haline bırakmıştır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	40. Allah'a yaklaşabilmek için ibadet şart değildir, önemli olan kalp temizliğidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	41. "Allah" fikrini insan ve toplum kendisi üretmiştir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	42. Allah'ın varlığını kabul etmeden evrenin varlığını düşünmek mümkün değildir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	43. Allah yaptığımız ve düşündüğümüz her şeyi bilmektedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	44. Allah dua edenin duasını işitir ve elbette bir şekilde duasına karşılık verir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	45. Yeniden dirilip hesap vereceğimiz fikri tamamen uydurmadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



46. Allah'a inanan birey dinin emir ve yasaklarına uymalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Allah var olduğu için hayatın anlamı vardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Dini duygu ve değerlerin hayatımda büyük bir önemi ve etkisi vardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Hiçbir dinî inanca sahip olmadan da mutlu bir hayat yaşanabilir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Allah, insanların bu dünyada yaptıkları en küçük iyilik veya kötülüğün karşılığını öteki dünyada mutlaka verecektir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Allah'ın var olmadığı bir dünyayı düşünmek pekâlâ mümkündür.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Kur'an Allah tarafından gönderilen ilahi bir kitaptır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Kur'an'da anlatılanların hepsinin doğru ve her çağda geçerli olduklarına inanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Kur'an'da çağımıza hitap etmeyen bazı hükümlerin var olduğunu düşünürüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Kadere, hayrın ve şerrin Allah'tan geldiğine inanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Düzenli bir şekilde beş vakit namaz kılarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Ramazan ayı boyunca oruç tutarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. İmanima göre hareket etmediğim zaman, içimde bir huzursuzluk duyarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. Dini emir ve yasaklara uymak bana zor gelmektedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Dini kuralları sıkıcı bulurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61. Ölümden sonra Ahiret hayatına (Cennet ve Cehennem varlığına) inanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62. Hz. Muhammed Mustafa'nın, Allah'ın elçisi (peygamberi) olduğuna inanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63. Hz. İsa'nın Allah tarafından gönderilen bir peygamber olduğuna inanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64. Dini kuralların, günlük yaşamında hiç bir katkısının olmadığına inanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65. Dinin toplumların geri kalmasına neden olduğunu düşünürüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66. Dini inancın insanlara yararından çok zararı olduğunu düşünürüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Son olarak;**

Anketteki sorular ve ifadeler hakkında söylemek istediğiniz hususlar varsa lütfen aşağıya yazınız:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Anketimizi cevaplamak için zaman ayırdığınız ve samimi cevaplarınız için çok teşekkür ederiz.**

## PYETJET E ANKETËS

Të nderuar nxënës;

Pyetjet e anketës së mëposhtme janë mjet për mbledhjen e të dhënave, përgatitur për temën e masterit me titull *"Cilësia e jetës shkollore dhe e besimit dhe qëndrimi ndaj praktikës fetare për nxënësit e shkollave të mesme"* pranë Universitetit Uludağ, Insituti i Shkencave Sociale, Departamenti i Shkencave Fetare dhe Filozofike në Bursa. Anketa përbëhet nga 3 pjesë. *Pjesa e parë* përbëhet nga pyetje mbi njohuritë individuale të të anketuarve. *Pjesa e dytë* përbëhet nga pyetje lidhje me cilësinë e jetës shkollore, ndërsa *pjesa e tretë* nga pyetje në lidhje me besimin dhe praktikën fetare.

Përgjigjet që do jepen në këtë anketë do vlerësohen vetëm në kuadër të temës së masterit dhe nuk do të ndahen me asnjë person tjetër. Nuk është e nevojshme shkrimi i emrit në anketë. Përgjigjet e sakta dhe të sinqerta që do jepni do rrisin vërtetësinë e të dhënave të kësaj detyre kërkimore. Për të arritur përfundime të sakta dhe të vlefshme është shumë e rëndësishme shprehja e sinqertë e mendimit tuaj. Ju falënderojmë për vëmendjen dhe përkushtimin tuaj, suksese!

