

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI**

**HAFIZLIK PROJE OKULLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN
TEKNOLOJİYE TEKNO-DİNDARLIĞA YÖNELİK TUTUMLARI:
DÜZCE İLİ ÖRNEĞİ**

İbrahim DİKMEN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Doç. Dr. Handan AKYİĞİT

HAZİRAN - 2023

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

HAFIZLIK PROJE OKULLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN
TEKNOLOJİYE TEKNO-DİNDARLIĞA YÖNELİK
TUTUMLARI: DÜZCE İLİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İbrahim DİKMEN

Enstitü Anabilim Dalı: Sosyoloji

“Bu tez 15/06/2023 tarihinde online olarak savunulmuş olup aşağıdaki isimleri bulunan jüri üyeleri tarafından oybirliği ile kabul edilmiştir.”

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI
Doç. Dr. Handan AKYİĞİT	Başarılı
Doç. Dr. Mustafa GÜNERİGÖK	Başarılı
Doç. Dr. Emrullah TÜRK	Başarılı

ETİK BEYAN FORMU

Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının benzerlik oranının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve Etik Kurul Onayı gerektiği takdirde onay belgesini aldığımı beyan ederim.

Etik kurul onay belgesine ihtiyaç var mıdır?

Evet

Hayır

(Etik Kurul izni gerektiren araştırmalar aşağıdaki gibidir:

- Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütölen her türlü araştırmalar,
- İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
- İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
- Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar,
- Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar.)

İbrahim DİKMEN

15/06/2023

ÖNSÖZ

Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi okulda öğrenim gören öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumları ve tekno-dindarlığa dair görüşlerini tespit etmeyi hedeflediğim bu araştırmada, araştırmanın her kademesinde yardımlarını ve desteklerini esirgemeyerek büyük bir sabırla bana yol gösteren kıymetli danışmanım Doç. Dr. Handan AKYİĞİT'e katkıları ve emekleri için şükranlarımı arz ederim. Araştırmanın hafızlık eğitimi açısından bilgi ve deneyimi ile katkı ve desteklerini esirgemeyen kıymetli abim Diyanet İşleri Başkanlığı Vaiz Usame MOLLAOĞULLARI'na teşekkürü bir borç bilirim. Verilerin analizinde bilgi deneyim ve yardımlarını esirgemeyen kıymetli meslektaşım Emre AKSOY'a; Değerli mesai arkadaşlarım Serdar BEYHAN, Çağrı ALTAŞ ve Atabey Onur ATA'ya, veri toplama sürecinde emeği geçen okul yöneticisi ve öğretmen arkadaşlarıma ve Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne çok teşekkür ederim. Çalışmayı tamamlayabilmem noktasında her türlü manevi desteğini arkamda hissettiğim değerli eşim Nagihan DİKMEN'e ve aileme sabır, anlayış ve fedakarlıkları için çok teşekkür ederim.

İbrahim DİKMEN

15/06/2023

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR	iii
TABLO LİSTESİ	iv
ŞEKİL LİSTESİ	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM: KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE	7
1.1. Teknoloji Nedir?.....	7
1.1.1. Bilgi Toplumu ve Bilgi Teknolojisi	8
1.1.2. Eğitim Teknolojileri	11
1.1.3. Öğretim Teknolojileri.....	13
1.1.4. Teknoloji, İnsan ve Toplumsal Değişme.....	14
1.1.5. Teknoloji, Eğitim ve Toplumsal Değişme	20
1.2. Dindarlık.....	24
1.2.1. Toplumsal Değişme, Din ve Dindarlık.....	26
1.2.2 Tekno-Dindarlık	29
1.3. Hafızlık Eğitimi	33
1.3.1. Terminoloji	33
1.3.2. Vahyin Nüzulü Döneminde Hafızlık.....	34
1.3.3. Selçuklu ve Osmanlı Döneminde Hafızlık	34
1.3.4. Cumhuriyet Döneminde Hafızlık	36
1.3.5. Günümüzde Hafızlık	38
2. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ	42
2.1. Araştırmanın Yöntemi	42
2.2. Araştırmanın Modeli	43
2.3. Araştırmanın Hipotezleri	43
2.4. Evren ve Örneklem.....	44
2.5. Araştırmanın Varsayımları	44
2.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	44

2.7. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi.....	44
2.7.1. Öğrencilerin Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği (ÖTYT).....	45
2.7.2. Tekno-Dindarlık Ölçeği (TDÖ)	45
2.7.3. Verilerin Analizi.....	46
2.8. Verilerin Toplanması.....	46
2.9. Bulgular	47
2.9.1. Sosyo-Demografik Özellikler	47
2.9.2. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Teknolojiye Yönelik Tutumları.....	50
2.9.3. Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Teknolojiye Yönelik Tutumları.....	51
2.9.4. Katılımcıların Program Türüne Göre Teknolojiye Yönelik Tutumları.....	54
2.9.5. Katılımcıların Yerleşim Yerine Göre Teknolojiye Yönelik Tutumları.....	55
2.9.6. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Tekno-Dindarlık Hakkındaki Görüşleri	56
2.9.7. Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Tekno-Dindarlık Hakkındaki Görüşleri	57
2.9.8. Katılımcıların Program Türüne Göre Tekno-Dindarlık Hakkındaki Görüşleri	60
2.9.9. Katılımcıların Yerleşim Yerine Göre Tekno-Dindarlık Hakkındaki Görüşleri	61
2.9.10. Tekno-Dindarlık Ölçeğinden Elde Edilen Diğer Bulgular.....	62
SONUÇ	68
KAYNAKÇA.....	77
ÖZGEÇMİŞ	94

KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AİHL	: Anadolu İmam Hatip Lisesi
AECT	: Association for Educational Communications and Technology (Eğitimsel İletişim ve Teknoloji Derneği)
ANT	: Aktör Ağ Teorisi
ANOVA	: Varyans Analizi
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OR	: Online Religion
RO	: Religion Online
SCOT	: Teknolojinin Sosyal İnşası Kuramı
TDÖ	: Tekno-Dindarlık Ölçeği
ÖTYT-TR	: Öğrencilerin Teknolojiye Yönelik Tutumları
SPSS	: Sosyal Bilimler İstatistik Paketi
İTU	: İnternet Tabanlı Uygulamalar

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Luhmann Sözlüğü	20
Tablo 2: Öğrencilerin Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği Güvenirlik Katsayısı	45
Tablo 3: Tekno-Dindarlık Ölçeği Güvenirlik Katsayısı	46
Tablo 4: Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları.....	48
Tablo 5: Teknoloji Tutum Ölçeği Puanları Toplamının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	50
Tablo 6: Teknoloji Tutum Ölçeği Puanları Toplamının Sınıf Düzeylerine Göre Anova Testi Sonuçları	51
Tablo 7: Teknoloji Tutum Ölçeği Puanları Toplamının Sınıf Düzeylerine Göre Anova Testi Sonuçları	52
Tablo 8: Teknoloji Tutum Ölçeği Puanları Toplamının Sınıf Düzeylerine Göre Anova Testi Sonuçları	53
Tablo 9: Teknoloji Tutum Ölçeği Puanları Toplamının Program Türüne Göre T-Testi Sonuçları	54
Tablo 10: Teknoloji Tutum Ölçeği Puanları Toplamının Yerleşim Yerine Göre T-Testi Sonuçları	55
Tablo 11: Tekno-Dindarlık Ölçeği Puanları Toplamının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	56
Tablo 12: Tekno-Dindarlık Ölçeği Puanları Toplamının Sınıf Düzeyine Göre Anova Testi Sonuçları	57
Tablo 13: Tekno-Dindarlık Ölçeği Puanları Toplamının Sınıf Düzeyine Göre Anova Testi Sonuçları	58
Tablo 14: Tekno-Dindarlık Ölçeği Puanları Toplamının Sınıf Düzeyine Göre Anova Testi Sonuçları	59
Tablo 15: Tekno-Dindarlık Ölçeği Puanları Toplamının Program Türüne Göre T-Testi Sonuçları	60
Tablo 16: Tekno-Dindarlık Ölçeği Puanları Toplamının Yerleşim Yerine Göre T-Testi Sonuçları	61
Tablo 17: “Arttırılmış gerçeklik ve sanal gözlükler gibi araçlarla ileride evden çıkmadan kurban ibadeti deneyimi yaşamayı düşünürüm.” Sorusuna Ait Frekans Dağılımı	62

Tablo 18: “Arttırılmış gerçeklik ve sanal gözlükler gibi araçlarla ileride evden çıkmadan hac ibadeti deneyimi yaşamayı düşünürüm.” Sorusuna Ait Frekans Dağılımı	63
Tablo 19: “Arttırılmış gerçeklik ve sanal gözlükler gibi araçlarla ileride evden çıkmadan umre ibadeti deneyimi yaşamayı düşünürüm.” Sorusuna Ait Frekans Dağılımı	63
Tablo 20: “Arttırılmış gerçeklik ve sanal gözlükler gibi araçlarla ileride evden çıkmadan namaz ibadetimi cemaatle kılma deneyimi içerisinde yerine getirmeyi düşünürüm.” Sorusuna Ait Frekans Dağılımı	64
Tablo 21: “İnternet tabanlı uygulamaları kullanırken, bir an önce kalkmayı düşünürüm” Sorusuna Ait Frekans Dağılımı	65
Tablo 22: “İnternet tabanlı uygulamalar ile yapılan ibadetler kabul görmez.” Sorusuna Ait Frekans Dağılımı	66
Tablo 23: “İnternet tabanlı uygulamalar dini uygulamalarda kullanılamaz.” Sorusuna Ait Frekans Dağılımı	66

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Biyolojik Evrim Üçlüsü	15
Şekil 2: Teknolojik Evrim Üçlüsü	15

ÖZET

Başlık: Hafızlık Proje Okullarındaki Öğrencilerin Teknolojiye Tekno-Dindarlığa Yönelik Tutumları: Düzce İli Örneği

Yazar: İbrahim DİKMEN

Danışman: Doç. Dr. Handan AKYİĞİT

Kabul Tarihi: 15/06/2023

Sayfa Sayısı: viii (ön kısım) + 86 (ana kısım + 7 (ek))

Bu çalışma, ortaöğretimde hafızlık eğitimi alan öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarını ve teknoloji ile bütünleştirilmiş eğitimle birlikte tekno-dindarlığa yönelik görüşlerini belirlemek; bu tutumların program türü, cinsiyet, sınıf düzeyi ve yerleşim yerine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Veri toplama sürecinde ortaöğretim öğrencilerinin teknolojiye yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla genel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma 2022-2023 eğitim-öğretim Fen ve Teknoloji Hafız Anadolu İmam Hatip Lisesi'nin ortaöğretim bölümünde öğrenim görmekte olan 125 erkek öğrenci, Mehmet Akif İnan Hafız Anadolu İmam Hatip Lisesi'nin ortaöğretim bölümünde öğrenim görmekte olan 146 kız öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Yurdugül ve Aşkar tarafından hazırlanan "Öğrencilerin Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği (ÖTYT)" ve Torun tarafından hazırlanan "Tekno-Dindarlık Ölçeği (TDÖ)" kullanılmıştır. Araştırma verileri dijital ortamda toplanmış ve bilgisayar ortamında çözümlenerek yorumlanmıştır. Verilerin analizinde dağılımın normalliğini test etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Yapılan normallik testine bakıldığında verilerin bütün analizler açısından normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Dağılımın normal olması sebebiyle örneklemin karşılaştırılmasında bağımsız gruplara t testi, ikiden fazla olan örneklemin karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi tercih edilmiştir. Araştırmada sonuç olarak örgün eğitimle birlikte hafızlık projesinde öğrenim gören öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumları ile sınıf düzeyi ve cinsiyet arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Ancak sınıf düzeyi ve cinsiyet bağımsız değişkenleri bağlamında tekno-dindarlığa dair anlamlı bir fark tespit edilememiştir. ($p < 0.05$). Diğer yandan gerek teknolojiye yönelik tutum gerek tekno-dindarlık bağlamında yerleşim yeri ve program türü açısından da anlamlı bir fark tespit edilememiştir ($p < 0.05$).