**Dr. Turgay GÜNDÜZ (Konsulent)**

Universiteti Uludağ, Fakulteti i Teologjisë  
Anëtarë i Departamentit të Edukimit Fetar në Bursa

**Elvira PUKA (Studiuese)**

Studente Masteri pranë Universitetit Uludağ, Insituti i Shkencave Sociale,  
Departamenti i Shkencave Fetare dhe Filozofike

### PJESA 1: TË DHËNAT INDIVIDUALE

*Shënoni me (x) përgjigjen më të përshtatshme për ju dhe plotësoni vendet boshe.*

**1. Gjinia:**

- (1) Vajzë                       (2) Djalë

**2. Mënyra e arsimit:**

- (1) Konviktor/e                       (2) Vendas/e

**3. Klasa:**

- (1) Klasa 10.     (2) Klasa 11.     (3) Klasa 12.

**4. Mesatarja e përgjithshme në mësim:**

- (1) Lartë     (2) Mesatare     (3) Ulët

**5. Vendbanimi:**

- (1) Qytet     (1) Fshat

**6. Nëna juaj:**

- (1) Gjallë     (2) Ka vdekur

**7. Nëna juaj është:**

- (1) Nëna biologjike     (2) Njerka

**8. Babai juaj:**

- (1) Gjallë     (2) Ka vdekur

**9. Babai juaj është:**

- (1) Babai biologjik     (2) Njerku

**10. Mënyra e jetesës së prindërve:**

- (1) Të martuar dhe jetojnë bashkë  
 (2) Të martuar por nuk jetojnë bashkë  
 (3) Të divorcuar dhe jetojnë të ndarë  
 (4) Të divorcuar kur ka vdekur njëri ose të dy

**11. Arsimi i nënës:**

- (1) Nuk din shkrim dhe lexim     (5) Arsim i Mesëm  
 (2) Di vetëm shkrim e lexim     (6) Universitar  
 (3) Arsimit Fillorë     (7) Pasuniversitar  
 (4) Arsimit 9-vjeçar

**12. Arsimi i babait:**

- (1) Nuk din shkrim dhe lexim     (5) Arsim i Mesëm  
 (2) Di vetëm shkrim e lexim     (6) Universitar  
 (3) Arsimit Fillorë     (7) Pasuniversitar  
 (4) Arsimit 9-vjeçar

**13. Të ardhurat mujore të familjes:**

- (1) Më pak se 20.000 lekë     (4) 40.000-50.000 lekë  
 (2) 20.000-30.000 lekë     (5) 60.000-70.000 lekë  
 (3) 30.000-40.000 lekë     (6) 70.000 e sipër

**14. Duke marrë parasysh marrëdhëniet e prindërve me njëri-tjetrin dhe me fëmijët cila nga përgjigjet e mëposhtme tregon gjendjen e familjes tuaj?**

- (1) Jam rritur në një familje shumë të lumtur  
 (2) Jam rritur në një familje mesatarisht të lumtur  
 (3) Në familje ndihem as i/e lumtur as i/e pakënaqur

- (4) Në familje nuk ndihem i/e lumtur

- (5) Jam rritur në një familje krejtësisht jo të lumtur

**15. Cilat nga përgjigjet e mëposhtme përshkruan gjendje fetare në familjen tuaj?**

- (1) Edhe nëna edhe babai i kanë përzemër parimet fetare  
 (2) Nëna është më pranë ndërsa babai më larg  
 (3) Babai është më pranë ndërsa nëna më larg  
 (4) Edhe nëna edhe babai qëndrojnë larg parimeve fetare  
 (5) Tjetër.....