Anahtar Kelimeler: Teknoloji, Tutum, Tekno-Dindarlık, Hafızlık Eğitimi

ABSTRACT

Title of Thesis: Attitudes of Students in Hafiz Project Schools Towards Technology and Techno-Religiosity: The Case of Düzce Province

Author of Thesis: İbrahim DİKMEN

Supervisor: Assoc. Prof. Handan AKYİĞİT

Accepted Date: 15/06/2023

Number of Pages: viii (pre text) + 86
(main body) + 7 (add)

This study was conducted to determine the attitudes of secondary school hafiz students towards technology and their views on techno-religiosity with technology-integrated education and to examine whether these attitudes differ according to program type, gender, class level and place of residence. In the data collection process, the general survey model was used to measure secondary school students' attitudes towards technology. The study was conducted with 125 male students studying in the secondary education department of Science and Technology Hafiz Anatolian Imam Hatip High School and 146 female students studying in the secondary education department of Mehmet Akif İnan Hafiz Anatolian Imam Hatip High School. "Students' Attitude Scale Towards Technology (STAT)" prepared by Yurdugül and Aşkar and "Techno-religiosity Scale (TDS)" prepared by Torun were used as data collection tools. The research data were collected in digital environment and analyzed and interpreted in computer environment. In the analysis of the data, Kolmogorov-Smirnov test was applied to test the normality of the distribution. When the normality test was examined, it was seen that the data showed normal distribution in terms of all analyzes. Due to the normality of the distribution, independent groups t-test was preferred for the comparison of the sample and one-way analysis of variance was preferred for the comparison of more than two samples. As a result of the study, a significant difference was found between the attitudes towards technology of the students studying in the hafiz project together with formal education and the class level and gender ($p<0.05$). However, no significant difference was detected regarding techno-religiosity in the context of class level and gender independent variables ($p<0.05$). On the other hand, no significant difference was detected in terms of place of residence and program type in the context of attitude towards technology and techno-religiosity ($p<0.05$).

Keywords: Technology, Attitude, Techno-Religiousness, Hafiz Training

GİRİŞ

Teknolojik gelişmeler son dönemlerde epey ivedi bir biçimde ilerlemektedir. Bu inkişaf lar toplumsal hayatta pek çok yeniliklere ve değişikliklere neden olmaktadır. Teknoloji toplumu iktisadi, ictimai ve kültürel doğrultuda etkilemektedir. Ayrıca teknoloji öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştiği ilk ortamlardan itibaren eğitim alanında kendini göstermektedir. Teknoloji, küreselleşmenin en önemli araçlarından birisidir. Küreselleşme ile birlikte dünya, iktisadi yönden devasa bir pazar pozisyonuna gelerek teknolojik gelişmelerin etkisiyle insanların hayatına önemli etkiler bırakmıştır. Teknolojiye bağlı olarak ilerleyen küreselleşme hayatın içinde pek çok kurumu etkilemiştir. Eğitim kurumu etkilenen kurumların başında gelmektedir.

Kültürel ilişkilerle insanları oldukça etkileyen yenilikler ve keşifler çok mühim ölçüde hızlı bir minvalde yayılmaya başlamıştır. Dünyanın küreselleşmesine bağlı olarak eğitim kurumları farklı kültürlerdeki eğitim kurumları ile etkileşime girerek değişmektedir. Bu değişim zamanla toplumsal değişime de neden olmaktadır. Kültürel temasın zayıf olduğu yerlerde ise bu durumun aksine toplumlardaki değişim daha yavaş olmaktadır. Bu toplumlarda yenilikler ve keşifler dirençle karşılaşması nedeniyle bu bölgelerde değişim oranı azalmaktadır (Diamond, 2004: 330). Karasar (1999)'ın da ifade ettiği gibi geleneksel eğitimde iyi bir geçmişe sahip olan toplumlar, sanal eğitim uygulamaya başlayan kurumlar üzerindeki güveni arttıracaktır. Ayrıca teknoloji kullanımına yön verilmesi ve kullanımının artmasına yardımcı olması noktasında bu konuda öğrenim görmüş öğretim teknolojisi bölümü mezunları önemli bir rol oynayacaktır. Kitle iletişim kanalları yeniliği kararlaştırma safhasında bireyler arası muhabere yolları da bilgi aşamasında işlevsellik kazanacaktır (Usluel, Koçak ve Aşkar, 2006: 2). Bunun yanında pek çok insan yeniliği bir araştırmancının sonuçlarına göre değil de etrafındaki yakın kimselerin tecrübelerinden etkilenerek süreci değerlendirmektedir (Karasar, 2004: 113). Bu açıdan öğrencilerin ve öğreticilerin teknolojiye yönelik tutumları, görüşleri ve düşünceleri teknoloji kültürünün anlaşılmasında hayati bir etken olabilir. Bu durumun bilgi toplumunun ortaya çıkmasında mühim rol oynadığı değerlendirilmektedir.

Bilgiye sahip olan toplumlar teknoloji üretmekte ve kullanmaktadır. Bu durumda toplumlar ve bireyler olgular ve olaylar karşısında güçlenerek hayatlarını kolaylaştırmaktadırlar. Yaşamlarını teknoloji ile bütünleştiren toplumlar, diğer

toplumlara nazaran daha avantajlıdırlar (Gündüz ve Odabaşı, 2004). Teknoloji, bir yandan teknik bilgilerin yaşama uygulanmasına imkan verirken öbür taraftan ekonomik ve toplumsal etkinlikleri aynı anda örgütlenmesini kapsar. Başka bir ifadeyle teknoloji hem bilimsel yenilik ve ilkelerin ortaya çıkardığı sorunların çözümüne katkı sağlarken diğer taraftan hayatın kolaylaşmasına da olanak sunar. Ayrıca bilginin artmasına da etki eder (Middlehurst, 1999). Gelecek nesillerin artmakta olan bu bilgileri faydalı bir tarzda kullanabilmeleri için eğitim-öğretim etkinliklerinin teknoloji ile desteklenmesi ile gerçekleşebilir. Günümüz teknoloji çağıdır ve teknoloji ile eğitim vazgeçilmez bir şekilde birbirini tamamlar. Bilgisayar destekli eğitim süreci eğitim hemen hemen her kademesinde kullanılmakta ve teknolojik açıdan birçok unsur bulundurmaktadır. Diğer taraftan yapılan araştırmalar eğitimde teknolojinin kullanımı öğrencinin performans ve başarılarını arttırdığını göstermektedir (Cradler, McNabb, Freeman ve Burchett, 2002). Bundan dolayı teknolojiye yönelik oluşacak olumlu bir yaklaşım, öğrenmeye karşı pozitif bir yaklaşımı da yanında getirecektir. Ayrıca internet teknolojisinde meydana gelen büyük gelişmeler, toplumları içtimai ve kültürel manada da büyük etki ve değişimlere sebep vermiştir.

Teknolojik alt yapının ve bireylerin kavrayışlarının gelişmesi ve değişmesine paralel olarak dini inanış ve pratiklerinde de birtakım değişimler ortaya çıkmıştır. Dini pratiklerde teknolojik araçlarda da faydalanılmaya başlanması en önemli gelişmelerden birisi olmuştur. Dini bilgi aktarımının 3D gözlükler aracılığıyla yapılması (Demir, 2019) zikirmatik, sesli tespihler, Kur'an okuyan kalem, namaz kıldıran seccadelerin icat edilmesi ve dini mobil uygulamalar ile tekno-dindarlık kavramı ön plana çıkmaya başlamıştır (Doğan, 2018). Teknolojik kültür, kültürün teknolojik gelişmelerle olan etkileşimini ifade etmektedir. Teknolojinin toplum içerisinde yaygın hale gelmesiyle beraber kültür ve teknoloji ayrılmaz bir bütün hüviyetine dönüşmüştür (Adanır, 2000). İnsanlığın ilk zamanlarında dini inanç ve inanışlar gelecek nesillere aktarılmak için duvarlara resimler çizilmekteyken, çağımızda dini bilgilerin toplanması ve aktarılması teknolojik araçlarla gerçekleşmektedir (Törenli, 2005). Sosyal medya araçları ile dini bilgi ve tecrübelerin aktarımı eskiye nazaran daha kitlesel bir biçimde gerçekleşmektedir. Tekno dindarlık kavramı, teknolojiyi dini pratikler için kullanan dindar kişileri ifade etmektedir. Dindar kimselerin teknolojik bilgi ile dini bilgiyi harmanlayarak fiziki bir mekândan bağımsız olarak bilgisayar, tablet ve akıllı telefon gibi araçlarla deneyimlemesi

ve dini bilgileri bu şekilde aktarma süreci olduğu söylenebilir. Dindarlık kavramı, internet ve internet teknolojisinin gelişimine bağlı olarak günümüzde farklı bir toplumsal boyut kazanmıştır (Torun, 2020: 422). Tekno-dindar bireylerin teknolojik araçları dini hayat ve gündelik pratiklerine dahil etmesiyle birlikte dindarlık olgusunun toplumsal alandaki teknolojik değişimi ortaya çıkmaktadır (Doğan, 2018).

Araştırmanın Konusu

Bu çalışma, ortaöğretimde hafızlık eğitimi alan öğrencilerinin teknolojiye yönelik tutumlarını ve teknolojiyle bütünleştirilmiş eğitimle birlikte tekno-dindarlığa yönelik görüşlerini belirlemek; bu tutumların program türü, cinsiyet, sınıf düzeyi ve yerleşim yerine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılacaktır. Veri toplama sürecinde ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarını ölçmek ve tekno-dindarlığa yönelik görüşlerini tespit etmek maksadıyla genel tarama modeli kullanılacaktır. Çalışma 2022-2023 eğitim-öğretim Düzce Fen ve Teknoloji Hafız Anadolu İmam Hatip Lisesi'nin ortaöğretim bölümünde öğrenim görmekte olan 126 erkek öğrenci, Düzce Mehmet Akif İnan Hafız Anadolu İmam Hatip Lisesi'nin ortaöğretim bölümünde öğrenim görmekte olan 146 kız öğrenci ile gerçekleştirildi. Veri toplama aracı olarak "Öğrencilerin Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği" ve teknoloji ile bütünleştirilmiş eğitimle birlikte tekno-dindarlığa yönelik görüşlerini belirlemek üzere "Tekno-dindarlık Ölçeği" kullanıldı.

Araştırmanın Problemi

Araştırmanın ana sorunu olarak, "Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi yürüten okullarda hafızlık eğitimi alan öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumları ve tekno-dindarlığa dair görüşleri program türüne, cinsiyete, sınıf düzeyine ve yaşadıkları yerleşim yerine göre farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir. Ana amaç cihetinde şu alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi gören öğrencilerin program türüne göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır?
2. Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi gören öğrencilerin cinsiyete göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır?

3. Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi gören öğrencilerin sınıf düzeyine göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır?
4. Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi gören öğrencilerin yerleşim yerine göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır?
5. Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi gören öğrencilerin program türüne göre tekno-dindarlık ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır?
6. Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi gören öğrencilerin cinsiyete göre tekno-dindarlık ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır?
7. Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi gören öğrencilerin sınıf düzeyine göre tekno-dindarlık ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır?
8. Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi gören öğrencilerin yerleşim yerine göre tekno-dindarlık ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı ortaöğretimde hafızlık eğitimi alan öğrencilerin teknolojiye karşı yaklaşımlarını ve teknoloji ile bütünleştirilmiş eğitime yönelik görüşleriyle birlikte sanal ortamlarda oluşan dini pratiklere yönelik değerlendirmelerini tespit etmektir. Bu tutumları aynı zamanda öğrencilerin program türü, cinsiyet, sınıf düzeyi ve yerleşim yerine göre ayırışıp ayırışmadığını incelemek biçiminde ortaya konulmuştur. Bu çalışma ile ortaöğretimde hafızlık eğitimi alan öğrencilerin pozitif ya da negatif yaklaşımlarına sebep olan saiklerin ve bu hususta neler yapılabileceğinin tartışılmasına olanak sunacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda teknolojinin gittikçe yaygınlaştığı ve yeni sanal cemaatlerin, “tekno-dindarlık” olarak tanımlanan yeni dini pratiklerin açığa çıktığı toplumsal yapıda hafızlık eğitimi alan öğrencilerin bu toplumsal değişim sürecini nasıl değerlendirdiklerini anlamaya çalışmak hedeflenmektedir.

Araştırmanın Önemi

Çalışmanın konusu örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi yürüten okullarda hafızlık eğitimi alan öğrencilerin teknolojiye karşı yaklaşımlarını ve teknoloji ile bütünleştirilmiş eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Eğitimin toplumu biçimlenmesinde en önemli unsurlardan biri olduğu kabul edildiğinde teknolojik yeniliklerin eğitim

ortamlarında faydalanılması bireylerin de yenilik mahareti kazanmasına destek olduğu düşünülmektedir. Teknolojik yeniliklerin her mecrada olduğu gibi eğitim alanında da ön plana alınarak uygulanması bilgi çağını yakalayabilmek için oldukça önem arz eder. Böylelikle bilgi toplumu olma çabasında adımlar atabilmek adına toplumun, eğitimcilerin ve en önemli paydaşı olan öğrencilerin teknolojik yenilikleri özümseyerek yeniliklerden eğitim ortamlarında işlevsel bir tarzda faydalanması önem ifade eder. Tüm bunların yanında dini bilgilerin aktarımında, öğretilmesinde ve öğrenilmesinde teknolojinin dini pratiklere-bilginin aktarılmasına nasıl yansıtacağını tartışmaya açmakta önem arz etmektedir. Bu konuyu özellikle örgün eğitimle beraber hafızlık eğitimi alan öğrenciler özelinde anlamaya çalışmak “tekno-dindarlık”, “sekülerleşme” “ağ toplumu ve din” gibi kavramlar özelinde tartışmak dini eğitim-öğretim sürecinin içeriğinin nasıl olması gerektiğini de değerlendirebilme imkânı sunacaktır.

Kültürel temas neticesi beşeriyeti etkileyen çok mühim buluşlar ve yenilikler hızlı bir şekilde yayılım göstermektedir. Dünyanın küreselleşmesi ile eğitim kuramlarının diğer kurumlarla etkileşimde bulunarak günümüzdeki eğitim kuramlarının değişmesine sebep olması ve bu değişim bir zaman sonra toplumsal değişimde de hızlı bir şekilde tezahür etmesi örnek olarak gösterilebilir. Kültürel temasın zayıf olduğu toplumlarda ise değişimin yavaş gerçekleştiği görülür ve ortaya çıkan keşif ve yenilikler dirençle karşılaşarak değişim oranını azaltır (Diamond, 2004:330). Geleneksel eğitim modelini sahiplenmiş güvenilirlik addedilen bir kurumda sanal eğitim uygulaması daha kabul edilebilir bir hüviyete dönüşecektir. (Karasar,1999: 36). Kitle iletişim araçları yeniliği benimseme sürecinde bilgi amaçlı kullanılıyorken, kişiler arası araçlar ise ikna aşamasında işlevsel bir rol üstlenir (Usluel vd., 2006: 2). İnsanların çoğunun yenilikleri bilimsel araştırma neticesine değil de yenilikleri tecrübe etmiş yakın kimselerin fikirlerinden etkilenerek değerlendirir (Karasar, 2004: 113). Bu bakımından eğitim kurumlarının en başat paydaşlarından görülen öğrencilerin teknoloji dair görüşleri, düşünceleri ve bakış açıları teknoloji kültürünün oluşmasında önemli bir öge olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumları ve tekno-dindarlığa yönelik görüşlerinin belirlenmesi için nicel araştırma metodu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan

katılımcılardan veriler genel tarama deseninden birisi olan survey tekniği tercih edilerek toplanmıştır. Araştırmanın evrenini “Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi uygulayan okullar oluşturmaktadır. Evreni temsil eden örneklem “kota örnekleme” yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemi Düzce Fen ve Teknoloji Hafız Anadolu Lisesi’nde öğrenim gören erkek öğrenciler ve Mehmet Akif İnan Hafız Anadolu Lisesi’nde öğrenim gören kız öğrenciler olarak belirlenmiştir. Araştırmanın yöntemiyle ilgili 2. bölümde yer alan “Araştırmanın Metodolojisi” başlığı altında daha detaylı malumat verilmiştir.

1. BÖLÜM: KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Teknoloji Nedir?

Literatürde teknoloji kavramına yönelik farklı bakış açıları içeren tanımlar bulunmaktadır. Tatbikî görevleri gerçekleştirebilmek için bilimin sistematik uygulanması ve düzenlenmiş bilgilerin yekûnüne teknoloji denir (Heinich,1995: 66-67). Heinich'in teknoloji tanımında teknoloji beş ana unsurla açıklanmaktadır. Bunlar, güvenilirlik, iletişim ve kontrol, yeniden üretilebilirlik, algoritmik karar verme ve etkileyerek değiştirmedir. İlaveten Heinich, başlangıçta teknolojinin performanslarının karşılaştırmalarının yapılması nedeniyle hemen benimsenmediğini veya reddedilmediğini ifade etmektedir. Teknolojinin eğitim alanında kabul edilmiş tanımlarından biri Alkan (1998: 16) tarafından yapılmıştır. Alkan (1998), teknolojiyi, imalat, hizmet, ulaşım vb. alanlardaki ortaya çıkan sorunların bilimin katkısı ile bilim ve pratik arasında köprü görevi ifa eden metotlar, ameliyeler, aşamalar, sistemler, makineler, idare ve kontrol mekanizmalarının tamamı olarak tanımlamaktadır. Açıkçası teknoloji sadece somut ürünler ortaya koymamaktadır. Ayrıca bilimin uygulanmasına katkı sağlayan içerik, yöntem ve süreçleri de kapsamaktadır. Simon (1983) teknolojiyi, İnsanın bilim aracılığı ile doğaya üstünlük kurma çabası olarak tanımlarken, Alkan (1987) hizmet, üretim, ulaşım vb. alanlarda bilim aracılığıyla sorunların çözülmesi olarak tanımlamaktadır. Teknoloji, gözleme dayalı ve kanıtlanmış bilgilerin belirli bir amaca ulaşma ve belirli sorunların çözümlenmesi için kullanılmasıdır (Demirel, 1993: 91). Mcdermott (1981)'a göre ise teknik açıdan yeterince örgütlü küçük bir grubun geride kalanlar üzerinde denetim kurmasıdır. Tanımlara bakıldığında teknoloji kavramı doğaya veya insanlara tahakküm kurması ve gözlem dayalı kanıtlanmış bilgilerin bir amaca ulaşması ve sorunların çözümlerine katkı sağlaması olarak ifade edilebilir.

1800'lü yıllar itibarıyla telefon, telgraf, elektrik ve ışık gibi teknik araçların hayatımıza girmesi ile teknik keşifler çoğalmış ve yazılı dönem yerine elektronik döneme bırakmıştır. Özellikle elektriğin keşfi pek çok çeşitli teknik araçların ortaya çıkmasına fayda sağlamıştır (Atabek, 2001: 10). Teknik, bir şey üretmenin bilgisi iken teknoloji, elde edilen bilginin toplumsal yansımalarının olması, toplumsal alanda anlam kazanması yani toplumsallaşmasıdır (Atabek: 2005: 63). Postman (2004: 23), teknolojiyi inşa edilen özgün dünyanın diğerlerine nazaran daha güçlü dile getirilen ideolojik bir önyargı olarak

görmektedir. Teknolojiyi hedefe götüren bir aygıt gibi değerlendirerek bir makine olarak görür. Farklı bir deyişle teknoloji, mevcut kaynakların kullanımı ile bilinen değerli hedeflere ulaşabilmek için kullanılan araçlar topluluğudur (Ellul, 2003: 28).

Meşhur bir eğitim teknoloğu olarak bilinen James Finn ise teknolojiyi makine kullanımının yanında işlemler, sistemler, kontrol ve yönetim mekanizmalarıyla gerek insandan gerek eşyadan kaynaklı meselelere, bu meselelerin zorluk düzeyine, mali ve teknik çözüm olasılıklarını göz önüne alarak en uygun çözümü üretmek olarak değerlendirir (Finn, 1960: 10).

1.1.1. Bilgi Toplumu ve Bilgi Teknolojisi

Sosyo-iktisadi gelişme aşamasında toplumlar, iptidai toplumdan tarım toplumuna, tarım toplumundan endüstri toplumuna, endüstri toplumundan ise bilgi toplumuna tebeddül eden farklı dönemlerden geçmiştir (Aktan ve Tunç, 1998: 119). İlerleme ve gelişmenin temelini oluşturan bilgidir. Ortaya çıkmakta olan her yeni bir bilgi, keşfedilmesi muhtemel yeni bir teknoloji demektir. Bilgi vesilesiyle ortaya çıkan bu teknolojiler aracılığıyla toplumda bulunan her bireyin veya topluluğun verimliliklerini arttıracak yeni koşulların oluşturulması da zorunlu bir hâl almaktadır. Enformasyon toplumunu endüstri toplumundan ayıran en önemli özelliklerinden birisi beden gücünün yerini zihin gücünün almasıdır. Bilgi toplumunun gerçekleşebilmesi için belirli bir eğitim seviyesine ulaşmak gerekir. İleri düzeyde yetiştirilmiş ve geliştirilmiş bir toplum, bilgi toplumu için vazgeçilmez bir unsurdur (Dura ve Atik, 2002: 98). Sanayi toplumunda ileri ve gelişmişlik düzeyi olarak emek ve sermaye ön planda iken enformasyon toplumunda teknoloji ön plandadır. Teknoloji aracılığıyla da köklü değişiklikler yaşanmış ve bu değişimden toplumun bütün kesimleri etkilenmiştir (Tekin ve diğerleri, 2003: 21). Bilgi toplumunun ilerleme, gelişme ve topluma egemen olmasına aracı olan en temel öge teknolojidir. Hızlı bir biçimde gelişmekte ve değişmekte olan teknoloji günümüz insanı için vazgeçilmez bir ihtiyaç haline gelmiştir (Yeşilorman ve Koç, 2014: 118; Çepni, 2005). Bilgi toplumunun temel unsurlarından biri olan bilgi, toplumlar açısından eğitimi de mühim bir konuma getirmektedir. Başka bir tabirle eğitimin, bilgi toplumuna geçiş aşamasında önemli bir yeri vardır.

Bilginin başlıca güç ve sermaye kaynağı olduğu bilgi toplumunda bilgi, toplumsal hayatın tüm kesiminin aydınlanmasını ve yönlendirmesini sağlayan araçsal bir güçtür. Bu gücü

sağlam tutabilmek için geçerli bilginin kullanılması ve üretilmesi önemlidir. Bilgi toplumunda aktif bir rol oynayan birey, bilgi üretim yerlerinde öğrenebilme vasfını ön plana çıkararak anlama, yorumlama, yenilerini ortaya koyarak sorunları çözme yeteneğine haiz olmak durumundadır (Fındıkçı, 1998: 83; Çalık ve Sezgin: 63). Eğitimi bilgi toplumuna geçiş aşamasında hayatın her alanında canlı tutulması gerekir, çünkü bilgi toplumunda önemli bir yer tutan bilgisayar sayesinde teknolojiye yaşanan gelişmelerle birlikte eğitim mesafe tanımaksızın pek çok ortamda gerçekleştirilebilmektedir. Günümüzde çeşit ve sayıları artmakta olan bir mekâna bağlı olmaksızın gerçekleştirilen sanal ortamlarda gerçekleştirilen çevrimiçi eğitimler buna örnek gösterilebilir (Çeven ve Karakulle, 2018: 699). Bu anlamda bakıldığında bilgi toplumunun esası olan bilgiye ulaşmada önemli bir yer tutan teknoloji eğitimin gelişmesine önemli katkı sunmaktadır. Bu açıdan gelişmişlik düzeyi olarak kabul gören eğitim olgusunun etkili bir şekilde toplumdaki fertlere erişebilmesi için bilgi teknolojilerinden faydalanmak da önem arz etmektedir.