**16. Si e përshkruani lidhjen individuale të nënës tuaj me fenë?**

- (1) Besimtare dhe e dhënë pas adhurimeve  
 (2) E pëlqen fenë por nuk zbaton rregullisht adhurimet  
 (3) I beson Allahut por nuk ka interes ndaj fesë  
 (4) Nuk i beson Allahut

**17. Si e përshkruani lidhjen individuale të babait tuaj me fenë?**

- (1) Besimtar dhe i dhënë pas adhurimeve  
 (2) E pëlqen fenë por nuk zbaton rregullisht adhurimet  
 (3) I beson Allahut por nuk ka interes ndaj fesë  
 (4) Nuk i beson Allahut

**18. A keni përvetësuar edukim fetar (Lexim Kur'ani, Njohuri Fetare) jashta ambienteve të shkollës? Nëse po, cili ju ka vlejtur më shumë?**

- (1) Jo, nuk kam përvetësuar njohuri  
 (2) Njohuri të përvetësuar në xhami  
 (3) Njohuri të përvetësuar në kurs Kur'ani  
 (4) Njohuri të përvetësuar në ligjerata  
 (5) Njohuri të përvetësuar në familje  
 (6) Tjetër .....

**19. Cila është faqja që kaloni më shumë kohë në internet?**

- (1) Facebook     (4) Youtube  
 (2) Instagram     (5) Tjetër.....  
 (3) Twitter

**20. Sa qëndroni mesatarisht çdo ditë në internet?**

- (1) Më pak se 1 orë     (5) 4 orë  
 (2) 1 orë     (6) 5 orë  
 (3) 2 orë     (7) 6 orë  
 (4) 3 orë     (8) 7 orë dhe më shumë

**21. Sa orë studioni në ditë?**

- (1) Më pak se 1 orë     (5) 4 orë  
 (2) 1 orë     (6) 5 orë  
 (3) 2 orë     (7) 6 orë  
 (4) 3 orë     (8) 7 orë dhe më shumë

**Kaloni në faqen nr.2 →**

PJESA 2: CILËSIA E ARSIMIT DHE JETËS NË SHKOLLË

Pasi ti keni lexuar me kujdes shprehjet e mëposhtme shënoni me (X) shkallën e pjesëmarrjes tuaj brenda shenjës (O).

	Nuk jam absolutisht dakord	Nuk jam dakord	Jam mesatarisht dakord	Jam dakord	Jam krejtësisht dakord
1. Ndihej me fat që jam nxënës/e i kësaj shkolle.	O	O	O	O	O
2. Ndihej krenar/e që jam nxënës/e i kësaj shkolle.	O	O	O	O	O
3. Këtë shkollë e pëlqej më shumë se shkollat e tjera.	O	O	O	O	O
4. Meqë jam nxënës/e i kësaj shkolle, besoj se do kem sukses në provimet në të ardhmen.	O	O	O	O	O
5. Gjithmonë e mbroj shkollën time ndaj të tjerëve.	O	O	O	O	O
6. Do mërzitesha shumë nëse prindërit do më dërgonin në një shkollë tjetër.	O	O	O	O	O