Bilgi teknolojileri en basit anlamda bilgi sisteminin teknolojik yönünü ifade etmektedir. Günümüzde değişimin hızlanmasına bağlı olarak bilgi toplumu ortaya çıkmıştır. Başarıya ulaşmakta bilginin ve teknolojinin en güncel hale gelmesinin önemli bir yeri vardır. Bilginin ve değişimin sınırı olmaması nedeniyle sürekli ilerleme göstermektedir. Bundan dolayı bilgi birikimini ve değişimi sürekli olarak takip etmek gerekmektedir. Bilgiye ulaşmayı arzu eden kimse masraf yapmadan olduğu yerden bilgiye ulaşabilmektedir (Sabancı, 1998). Bilgi toplumu Batı Avrupa, Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya gibi gelişmiş ülkelerin 1950'li ve 1960'lı yıllarda bilgi teknolojilerinin günden güne kullanmaları ile ortaya çıkmış bir süreçtir. Bu süreç gelişmiş ülkelerde biçimlenerek bilgi teknolojileri sanayi, tarım, sağlık, iletişim ve eğitim gibi alanlarda kullanılır hale gelmiştir. Bilgi toplumlarındaki bu gelişmeler verimlilik ve üretimin artmasına kolaylık sağlamak ve sosyal, kültürel, ekonomik ve yeni teknolojik gelişmeleri de beraberinde getirmektedir. Diğer dünya ülkeleri de bu durumdan kısa sürede etkilenmiş ve uluslararası alanda siyasi, ekonomik, kültürel ve sosyal mecrada entegrasyonu da yanında getirmiştir (Aktan ve Tunç, 1998, s.120). Buhalis (1998)'e göre bilgi teknolojileri, verilerin toplanması, derlenmesi, analiz edilmesi, yedeklenmesi ve yayılmasında yararlanılan bilgisayar ve iletişim teknolojilerinde gelişmelerin yekûnunu ihtiva bir terim olarak tanımlamaktadır.

Bilgi teknolojileri, verilerin sesli, yazılı, sayısal ve resimli olarak toplanıp işlenerek saklanmasıdır. Bunun yanında dağıtımını sağlayıp, iletişim ve elektroniğe dayalı hesaplama olaylarını içermektedir. Lazer, ses tarayıcıları, optik ve fiber gibi iletişim araçlarının gelişmesine bağlı olarak gelişim gösteren bilgi teknolojileri, bu yönlü meydana gelen değişimi hızlandırarak bilginin sadece toplanarak depolanması ve işlenmesi işlemleri ile sınırlı kalmayıp çok cüzi bir maliyetle ve çok az bir zamanda içinde mesafe fark etmeksizin paylaşılmasına olanak sağlamıştır. İnsanların zihinsel yeteneklerini geliştirme imkânı sunan bilgi teknolojilerinin veri tabanı, yazılım ve donanım olmak üzere üç ana elemanı mevcuttur. Donanım, kullanıcı ile iletişimi sağlayarak iş birliğine imkân sunan birimdir. Yazılım, donanım aktivitelerini yönlendiren komutların bütünüdür. Veri tabanı ise, yazılım tarafından kullanılmak istenen bilgileri içermektedir (Bensghir, 1996:39-40).

Bilgisayar sistemleriyle entegre olmuş bilgi sistemini ifade eden bilgi teknolojisi, bilgi üzerindeki etkisini günümüzde oldukça arttırmıştır. Bu etki ile, bilginin işlenme hızının ve kullanılabilirliğinin artması ile kullanım alanlarının ve işlenerek bilgiye dönüştürülmesi ile veri hacminde artış görülmüştür (Emrealp, 1993:11). Son 40-50 yıldaki meydana gelen gelişmeler iletişim teknolojisi de kapsayarak bilgi teknolojilerindeki veri işlenmesi çok hızlı bir yükselişe geçmiştir. Böylelikle bilgi daha hızlı, güvenilir, ucuz ve ulaşılabilir hale gelmiştir. Diğer taraftan mikro-elektronik teknolojilerdeki vuku bulan gelişmeler ile iletişim ve bilgi araçlarının boyutları küçülerek performanslarında bir artış görülmüştür (Tekin, 2000:102). Bu artışın temelini hazırlayan hiç şüphesiz bilgisayarın icat edilmesi ve kullanımının yaygınlaşmasıdır. Bilginin toplanması, istiflenmesi ve tetkik edilmesinde önemli rol oynar. Akabinde internetin yaygınlaşması ile bilginin dağıtımını ve dolaşımını da büyük bir hız kazanmış, iletilebilirliği basit bir hal almıştır. Yaygınlaşması 1980'li yıllar itibarıyla başlayan bilgisayar teknolojisi ve internet kullanımı, sadece kişisel olarak değil bunun yanında özellikle iş sahalarında da sık biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Pek çok sahada gerekli bir öğe durumuna gelmiştir. Son dönemlerdeki bu gelişmelerle gelecek dönemlerde teknolojinin önemini artırarak taşınabilir olmasının yaygınlaşması ile insanın vazgeçilmez bir unsuru haline geleceği kaçınılmazdır (Yüksel, 2005: 249).

1.1.2. Eğitim Teknolojileri

Eğitim teknolojisi, davranış bilimlerinin muhabere ve öğrenmeyle alakalı bilgilerine dayanarak 2. Dünya Savaşı yılları ve sonrasında öğrenme ve iletişimle ilgili yapılan yöntem ve tekniklerle sonuçların değerlendirilip sistemsal bir yaklaşımla yeni bir nitelik kazanmış bireyleri özel amaçlarına ulaştırmayı yollarını incelemekte olan bir bilim dalıdır (Alkan, 1984: 191; Çilenti,1988: 29).

Eğitim teknolojisi, teknolojiye uygun evre ve kaynakları üretip kullanarak öğrenmeyi kolaylaştırmak ve performansı geliştirmek için yapılan çalışma ve uygulamalardır (Molenda, 2004). Alkan (1998)'a göre öğrenme ve öğretme sürecinin yapılaşdırılmasıdır. Başka bir biçimde ifade edilecek olursa öğrenme ve öğretme süreçlerinin tasarlanıp uygulanması devamında değerlendirilerek geliştirilmesidir. Ergin (1988)'e göre ise öğrenme sürecinde meydana gelen sorunların tahlil ve çözümlenmesinde insan, yöntem, düşünce, araç-gereçler ve organizasyonun içermekte olan tümleşik ve kompleks bir süreci ifade etmektedir. Eğitim teknolojisinin görevi, davranış bilimlerinin kuramsal ve bilimsel verilerinden yararlanarak öğrencileri özel amaçlara ulaştırmak için gerekli olan eğitim programını saptamaktır.

Eğitim teknolojisi sınıf ortamında öğretim standartlarının uygulanabilmesi için tüm metodoloji ve teknikleri içinde bulunduran, öğrencilerin başarı durumlarını değerlendirme ve başarıyı arttırabilmek için derste kullanılan materyallerin müessir kılınması için uygun değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasıdır (Dieuzaide,1971: 1; Collier, 1971: 16; Cleary, 1976).

Öğrenme “öğretim olayları” olarak adlandırılan çeşitli aşamalardan geçmektedir. Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojisinin sistematik olarak planlanarak oluşturulmuş yapı 6 aşamadan oluşmaktadır. Bu yapının ilk aşamasında öğrenci niteliklerinin belirlenmesi, ikinci aşamasında materyallerin zaman ve emek kaybına sebep olmaması için hedefe uygunluğunun değerlendirilmesi, üçüncü aşamada ise öğrenme yönteminin belirlenmesi yer alır. Dördüncü aşamada materyallerin öğrencilere ulaştırılmadan önce kontrol edilmesi, öğrencilerin hazırlanması ve öğrenme ortamının oluşturması bulunmaktadır. Beşinci aşamada öğrencilerin etkin katılımların sağlanması maksadıyla hazırlanmış sunum sürecine örnekler, son aşamada da eğitim teknolojisi sürecinde öğrencilerin ve öğretmenin sürece ilişkin yaptıkları değerlendirme etkinlikleri yer almaktadır (Alpar ve

diğerleri, 2002: 25-26). Eğitim teknolojisinin öğretmene sağladığı yararlar açısından bakıldığında şunlar ifade edilebilir:

- Kısa dönemde alandaki gelişmelerle ilgili ders hazırlama sürecinde öğretmene kolaylık sağlar. Uzun dönemde ise öğretim programının sistematize olarak tasarlanıp geliştirilmesi noktasında yarar sağlar.
- Öğretmenin yapması gereken konu anlatma, sınav ve ödevleri değerlendirme olanağı sağlar. Bu durum öğretmenin daha fazla zaman kazanarak alanıyla ilgili ve öğrencilerin özel durumları ile ilgili becerilerini geliştirebilirler.
- Başarı veya başarısızlık sorumluluğunu üzerinde barındıran öğretmen, öğrencilerin öğrenme seviyelerinin artmasına bağlı olarak kendi başarı grafiğini arttırarak motivasyonunun artmasına yardımcı olur.
- Öğretmenlik mesleki bilgilerini gerçekleştirirken yararlandığı öğretim programları sayesinde mesleğini daha bilimsel bir zemine oturmasını sağlar. Bu durum öğretmenin toplum nazarındaki yerini güçlendirir (Alpar ve diğerleri,2007: 27).

Eğitim teknolojisinin öğrenciye sağladığı yararlar açısından duruma bakıldığında şu şekilde sıralanarak açıklanabilir:

- Bilgisayar kullanımı ile çift seçenekli kelimeleri algılayabilmeleri açısından beyin algılama kapasitesini %99'a kadar artmasını sağlayabilir.
- Öğretimde bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması ile tüm bireyler belirlenen standart amaçlara erişebilir.
- Öğrencinin emeği karşılığını daha nesnel olarak alabilir ve ölçüt sadece grup normuna bağlı kalmaz.
- Kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrenci kendisine sunulan seçeneklerden uygun olanı tercih edebilme avantajını yakalar.
- Öğrencilerin öğretim ortamında etkin katılımın sağlanması ile zihnindeki bilgiyi daha geç unutmamasına yardımcı olur.
- Öğretim ortamlarında demokratik iklimin oluşturulmasını, ferdî farklılıkların göz önüne alınmasını, öğrencinin öğretim etkinliklerine aktif bir şekilde katılmasını sağlayarak güdüler.

- Eğitim teknolojisinin ortaya çıkardığı yeni uygulama ve ürünlerle eğitimde fırsat eşitliğinin önü açılır.
- Devamlı değişen ve yenilenen dünyada eğitim teknolojisi ile aktif olarak takip edilebilir (Alpar ve diğerleri,2007: 29).

Eğitim teknolojilerinin hem eğitime hem de insanların gelişim göstermesine katkı sağlayacağı görülmektedir. Eğitimin okullarda uygulayıcı olan öğretmenlerin bu alanda donanımlı olmaları epeyce önemlidir. Öğrencinin öğrenme kapasitesini arttıran eğitim teknolojisi aynı zamanda öğrencilerin nesnel olarak değerlendirilmesine, algılama düzeylerinin arttırılmasına, kendi özelliklerine göre eğitim olanağı sunmasına, öğrencilerin güdülenerek aktif katılım sağlamalarına olanak sağlar.

1.1.3. Öğretim Teknolojileri

Eğitim kavramının öğretim kavramından daha hacimli ve kapsamlı tanımlanmasından dolayı öğretim teknolojisi, eğitim teknolojisinin içinde bulunduğu bir yapı olarak düşünülür (Molenda, 2004). Eğitimsel İletişim ve Teknoloji Derneği (AECT) tarafından yapılan tanıma göre “öğretim teknolojisi, süreç ve kaynakların, tasarımı, geliştirme, uygulama ve değerlendirilme evresinde öğrenme için kullanılmasının kuram ve pratiğidir.” Öğretim teknolojisi, araştırmaya dayalı olarak, belirli hedefler açısından öğrenme ve öğretme sürecini tasarlama, yürütme ve değerlendirmenin sistematik bir yoludur (Öğretim Teknolojileri Komisyonu, 1970). Öğrenme ve öğretme süreçlerinde faydalanılan araç, gereç ve materyallerdir (Armsey ve Dahl, 1973). Süreç ve kaynakların öğrenmenin gerçekleşmesi için tasarlanması, geliştirilmesi, kullanılması ve yönetmesidir. Bunun yanında değerlendirme ve uygunlanmasıdır (Seels ve Richey, 1994). 1977 yılında AECT tarafından geliştirilen tanımda “kontrollü ve kasıtlı” kavramlarının yer alması dikkat çekmektedir. Öğrenci davranışının kontrolünü ifade eden bu tanım programlı öğretimin zirveye çıkmasından takriben 15 sene sonra geliştirilmiştir (Ergin, 1988: 378). Öğretim teknolojisinin tarihsel gelişimine bakıldığında öğrenme süreci 1900’lerin başında okul müzeleri, 1960’larda televizyon, 1980’lerde bilgisayarla, 1995’lerde internet vasıtasıyla gelişim göstermiştir (Karademirci, 2010: 400-401). İnsan ihtiyaçlarının teknoloji ile tanışmasına bağlı olarak toplumsal hayatta önemli değişiklikler olduğu söylenebilir.

Öğretim teknolojileri tarihine hâkim bir isim olarak görülen Paul Saettler, teknolojiyi tanımlarken sadece makine kullanmak olarak görmemektedir. Öğretim teknolojileri ve davranış bilimleri arasındaki ilişkinin biyoloji ve sağlık teknolojisi arasındaki irtibat gibi, mühendislikle tabii bilimlerin arasındaki irtibat gibi aynı olduğunu ifade etmektedir (Saettler, 1968: 5-6).

1.1.4. Teknoloji, İnsan ve Toplumsal Değişme

Bireyin bulunduğu her mekânda ve zaman diliminde teknik de var olmuştur. Geçmişte bakıldığında teknoloji, toplumla farklı yoğunluklarda da olsa canlı bir ilişki içindedir. Dijital teknoloji insanı fark ettirmeden çepeçevre sarmıştır. Ortaya çıkan bu yeni kültür ile insanoğlu yazıdan sonra keşfettiği en etkili araçtır. Eski kültürü etkilemekte doğurarak yeni bir kültüre dönüştürmektedir. Bir kültür üretimi olarak teknoloji insanı doğa karşısında donatarak güçlendirmektedir. Geline bu konumda doğa karşısında insanı güçlendiren teknolojinin oluşturduğu kültürün doğadan ayrılmadan onu gözeterek koruyan bir nitelik taşınması gerekir. Keşfedilen yeni nesil teknolojiler eskisi ile karşılaştırıldığında laboratuvar ve sanayi süreçleri başta olmak üzere şahsi ve toplumsal iptilaları değiştirmekte çok yönlü oluşu ile tedirgin duygular içerisinde heyecan ve korkuya sebebiyet vermektedir. Aydınlanma dönemi ile teknoloji ve bilime yönelik tereddüt edilen bir tavır gösterilmiş olsa da günümüzde vazgeçilmez bir unsur haline dönüşmüştür. Telgrafın sınır, kırsal ve dağlık bölgelerde ilişkilere zarar vereceği düşüncesiyle karşı çıkılma tavrı günümüzde yeni nesil teknolojilere karşı da karşıtlık üzerine gösterilmektedir (Taşdelen, 2016:1-4; Karataş, 2021: 571).

İradi bir varlık olarak insanın varoluşsal olarak tartışıldığı posthümanizm ve transhümanizm tartışmalarına bakıldığında bu iki kavramın birbirinden ayrı kavramlar olduğunu ifade edilmelidir. Bu iki kavramın cinsiyet, politika, din, doğa, dünya ve insan kavrayışları birbirinden farklıdır. Transhümanizm, hümanizmin ideallerini teknoloji vasıtasıyla en üst aşamaya getirerek en yetkin dereceye taşımayı hedeflemektedir. Yani insanı hastalık, ölüm gibi canlı bedenden kaynaklı biyolojik sınırlılıkları aşma düşüncesi haizdir. Posthümanizme bakıldığında ise ne hümanizmin empoze ettiği fikirleri benimser ne de antihümanizm tekliflerine dayanır. Posthümanizm her türlü indirgemeci bakış açısını aşarak insanın insan olma aşamalarını soruşturan eleştirel bir tavır sergiler. Nesnecilik, kapitalizm, sömürgecilik, insan merkezîliği gibi konulara eleştirel bir

yaklaşım sergiler. Bu yönden bakıldığında posthümanizm transhümanizm karşısında daha geçerli ve tutarlı bir tutum içerisinde eleştirel bir tavır sergilemektedir (Karataş, 2021: 573-574). Teknoloji ve insan ilişkisinde ortaya atılan farklı kavramlardan birisi de tekniyumdur. Örgütlenmenin teknoloji ortamında ölçülebilir nesnelere, insan ve doğadır (Yengin, 2015). Bireyler, teknolojinin dinamik bir meta organizmasına dönüşmesi olarak açıklanan tekniyumun istediği her şeyi eylemek mecburiyetinde değildir, ancak bu dinamik ile çalışmayı öğrenmesi gerekmektedir (Kelly, 2010: 17).



Şekil 1: Biyolojik Evrim Üçlüsü

Kaynak: Kelly, 2010:182.

Kelly, teknolojik ve biyolojik evrimle açıkladığı ilişkiyi bir bağ ile yaşam ve teknoloji arasındaki bağ kurmaktadır. Yaşamı yani biyolojik evrimi oluşturan; yapısal, fonksiyonel ve tarihsel bu üçlü evrim anlayışıdır.



Şekil 2: Teknolojik Evrim Üçlüsü

Kaynak: Kelly, 2010:183.

Teknolojik evrim ise, kasıtlı, yapısal ve tarihsel üçlü bağ ile ortaya çıkan tekniyumdur. Yani yaşam, tekniyuma dönüşerek fonksiyonel nitelik kasıtlı hale gelmiştir. Teknolojinin ideolojik yönü bu durumdur. Bunlara paralel olarak Kelly, teknolojiyi yalnızca insanın bulduğu bir olgu olmayıp yaşamla beraber meydana gelmiş bir gerçeklik olarak görmektedir (Yengin, 2015).

Ellul “Teknoloji Toplumu” isimli çalışmasında teknolojinin toplumun üzerinde belirli bir konumu olduğunu belirterek teknik olmayan hiçbir şeyin toplumda kabul görmediğini belirtmektedir. Bunun sonucunda toplum, bilimden kaynaklanan teknolojik gelişimlerin aracılığı ile “tekniğin kölesi” haline dönüştüğü fark edildiğinin başladığını ifade etmektedir (Yengin, 2015).

Çelikçapa (1992:95)’ya göre çağımızda teknoloji ürünlerinin insanları büyülediğinden ve bu alanda yaşanan gelişimlerin insanların tüketim kalıplarını ve hayat tarzlarını değiştirdiğini ifade etmektedir. Evlerin otomatik makinelerle donatılmasından, bireylerin işlere gitmek için arabalardan istifa etmesine, ofis ve fabrikalarda insanlar arası iletişimi güçlendiren bilgisayar, telefon, tablet ve faks gibi teknolojik aletlerin kullanımı ile aile ve toplum yaşantısının içinde teknoloji ve insanın bütünleştiğini ifade etmektedir.

Mekanik olarak yapılan bu makineler fonksiyonel işlevlerini yerine getiremediklerinde insanın teknolojiye yönelik hayranlık tutumu öfke duygusuna dönüşebilmekte ve öfke ile hayranlık arasındaki duygular modern dünyada sıklıkla baş göstermektedir. Ancak bu çatışma teknolojinin gelişimine olumsuz yönde etki etmemektedir. Aksine teknolojinin gelişerek kendini yenileme süreci hızlı bir şekilde ilerleyerek insan zekasına yakın kapasitesine bilgisayar, robot ve uzman sistemlerle daha güçlü hale gelmektedir. Teknoloji insandan bağımsız değildir. O insanın zihninde yer alan sembollerin kâğıt üzerine aktarılması görünebilir ürünlere dönüşme sürecidir (Çelikçapa, 1992:95-96). Kısaca ifade etmek gerekirse teknoloji uygulamaya yönelik uygulanabilir iştigallerdir.

İnsanın makine ile olan ilişkisinde sosyal açıdan eleştirilen taraflarından biri de makineye olan günden güne çoğalan bağımlılığıdır. Üretimde insanın yerini makinelerin alması ile insan fabrika ve tarım üretiminden sanayi üretime doğru eğilim göstermiştir. Özellikle son yıllarda fabrikalarda karşımıza çıkan bilgisayar destekli makinelerle ileri teknoloji kullanımı sayesinde üretim süreci hızlanmış ve tam otomatik fabrikalar kurulmuştur. Fakat bu makineler bilgisayar programları olmadan birer demir yığınına dönüşecektir. Bu

programları keşfeden, üreten ve geliştiren her zaman insanın kendisidir (Çelikçapa: 1992: 97). Bu açıdan bakıldığında teknolojisiz insan, insansız teknoloji anlamını yitireceğinden insan ve teknoloji arasında kuvvetli bir bağ olduğu değerlendirilmektedir.

Modern dönemde değişim olgusunun kurumsallaştığını ve organize edildiği görülmektedir. Teknoloji mekanik, kimyasal ve biyolojik ilkelerle sınırlı kalmayıp sosyal teknoloji ilkesi açısından da gelişmekte ve bu gelişim süreci içinde teknolojinin kontrol altında tutulması ayrı bir sorunu ortaya çıkarmaktadır. Son zamanlarda bilgisayar ve robot gibi alanlarda elektronik endüstrisinin gelişimi ile süreç hızlanmakta ve rekabet artmaktadır. Teknolojideki baş döndüren bu hızlı gelişim insanı özneleştirme veya nesneleştirme noktasında tartışmalar ortaya çıkmaktadır. Genellemenin yapılarak yanıltıcı bir tavır sergilemektense bireyin teknoloji ile olan ilişkisinin eğitim ve terbiye meselesi olduğunu anımsamak önemlidir.

Teknoloji ve insan arasındaki bağı açıklayan kuramlar genel olarak “Teknolojik Belirlenimcilik” ve “Sosyal Belirlenimcilik” olarak iki esas görüş üzerinde toplanmaktadır. Bu iki temel düşünce düşünsel açıdan birbiri ile zıt kutuptadır. Gerek teknolojik belirlenimcilik gerekse sosyal belirlenimcilik hızlı bir ilerleyiş gösteren teknolojik gelişmeler kompleks bir yapıya dönüşen teknoloji-insan sorununa yanıt vermekte ise de tek bir kuram çerçevesinde sağlıklı bir analize ulaşmak çok mümkün görünmemektedir. Bu durumun sebebi ise medeniyet inşasında iki temel unsur olan insanlık ve teknolojik gelişmelerin birbirlerinden bağımsız olarak düşünülmemesi gösterilebilir. Teknolojik gelişmeler bir yandan toplum yapısını etkilemekte iken kendisi de toplumsal değişimden etkilenmektedir. Belirlenimcilik düşüncesinde yapı itibariyle bir sebep sonuç bağlantısı vardır. Bundan dolayı vuku bulan her bir şeyin belirli şartlara bağlı bir sebebi bulunmaktadır (Artut, 2014: 45). Teknolojik belirlenimcilik kavramının ilk olarak T. Veblen tarafından kullanıldığı sanılsa da kullanımın ilk örneklerine Alman sosyolog Karl Marx’ın eserlerinde rastlanmaktadır. Özçetin (2019)’e göre ise ilk olarak Veblen’in çalışmalarında görüldüğü, kavramsal olarak da akla gelen ilk isimlerin Marshall McLuhan ve Harold Innis’in geldiğini belirtir.