7. Teksa mësuesit shpjegojnë mësimin shumica e nx. merren me gjëra të tjera.	O	O	O	O	O
8. Numri i lëndëve që pëlqej është më i madh sesa i atyre që nuk i pëlqej.	O	O	O	O	O
9. Numri i nx që kopjojnë në teste është i vogël.	O	O	O	O	O
10. Mësuesit përpiqen mjaftueshëm që nx. të jenë të suksesshëm.	O	O	O	O	O
11. Mësuesit e aftësojnë gjithnjë veten e tyre që ne të kemi më shumë dobi.	O	O	O	O	O
12. Mësuesit përpiqen mjaftueshëm për ta bërë mësimin tërheqës.	O	O	O	O	O
13. Mësuesit i vlerësojnë nx. pavarësisht nga përparimi i tyre në mësim.	O	O	O	O	O
14. Në këtë shkollë nx. nxiten për të bërë më të mirën e tyre.	O	O	O	O	O
15. Në shkollën time i dua pjesën më të madhe të mësuesëve.	O	O	O	O	O
16. Lëndët fetare i pëlqej më shumë se lëndët shkencore dhe shoqërore.	O	O	O	O	O
17. Lëndët shkencore dhe shoqërore i pëlqej më shumë se lëndët fetare.	O	O	O	O	O
18. Ndihej shumë i/e mërzitur kur jam në shkollë.	O	O	O	O	O
19. Ndihej keq kur hy në klasë.	O	O	O	O	O
20. Të shkosh çdo ditë në shkollë është një torturë.	O	O	O	O	O
21. Në shkollë ndihej i/e shqetësuar.	O	O	O	O	O
22. Drejtori/e shkollës viziton shpesh klasat duke analizuar nevojat.	O	O	O	O	O
23. Drejtori/e vlerëson edhe mendimin e nx. kur merr vendime në lidhje me shkollën	O	O	O	O	O
24. Nëse kam ndonjë problem në lidhje me shkollën mund ta diskutoj lirshëm në drejtori.	O	O	O	O	O
25. Drejtorja e shkollës përpiqet mjaftueshëm për të na mirë arsimuar.	O	O	O	O	O
26. Në shkollën time nuk përballem me sjellje fyese.	O	O	O	O	O
27. Në shkollë mendoj se shumë persona kanë besim tek unë.	O	O	O	O	O
28. Në shkollën time çdokush e pranon tjetrin ashtu siç është.	O	O	O	O	O
29. Në shkollë kam një pozitë të rëndësishme mes shokëve/shoqeve.	O	O	O	O	O
30. Në këtë shkollë e ndjej veten të vlerësuar.	O	O	O	O	O
31. Në shkollën time shumica e mësuesëve përbëjnë shembull për ne në çdo aspekt.	O	O	O	O	O
32. Shumica e mësuesëve besojnë se nx. që merren me aktivitete jashtëshkollore (panaire, programe kulturore, etj) nuk janë të suksesshëm në mësim.	O	O	O	O	O
33. Mësuesit/et mbështesin vetëm veprimtaritë që kanë lidhje me lëndët mësimore; nuk u kushtojnë rëndësi aktivizimit të nx. në veprimtaritë jashtëshkollore.	O	O	O	O	O