Teknolojik determinizm kuramına göre, toplumun yapısı, kültürel değişim, bireyin yaşamındaki dönüşüm ve değişimin yegâne itici gücü teknolojidir (Güngör, 2018: 183; Özçetin, 2019:40; Artut, 2014:47). McLuhan, teknolojiyi edilgen bir olgu olmanın

dışında bireyin hayatını etkileyen ve hayatını şekillendiren bir olgu olarak görmektedir (McLuhan, 2014). Kavramsal açıdan bakıldığında teknolojik determinizmin odak noktasının insan hayatını belirlemede ne derecede etkili olduğu vurgulanmaktadır.

Teknoloji ve toplum araştırmalarında sosyal inşacılık kuramının kapsam ve önem açısından hayli başka bir yeri mevcuttur. Günümüzde özellikle sosyal süreçlerin birer ürünü olarak ikrar edilen teknoloji ve bilim sosyolojinin başlıca ilgilendiği alanlardan biri olmuştur. Sosyal yapıların içerisinde olduğu değerlendirilen teknolojik ürünler sosyal inşacılık kuramı üzerinden çözümlenebileceği düşünülmektedir. Sosyal inşacı kuram “teknolojinin sosyal inşası”, “aktör ağ” ve “sistemler kuramı” olmak suretiyle üç minvalde hareket etmektedir (Kara, 2017: 120).

“Teknolojinin sosyal inşası” kuramı ilk olarak T. Pinch ve W. Bijker tarafından “Gerçeklerin ve İnsan Yapıtlarının Sosyal Yapılanması: Bilim Sosyoloji ve Teknoloji Sosyolojisinin Birbirinden Nasıl Faydalanabilir” makalesinde ortaya atılmış. Bu kurama göre teknolojik gelişmelere yön veren şeyin sosyal yapılandırmalar olduğu ifade edilmektedir (Artut, 2014: 58). T. Pinch, P. Hughes ve W. Bijker ilk olarak 1989 tarihinde yayımlanan “Teknolojik Sistemlerin Sosyal Yapılanması” isimli çalışmalarında SCOT kuramını teknolojinin sosyal yapılanmasının teknolojik bir eserin gelişim varyasyon ve seleksiyonundaki değişime olarak etkisi olarak tanımlamaktadırlar (Pinch ve diğerleri, 1989).

Aktör Ağ Teorisi (Actor Network Theory) ismini gerek insan gerekse insan olmayan bütün varlıklar tarafından denk düzeyde eylemi gerçekleştirebilme yeteneğine haiz olması iddiasından almaktadır (Callon ve Latour, 1981; Law, 1986; Latour, 1999). Bu kuram ilk olarak Fransa’da “Teknoloji Bilimi ve toplum” çalışmaları ile bilinen B. Latour, M. Callon ve J. Law adlı sosyologlarca kullanılmış metodolojik bir kuramdır. (Şeker, 2014: 14) Genel itibarıyla teknoloji ve bilimi alanlardaki araştırmaları esas alan ANT’ye göre bir sistem bünyesinde ortaya çıkarılan tüm ağ yapısı içinde etkileşim halinde bulunan insani ve nesnel tüm failler eş değer kıymete haizdir. Bu sistem içerisinde vuku bulacak her türlü muhtelif gelişimler incelenirken müstakil olarak değil çevresini izole etmeden çok boyutlu olarak incelenmelidir (Artut, 2014: 68). Ağ teorisinin materyal unsurlarını toplumu bir arada bulandıran, sosyal öğelerle harmanlanmış toplumun düzenine katkı sağlayan “beden dışı” kaynaklardır (Diken, 1997: 86). ANT, varlıkların biçimlenme ve

nitelik kazanmalarının gerekçesi diğer varlıklarla olan etkileşimidir. Varlıkların ilişkiler içinde üretilmekte ve görecelidir (Law, 1999). Latour (1991) ANT'nin insan-insan olmayan, makro-mikro, rasyonel-rasyonel olmayan, bilim-toplum gibi ilişkiler arasındaki oluşan büyük parçalanmaları ortadan kaldırmayı amaçlaması nedeniyle alana önemli bir katkı sunduğunu ifade etmektedir. Cerulo (2009)'a göre ANT, semiyotik (göstergebilim), durum analizi ve etnometoloji konularını bir araya getirerek toplumun cevherini açıklama noktasında zengin bir model sunmaktadır. ANT, çağdaş toplumu heterojen insan topluluklarının yanında nesnelere, makineler ve teknolojinin de bulunduğu bir toplum algısı olarak sunar (Doolin ve Lowe, 2002). ANT sonuç itibarıyla, yalnız sosyal aktör veya onların ilişkisini incelemekle yetinmeyip tam tersine bir ağı açıklığa kavuşturmaya ya da istikrarsızlaştırmaya sebep olan herhangi bir ögeyi ya da ilişki açıklığa çıkarmaktadır (Blok ve Jensen, 2011: 168).

1968 tarihinde ilk olarak Bertalanffy ve Ashby tarafından ortaya atılan “Genel Sistemler Teorisi” öncelikli olarak fen bilimlerine dayalı alanlarda kullanılmış daha sonraları sosyoloji, felsefe gibi sosyal bilim alanlarında kendine yer bulmuştur. İlk olarak Talcott Parsons tarafından literatüre kazandırılan sosyal sistem teorisi, Alman sosyoloji geleneğinden yetişmiş olan Luhmann'ın geliştirmesi ile sosyal bilimlerde oldukça mühim bir yer edinmiştir (Herting ve Stein, 2007:4). Luhmann'a göre, toplumun bireylerin iletişim kurmaları sonucunda var olduklarını vurgulayarak insanın faaliyetlerini de aşarak insanlar arasındaki iletişim sürecinden geçmeleri ile sosyal sistemlerin oluştuğunu ifade etmektedir. Sosyal sistemlerin özünü oluşturan şey iletişim ve güvendir. Modern öncesi zamanda alışkanlık, norm, semboller ve tanınan bir dünya olması nedeniyle güven duygusu ihtiyaç olarak görülmez iken modern zamanlarda keşfedilen risk kavramı ile güven gerekli bir öge olmuştur. Modern devirde önceleri kader olarak bilinen şeylerle yer değiştirmiş olan güven sosyal hayatın karmaşık dünyasında önemli bir iletişim sembolü haline gelmiştir (Erdem ve Özen, 2003: 53-55). Sistem teorisinin önemli kavramlarından birisi olan autopoietik yani kendini yeniden üretmedir. İçerisinde psikolojik ve sosyal sistemler olarak sınıflandırılır. Niklas Luhmann siyaset, ekonomik, bilim, hukuk ve eğitim gibi alt sistemler tarafından oluşan işlev sistemi olarak da tanımladığı sosyal sistemlerin üzerinde oldukça durmaktadır. Bu teorideki en temel unsur iletişimdir çünkü iletişim mecraları aracılığı ile işlev sistemlerinin kendini yeniden üretmesi mümkündür

(Ertong, 2011:10). Bağlantı kurma ve iletişim üretme var oldukça sosyal sistem kendi kendini yönetebilme sürecine her zaman sahip olabilecektir (Luhmann, 1982:309).

Tablo 1: Luhmann Sözlüğü

Luhmann Sosyal Sistemler Kuramı Kavramları	Kısa Tanım
Autopoiesis/öz üretim	Kendi kendini yeniden üretme/ öz üretim
İletişim	Sistemin en temel birimi
Karmaşıklık	Seçim olasılığı çokluğu
Program	Dilin dilbilgisi kuralları
Yapısal Bağlantı	İki sistemin birbirini etkileme yolu
Sembolik Genelleştirilmiş İletişim Araçları	Her sistemin kendine özgü iletişim aracı
Çifte Durumsallık	Karşılıklı Bilinmezlik
Farklılaşma	Sistemin kendisini çevreden ayırma yolu
Operasyonel Kapalılık	Sadece sisteme özgü bir işlevin olması
Bilişsel Açıklık	Diğer sistemlerle ilişki içinde olabilmek

Kaynak: Ertong, 2011: 19

1.1.5. Teknoloji, Eğitim ve Toplumsal Değişme

Modern zamanlarda öğretmen ve öğrenci merkezli eğitim kavrayışı yerini öğrencide açığa çıkması beklenen standart öğrenci niteliği merkezli öğretim anlayışına evrilmiştir. İçinde bulunduğumuz çağda öğretim ortamlarında öğretmenin sahip olduğu rollerde değişiklikler yaşanmıştır. Geleneksel anlayışta öğretmen sözlü bir şekilde talebeye bilgi nakleden kişi konumunda iken çağdaş anlayışta öğrenme çabası içinde olmasını beklediği öğrencilere rehberlik edendir. Farklı bir deyişle bu anlayışta öğretmen bilgiyi aktaran veya öğrenci tarafından sorulan sorulara cevap veren kişi rolü değişikliğe uğrayarak sorunların çözümü ve bilgiye ulaşılması noktasında öğrenciye kılavuzluk yapan birey rolüne dönüşmüştür (Alpar ve diğerleri, 2002: 20-21).

Teknoloji, bireyin yaşamında hayli mühim bir noktadadır. Bu manada teknolojinin eğitimle olan ilişkisi de oldukça önemlidir. Teknoloji bir öğretim amacı haline dönüştürülmeyle öğretimde yardımcı bir öğe olarak değerlendirilmelidir. Teknolojinin var olması nedeniyle mutlak kullanılması gerekmektedir gibi ya da teknolojiyi kullanmadığımızda çağın dışında kalacakmış düşüncesinden endişe edilmemelidir. Birçok derste ders döneminin çoğunda kullanılabilir ancak tamamında kullanılacak bir ders mevcut değildir (Carnegie Commission On Higher Education, 1972; Commission on Instructional Technology, 1970). Engler, eğitim öğretmeni, talebe ve çevresiyle iletişimi kuran bir ağ olarak görüldüğünde öğretim teknolojilerinin bu ilişkileri anlamadaki görevinin önemini anlatacağını belirtir (Engler, 1972: 62).

Teknolojinin eğitimde kullanımına eleştirel yaklaşarak eğitimde kullanılmasının sorgulanması ve irdelenmesine davet eden Neil Selwyn (2016), eğitimde dijital reformun problemleri çözme noktasında bir kurtarıcı olarak görüldüğünü, eğitimde ticari değerlerin bulundurulmasının tamamen olumsuz olarak görülmeceğini ancak teknik düzenlemelerde karşılaşılabilecek olan karmaşık sorunlara çözüm sunmasında yetersiz olacağını savunmaktadır.

Genellikle toplum yapısında ortaya çıkan değişimler toplumsal değişim diye nitelendirilmektedir. Çevresel, kültürel, teknolojik ve nüfus hareketleri faktörler toplumsal değişimi etkileyen faktörlerin toplumsal değişimi etkilediği söylenebilir (Kocacık, 1997: 146-147). Teknoloji, sosyal ve kültürel alanlara etkisi olan önemli bir faktördür. Çünkü yeni teknolojiler, yeni bilgileri ortaya çıkarmakta, ortaya çıkan yeni yaşam deneyimleri ve yerleşim alanlarındaki meydana çıkan farklılaşmaların da sosyal ve kültürel alanlara etki ettiği değerlendirilmektedir. Nitekim McLuhan 1960'lı yıllardaki teknolojinin bir çeşit insan vücudunun bir uzantısı olduğunu ve toplumsal yapıların sosyal gelişimine etki eden en esas faktör olduğunu ifade etmektedir (Doğan, 2012). Teknoloji sosyal değişimin ürünü olduğu gibi aynı zamanda sosyal değişimin de üreticisidir (Sousa, 2006).

Toplumun amacı doğrultusunda yönelim bulan eğitimin işlevi toplumun amacına göre değişiklik gösterebilir. Bütün toplumlarda eğitimin toplumsal açıdan bazı işlevleri bulunmaktadır. Bir toplumun edindiği kültürel mirasın birikiminin ve sürekliliğinin sağlanması, bireyi topluma kazandırarak toplum içinde yapılması veya yapılmaması

beklenen değerlerin verilmesi, bireyi yenilik ve değişmeye hazırlaması, devlet düzenine bağlılığının sağlanması, toplumsal sınıfına bakılmaksızın yetenekli öğrencileri seçerek eğitilmesi eğitimin toplumsal işlevleri arasındadır (Tezcan, 1981: 41-44). Eğitim ve toplumsal değişme arasındaki birliktelik dinamik ve hareketlidir. Bu ilişki toplumdaki durumlar arası geçiş ve toplumsal barışın sürekliliğine katkı sağlar (Bilhan, 1986: 169).

Sanayi Devrimi sonrasında teknoloji toplumsal alandaki mevcudiyetini daha kuvvetli bir pozisyona getirerek çok az bir zaman diliminde saygın bir konum haline gelmiştir. Modern teknolojinin bu hızlı gelişimsel süreci toplumsal süreçler üzerinde gözle görülür etkiler bırakarak toplumsal değişim çıkarımlarında teknoloji odaklı yaklaşımlara odaklanılmasına neden olmuştur. Sanayi üretiminin artmasıyla birlikte 19. ve 20. yüzyıllarda hükümetleri teknoloji odaklı projeler geliştirmesine yöneltmiştir. Bir ülkenin uluslararası arenadaki konumunun belirlenmesinde teknolojik başarılar önemli bir gösterge olarak onanmaya başlanmıştır. Teknolojinin dinamik bir yapısının bulunması yani durağan olmayıp sürekli değişime uğraması toplumların tarih içerisindeki yerlerini de belirleyen bir unsur olmuştur. Değişmekte olan teknolojiye uyum sağlayabilen toplumlar varlığını devam ettirebilmekte iken uyum sağlayamayanlar ise gerileme sürecine gitmişlerdir. Roma İmparatorluğunun ticaret hacminin genişlemekte iken gelişen teknoloji faaliyetlerinden uzaklaşması ile gerilemeye başlaması veya Çin'in 14. yüzyılda teknolojik imkanları takip edememesine karşın sanayi devriminin eşliğine gelmesine rağmen güç kaybetmeye başlaması bu sürece örnek olarak gösterilebilir (Basalla, 2013:98; Erdil ve Diğerleri, 2016: 27). Özellikle bilim ve teknolojideki II. Dünya Savaşının akabinde meydana gelen politikalar geliştirme çabaları bizlere göstermektedir ki kapitalizmin yaygın olarak görüldüğü günümüz kapitalist toplumlarında teknolojinin gelişimi ve takibi önemlidir. Toplum üzerinde ortaya koyduğu etki görmezden gelinmeyecek kadar güçlüdür (Kara, 2016: 129). Sonuç itibarıyla teknoloji, eğitim ve toplumsal değişim birbiriyle devamlı etkileşim durumunda dinamik bir ilişki içerisinde oldukları söylenebilir.

Toplumsal değişme kavramı sosyoloji de önemli ve sık kullanılan kavramlardan birisidir. Topluma özgü yerleşik öğeleri ortaya çıkması, sosyo-kültürel değişme göstermesi, toplumsal kurumların ve teknolojik değişme ekseninde ilişkilerin değişmesi, olarak ifade edilebilir (Tezcan, 1981:163; Ozankaya, 1984:120; Ergun, 1984:99; Kongar, 1979, 57-58). Toplumsal değişme terimi ilerleme veya gerileme şeklinde iki yönlüdür (Kurtkan,

1976:272). Değişme biçimleri olarak “evrim, gelişme, ilerleme, reform, devrim ve çöküş” gibi terimler zikredilebilir (Akyüz, 1992: 270). Toplumsal değişme zaman bakımından yavaş yavaş, planlı, hızlı veya köklü bir şekilde meydana gelebilir (Akyüz, 1992: 272). Toplumsal değişmeyi toplumsal güçlerle açıklayan Ottaway (1962:72), toplumun başlıca amaç ve değerleri arasındaki etkileşim ile bir zaman diliminde vuku bulan teknik yenilikler ve bilimsel keşiflerin sonucunda ortaya çıktığını ifade etmektedir.

Toplumun amacı ile eğitimin işlevi arasında mütevazı bir ilişki söz konusudur. Yani eğitimin işlevi toplumun amacı doğrultusunda değişiklik gösterebilir. Eğitimin toplumsal işlevlerine bakıldığında, toplumun kültürel mirasının birikimi ve sürekliliği sağlayarak bireyi toplumsallaştırarak yapılması ya da yapılmaması gereken değerleri benimsetmek bulunmaktadır. Bunlarla birlikte yenilikçi bireyler yetiştirmek, siyasal devlet düzenine sadakati sağlayarak liderlerin seçilmesi ve eğitilmesini sağlamaktır. Ayrıca yetenekli çocukların seçilmesi ile ilerleyen süreçte onlardan yararlanılması da eğitimin işlevleri arasındadır (Tezcan, 1981:41-43).

Eğitim ile toplumsal değişme arasında aktif ve dinamik bir halka mevcuttur. Eğitim bir durumdan başka bir duruma geçişi sağlayan nedensellik işlevi ile toplumsal barışın devamlılığının sağlanması hususunda tamir edici işlevi yürütür (Bilhan, 1986:169).

Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler toplum üzerinde ve global ekonomide birtakım değişikliklere sebep olmuştur. Ortaya çıkan bu değişime ayak uydurabilmek için eğitim ve öğretim faaliyetlerinde de değişikliğe gitmek gerekir. Toplumun ihtiyaçlarının karşılanması için gerekli araç ve eğitim sistemleri için gerekli olan içeriklerin sağlanması bilgi iletişim teknolojileri ile sağlanabilir. Uzaktan eğitim ortamlarının oluşmasına bağlı olarak geleneksel eğitim anlayışında ve hayat boyu öğrenme felsefesinin minvali değişmekte ve toplum dijital topluma dönüşerek dijital alanlar oluşmaktadır. Toplum, sanal topluluklara dönüşerek yeni bir boyut kazanmıştır. Bu durum da toplumun genişleyerek gelişme gösterdiğini göstermektedir (Kesim, 2009).

Bilgi çağı ve bu çağın toplumu olan bilgi toplumu eğitim sistemi, süreç ve programlarının belirlenmesinde önemli bir olgudur. Sanayi toplumundan farklı özelliklere sahip olan bilgi toplumu beceri, yeterlilik, yaşam biçimi, değerler ve öğrenme anlayışında birtakım yeniliklere sahiptir. Bilgi toplumu bilgi üretim, sermaye ve sektörünün önem kazanmasına bağlı olarak eğitimin devamlılığını ön plana çıkarmakta ve toplumu iktisadi,

kültürel, sosyal ve siyasal anlamda sanayi toplumunun ötesine taşıyan bir gelişme aşaması olarak karşımıza çıkmaktadır (Aktan, Tunç, 1998). Türkiye'nin bilgi toplumu olabilmesi için bilgiye ve insana yatırım yapması oldukça önemlidir (Kocacık, 2003: 1-10). Teknoloji destekli eğitimde akıllı tahta, projeksiyon, bilgisayar vb. araçlardan yararlanılması eğitimin uygulanması açısından öğrenmeyi kolaylaştırarak kalıcılaştırmaktadır. Aynı şekilde data bankaları, elektronik ortamda yazışma vb web tabanlı öğrenme de aynı sürece hizmet ederek bilgi toplumu paradigmasını desteklemektedir. Ayrıca bilişim teknolojilerinde ortaya çıkan bu gelişmeler öğrenme metotlarına etkileyerek okula bağımlılığı azaltıp okul dışında uzaktan eğitim araçları ile öğrenme yoluyla hayat boyu öğrenme sürecini desteklemektedir (Özpolat, 2010: 156).

1.2. Dindarlık

Teknolojide meydana gelen değişimler, modern toplumun daha da parçalı bir yapıya bölünmesi ile geleneksel yaşam, kültür ve özellikle de dini hayat önemli ölçüde etkilenmektedir. İlk zamanlarda toplumun küçük bir bölümünü etkileyen teknolojik değişim, ilerleyen zamanlarda toplumun tamamını etkisini altına almıştır. (Akgül, 2020: 35). Arslantürk (2004:239) din, dindar ve dindarlık kavramlarının iç içe geçen kavramlar olduğunu vurgulayarak din kavramı “aşkın varlıkla (mutlak kutsal) ilgili iman halindeki inanç hükümlerinin kişinin ve toplumun hafızasında muhafaza edilmiş, davranış haline getirilmiş ve böylece kişiye ve topluma bir hayat biçimi sunan/sağlayan normlar sistemi” şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımdan hareketle dindar kavramı din özelliğini barındıran bir dini kabul ederek benimsemekte olan ve bunu davranış haline dönüştüren bireyi ifade etmektedir. Dindarlık ise din özelliğini barındıran bir dinin kabul edilmesinin, benimsenmesinin ve davranış haline getirilmesinin seviyesini ifade etmektedir. Yani dindarlık dini yaşama ve dindar olma halidir. Bireyin özel yaşamında ya da kamusal alanlarda dini ritüel ve kuralları uygulaması ile tezahür etmektedir (Bilgin, 2009:195). Dindarlık kavramı tanımsal, kapsamsal ve kategorisel açıdan tartışmaların devam etmesi hasebiyle muğlak ve karmaşık bir yönü içinde barındırmakta ve bundan ötürü farklı dindarlık anlayış ve kavrayışlarını da yanında getirmektedir (Arslantürk, 2004, 240-241; Tekin, 2011, 129). Dindarlık, kültürel unsurlar ve bireysel tercihler sonucunda biçimlenip dini yaşamın çok çeşitli formlarla ortaya çıkmasına da neden olmaktadır. Dindarlık

kavramının bu yönü ile son zamanlarda ortaya çıkan dijitalleşme eğiliminden etkilenmemesinin mümkün olmadığı değerlendirilmektedir.

Wach (1995: 37), dini tecrübenin nesnelleşmesinin “teorik anlatım: akide, pratik anlatım: ibadet ve sosyolojik anlatım: dini cemaatler” şeklinde üç farklı biçimde meydana geldiği ifade etmektedir. Yani Wach, dini; doktrin, dini ritüeller ve dini cemaatlerde ortaya çıkan sosyal bütünleşmenin bir faktörü olarak görmekte ve dinin etkileyici ve bütünleştirici olduğunu vurgulamaktadır.

Çağdaş sosyologlardan birisi olan Charles Y. Glock ise dindarlık kavramını beş boyutlu kavramsallaştırması ile sistematik bir şekilde ele alan ilk sosyolog olma özelliğini taşır. Glock dindarlık kavramını “dini inanç”, “dini pratikler”, “dini tecrübe”, “dini bilgi” ve “etkileme” boyutu olmak üzere beş uzamla kavramsallaştırmaktadır. Dini inanç, Glock’un dindarlık tipolojisinde bir ağacın kökü gibi merkezi bir konumdadır. Diğer dört unsur ise ağacın diğer parçaları gibidir (Kurt, 2008: 88).

Din ve dindarlık kavramları ekseriyetle birbirlerinin yerine kullanılsa da birbirinden farklı anlamlar içermektedir. Dindarlık, Vergote (1999:88)’a göre, varoluş kaynağı olarak Allah’ın kabul edildiği hayırsever bir güç olarak ikrar edilmektedir. Dindarlık kavramında temel kuramsal ilke Allah’ı tanımak ve ona inanmak prensibidir (Uysal, 2006: 65). Dini kişilik genel anlamda egemen yaşam tarzında dinin düzenli var olması ve hayat tarzının tümüne etkisi söz konusudur. Yani bu tip bir kişilikte merkezde olan dini ilgidir (Hökelekli, 1985:20). Dini kişilik açısından dindarlık tipolojilerine yönelik farklı yorumlar yapılmıştır. C. Jung, dini kişilik veçhesinden “içe dönük” ve “dışa dönük” dindarlar şeklinde ikiye ayırmakta iken, Allen tahkiki ve taklidi olarak, E. Fromm ise “otoriter” ve “hümaniter” diye ikiye ayırmaktadır (Peker, 1993:86; Meadow ve Kahoe, 1984:304; Fromm, 1996:61-65).