Kaloni në faqen nr.3 →

PJESA 3: BESIMI DHE QËNDRIMI NDAJ PRAKTIKAVE FETARE

Pasi ti keni lexuar me kujdes shprehjet e mëposhtme shënoni me (X) shkallën e pjesëmarrjes tuaj brenda shenjës (O).

	Nuk jam absolutisht dakord	Nuk jam dakord	Jam mesatarisht dakord	Jam dakord	Jam krejtësisht dakord
34. Besoj me gjithë zemër në ekzistencën e Allahut.	O	O	O	O	O
35. Allahu ka krijuar Universin nga asgjëja.	O	O	O	O	O
36. Allahu u ka dërguar njerëzve porositë me anë të Librave dhe Profetëve.	O	O	O	O	O
37. Allahu është i drejtë me të gjithë njerëzit.	O	O	O	O	O
38. Pa lejen dhe diturinë e Allahut nuk ndodh asgjë.	O	O	O	O	O
39. Allahu ka krijuar universin pastaj është tërhequr.	O	O	O	O	O
40. Adhurimet nuk janë kusht për t'u afruar me Allahun, mjafton pastërtia e zemrës.	O	O	O	O	O
41. Shoqëria dhe njeriu e kanë krijuar (shpikur) vetë nocionin "Allah".	O	O	O	O	O
42. Pa pranuar ekzistencën e Allahut është e pamundur të pranosh ekzistencën e Universit.	O	O	O	O	O
43. Allahu ka dijeni për çdo gjë që veprojmë apo mendojmë.	O	O	O	O	O
44. Allahu i dëgjon lutjet e lutësit dhe i pranon ato.	O	O	O	O	O
45. Mendimi mbi ringalljen dhe llogaridhënien është i sajuar.	O	O	O	O	O
46. Përsone që i beson Allahut duhet të zbatojë urdhëresat dhe ndalesat e Tij.	O	O	O	O	O
47. Jeta jonë ka kuptim nga fakti se Allahu ekziston.	O	O	O	O	O
48. Ndjesitë dhe parimet fetare kanë rëndësi dhe ndikim në jetën time.	O	O	O	O	O
49. Mund të jetohej në lumturi edhe pa besuar.	O	O	O	O	O
50. Allahu do ti shpërblejë ose dënojë njerëzit në botën tjetër për të mirat apo të këqiat e vepruara në këtë botë.	O	O	O	O	O
51. Bota mund të mendohet edhe pa ekzistencën e Allahut.	O	O	O	O	O
52. Kur'ani është libër hyjnorë i zbritur nga Allahu.	O	O	O	O	O
53. Besoj se çdo gjë e treguar në Kur'an është e drejtë dhe e vlefshme për çdo kohë.	O	O	O	O	O
54. Mendoj se në Kur'an ndodhen disa parime që nuk vlejnjë për kohën tonë.	O	O	O	O	O
55. Besoj se e mira dhe e keqja ndodh me caktimin e Allahut.	O	O	O	O	O
56. Praktikoj faljen e 5 kohëve të namazit rregullisht.	O	O	O	O	O
57. Agjëroj gjithë muajin e Ramazanit.	O	O	O	O	O
58. Nuk ndihem i/e qetë kur nuk veproj sipas besimit tim.	O	O	O	O	O
59. E kam shumë të vështirë ti zbatoj urdhëresat dhe të largohem nga ndalesat fetare.	O	O	O	O	O
60. Rregullat fetare janë të mërzitshme.	O	O	O	O	O
61. Besoj në Ahiret, në ekzistencën e xhennetit dhe xhehennemit.	O	O	O	O	O
62. Besoj se Hz. Muhammedi (s.a.s.) është rob dhe i Dërguar i Allahut.	O	O	O	O	O
63. Besoj se Hz. Isai (a.s) është njëri nga të Dërguarit e Allahut.	O	O	O	O	O
64. Besoj se parimet fetare nuk ndikojnë pozitivisht në jetën time.	O	O	O	O	O
65. Mendoj se feja ndikon në prapambetjen e shoqërisë.	O	O	O	O	O
66. Mendoj se nga besimi fetar njerëzit më shumë kanë dëm se sa dobi.	O	O	O	O	O

Si përfundim;

Ju lutem shkruani mendimet tuaja në lidhje me pyetjet e anketës ose diçka ekstra mbi cilësinë e jetës shkollore

.....

.....

.....

Ju falënderoj për kohën e kushtuar dhe përgjigjet e sinqerta!



**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI**  
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)  
**TOPLANTI TUTANAĞI**

**OTURUM TARİHİ**  
29 Kasım 2019

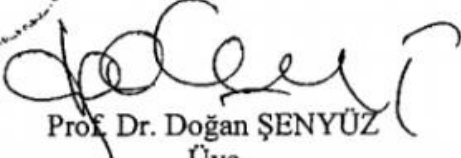
**OTURUM SAYISI**  
2019-10

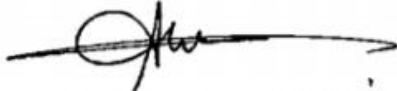
**KARAR NO 23:** Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Elvira PUKA'nın "Liselerde Okul Yaşam Kalitesi: İškodra Haxhi Sheh Shamia İmam Hatip Liseleri Örneği" konulu çalışması kapsamında uygulanacak anket sorularının değerlendirilmesine geçildi.

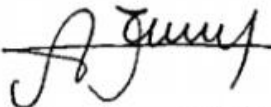
Yapılan görüşmeler sonunda; Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Elvira PUKA'nın "Liselerde Okul Yaşam Kalitesi: İškodra Haxhi Sheh Shamia İmam Hatip Liseleri Örneği" konulu çalışması kapsamında uygulanacak anket sorularının, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

  
Prof. Dr. Feriit YILMAZ  
Kurul Başkanı

  
Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR  
Üye

  
Prof. Dr. Doğan ŞENYÜZ  
Üye

  
Prof. Dr. Ayşe OĞUZLAR  
Üye

  
Prof. Dr. Abdurrahman KURT  
Üye

  
Prof. Dr. Gülşay GÖĞÜŞ  
Üye

  
Prof. Dr. Alev SİNAR UĞURLU  
Üye