Sosyal açıdan dindarlık kavramına bakıldığında bir bireyin dindar olduğunun ifade edilmesi, kişinin kendi inanç alanındaki ferdi gerçeklik durumu hakkında bilgi vermektedir. Çünkü birey fiziki ve ruhani alametler içinde kendisini sosyal konum açısından tanrısal gerçekliğe bağlayarak dini, gündelik yaşamın tüm etkilerini içinde bulunduran bir realite içinde kendi hayatının işlevsel bir göstergesi olarak görmektedir (Subaşı, 2001:250). Din karmaşık yapıya sahip bir fenomendir. Tek bir kategoride ele alınarak geleneksel anlayışın beklentisini dikkate alan bir minvalde anlaşılabilir (Glock,

1998: 274). Din ve dindarlık arasındaki işlevsel benzerlikten dolayı birbirinden bağımsız değildir. Bu açıdan dindarlık ve dinin şu anki ve geçmişteki konumunun her zaman akılda kalması ve anlama çabasına ihtiyaç duyulmasından dolayı sembolik bütünleştirme, toplumsal kontrol ve toplumsal yapılandırma işlevlerine dikkat edilmesi gerekmektedir (Berger, 1999).

Weber, dindarlık kavramını din ilişkisi ve toplumsal tabakalaşma üzerinden ele almaktadır (Arslan, 2002:163). “Statü tabakalaşması” ayrımı ile uzmanlaşmış (virtüöz) dindarlık ve kitle dindarlığı kavramlarına dikkat çeker (Weber, 2006:365). Mesleki tabakalaşma ve sosyal sınıf üzerinden sınıflandırdığı dindarlık tiplerinin analizini yapan Weber burjuva, askerler, şövalye, çiftçi, zanaatkar, işçi, şehir, köy gibi alt üst tabaka şeklinde dindarlık tipolojilerini takdim etmiştir. Yani dindarlığı sosyal ve ekonomik sistemle ilişkilendirmiştir. Ayrıca farklı bir bakış açısıyla uhrevi zahitlik, dünyevi zahitlik, ayinsel ve büyüsel dindarlık tipolojileri de sunmaktadır (Weber, 2006: 153-163).

1.2.1. Toplumsal Değişme, Din ve Dindarlık

Değişim, bir obje, organizma veya olgunun bir halden farklı ve yeni ayrı bir hale geçişini ifade eder. Halihazırdaki bir durumun korunması ve devamının sağlanması oldukça zor bir durumdur. Durağan anlamına gelmekte olan bu durum zaman kavramı içinde durgun bir özelliğin korunması ve sürdürülebilmesi pek fazla mümkün görünmemektedir (Günay, 2011: 21). Değişme, esasında kimi zaman yavaş kimi zaman de hızlı bir biçimde tarihte sürekli var olan gelen bir olgudur (Öçal, 2008: 52) Çünkü varlık üzerine sirayet eden değişim gerçeği kaçınılmak olarak kendini göstermektedir. Yani değişim, toplumsal ve ferdi olarak hissedilmekte ve dinamik ve görünür bir etkiye sahip olmaktadır. Değişimden etkilenmeyen bir toplum ya da varlığın olduğundan bahsetmek mümkün değildir (Arslantürk ve Amman, 2001: 385; Dönmezer: 1982: 428). Toplumsal değişimin merkezinde yer alan insan faktörü sosyal özellik taşıyan her olaydan etkilenerek veya etkileyerek toplumsal değişimin en önemli unsuru olarak görülmektedir (Okumuş, 2012:274). Toplumsal yapıda vuku bulan başkalaşma ve farklılaşmalar toplumsal değişime neden olmaktadır. Geçici ve dönemsel değişimler, toplumsal değişimi ifade etmemektedir. Bir durum veya olgunun toplumsal değişim diye ifade edilebilmek için temel şart kalıcı ve köklü bir şekilde gerçekleşmesidir (Okumuş, 2015b: 274). Toplumsal değişim kavramının önemli hususlarından birisi de nötr bir kavram olmasıdır. Yani neyin

iyi veya kötü olduğunu ifade etmez. Normatif değildir. Bir değer algısı içermez. Nesnel bir gerçeklikle değişimin kendisini ifade eder. Özetle bir toplumda tezahür eden toplumsal değişimi iyi ya da kötü şeklinde sınıflandırmaya hasretmek doğru bir tutum değildir (Okumuş, 2015a: 23).

Dinin insan üzerindeki önemli fonksiyonlarından başında toplumlara önemli meselelerde, davranışlar biçimlerinde, insanı ilgilendiren muhtelif hususlar ve sorunlara karşı belirli bir zihniyet kazandırarak birtakım tutum ve davranışlar içermesi gelmektedir (Keskin, 2004: 11). Kısaca din, toplumda karşılaşılan olaylar karşısında bireyin nasıl bir tutum sergilemesi gerektiğini belirleyerek insanlara bir hayat biçimi ve kimlik kazandırmaktadır. Din ve toplumsal değişim arasında müşterek bir bağ mevcuttur. Sürece tek taraflı bakılması bizleri doğru sonuca ulaştırmayabilir. Geçmişten günümüze her zaman dinin toplumsal yapıyı etkilediği ölçüde toplumsal değişim de dini etkileyerek karşılıklı etkileşim halinde olmuşlardır. Hassaten toplumsal değişimi etkileyen bir faktör olarak din, sosyalleştirme, zihniyet ve meşruiyet kazandırma, toplumu düzenleme, organize etme, çatıştırma, motive etme, yapılandırma, aralık etmek gibi işlevleri sağlayarak sosyal, kültürel ve yapısal anlamda değişimlere sebep olmaktadır (Okumuş, 2015a. 103-124). P. Berger de kapitalist endüstriyel yapının sekülerleşme ve modernleşme ile etkileşim haline girmesiyle birlikte dinin siyaset, devlet, birey ve aile üzerinde önemli değişikliklerin meydana geldiğini söylemektedir (Berger, 1993: 194).

Din, geçmişi insanlık tarihi kadar eskidir. Etkili bir kurum olarak sosyal yaşamda varlığını her zaman etkili bir biçimde gösteren bir olgudur. Din, birey ve toplum üzerinde etkisini günümüzde de sürdüren bir fenomendir. Dinin her ne kadar dinozorlar gibi yok olup gideceği düşünülse de günümüzde de varlığı dinamik bir şekilde devam ettirmekte (Chalfant vd. 1987: 3) toplumları etkileyerek yönlendirmektedir. Toplumsal değişim sürecinde hem müspet hem de menfi rol almakta ve değişen veya değiştiren rolüne sahip bir güç olarak varlığını sürdürmektedir. Din, mikro düzeyde İslam'ın Müslüman toplumlara etkisini anlamlandırmak açısından elzem görüldüğü gibi, makro düzeyde toplumların dinleri ve bu dinlerin sosyal yönlerini anlamlandırmak için de elzem olduğu düşünülmektedir (Okumuş, 2009: 324).

Din ve toplum arasında dinamik bir birliktelik mevcuttur. Toplumsal değişim ve din arasında da bu ilişki yine statik olarak değil, dinamik olarak ortaya çıkar. Başka bir

deyişle din, toplum ve toplumsal değişme arasında aksiyon her zaman vardır (Wach, 1987: 16).

Kullanım yoğunluğundan ötürü dijital medya, günlük yaşam ile iç içe geçerek sosyal yaşamın bir uzantısı olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Dijital medya, çevrimiçi ve çevrimdışı hayat arasında uyumu ve bütünleşmeyi sağlamaktadır (Arvidsson ve Delfanti, 2019, s. 48). Bankacılık ve e-ticaret işlemlerinin yaygınlaşması ile zekat, sadaka ve kurban bağışlarının mobil cihaz veya bilgisayarlardan yapılabilme, fiziksel mekana, zamana ve bedene ihtiyaç duymadan yapılabilme. Bu durum sosyal hayatın dijital dünyaya geçiş aşamasındaki en basit örnekleridir. Matbu olarak yayınlanmakta olan kitap, dergi ve gazeteler günümüzde internet ortamına da aktarılmakta ve bazı dergi, yayınevi ve gazetelerin sadece internet ortamlarında yayım yaptıkları görülmektedir. Islak imzanın yerine dijital imzaya geçilmesi dijitalleşmeye bağlı önemli bir dönüşümdür. Bunun yanında finans işlemlerinde de sanal paraların ortaya çıkışı ile dijitalleşmeye sürecine girilmiştir. Hatta bir alışveriş esnasında üzerinizde banka kartı mevcut değilse bile mobil uygulamalar aracılığıyla barkod okutma işlemi ile alışveriş yapılabilme veya para çekilebilmektedir. Tüm bu örnekler, içinde bulunduğumuz dijital dönüşüm sürecini yansıtmaktadır (Haberli, 2019: 308-309). Bir kişinin varlığının sosyal medya mecrasında var olup olmamasına dayandırılması, dijital medya kullanımının en önemli toplumsallaşma aracı olarak görülmesi dijitalleşmenin günümüz insanını bütünüyle kuşattığını göstermektedir. Sosyal medya araçlarını kullanmayan veya kullanıp da etkileşimde bulunmayan insanların asosyal olduklarının düşünülmesi; Baudrillard (2005: 118)'in toplumsallaşmanın ölçüsü olarak insanın iletişim araçlarıyla gönderilen mesajlarla ilgi düzeyi ile doğru orantılı olduğu vurgusu ile örtüşmektedir. Önceleri sözlü ya da yazılı kültürle aktarılmakta olan dini bilgilerin dijital çağda sosyal medya, web siteleri, bulut tabanlı depolama sürücülerini ile aktarıldığı görülmektedir. Bunların yanında mobil platformlar üzerinden hazırlanan dini uygulamalar da dini bilgilere erişilmesini oldukça kolaylaştırmıştır (Haberli, 2009: 309).

Gündelik yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline dönüşen dijital iletişim araçları toplumun da dijitalleşmesine neden olmuştur. Bireyin eğitim hayatıyla mikro düzeyde başlayan dijitalleşme, uluslararası ilişkileri de içinde bulunduran makro düzeyde geniş bir alana yayılmıştır. Geniş bir alana yayılan bu yelpaze şüphesiz dini yaşamı ve dindarlığı da etkilemiştir. Dijital medya, dinî bilginin sunumunda önemli bir rol oynamakta ve dinî

kurumlar çeşitli tebliğ ve irşat faaliyetlerini dijital mecralarda gerçekleştirmektedir. Aynı şekilde, dindar bireyler de dijital platformlarda kendilerini temsil etme biçimlerini geliştirmektedir. Online ortamda dinî kaynaklara veya fetvalara erişim sağlama imkânı da artmış durumdadır. Bununla birlikte, 'helal' kavramına dayalı ticari anlayış da dijitalleşme sürecine adapte olmuştur. Bu göstergeler, dindarlık ile dijitalleşme arasındaki etkileşimin farklı yönlerini ortaya koymaktadır (Çuhadar, 2021: 69).

1.2.2. Tekno-Dindarlık

Manuel Castells (2006: 500)'e göre dijitalleşmiş elektronik üretim, dağıtım ve sinyal alışverişi gibi faktörlere dayanan bütünleşik bir iletişim sistemi içinde yer alan kültürel ifadeler, toplumsal oluşumlar ve süreçler üzerinde önemli etkilere sahiptir (Haberli, 2009: 309). Bu açıdan dijital çağda, medyanın kültürü ve bileşenlerini değiştirerek yeni bir kültür formu oluşturduğunu söyleyebiliriz. Din, kültür bileşenlerinin önemli unsurlarından birisidir. Özellikle son zamanlarda kültür, din ve toplumun etkileşim noktaları araştırmacıların ilgi odağı haline gelmiştir. 19. Yüzyılın sonlarında 20. yüzyıl başlarına doğru dini muhteviyatın internet ortamı ile tanışma sürecinde “Sanal Din” kavramı kapsamlı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu kavram, dinin bilgi teknolojileri ile tanışıp insanların manevi ve dini yaşamlarının sanal dünya ile karşılaşması ile ortaya çıkan yeni etkileşim şeklini ifade etmek için kullanılmıştır Helland (2000: 214-219). 2000’li yıllar itibariyle internet ortamındaki aksiyonun artmasına bağlı olarak “Religion Online” ve “Online Religion” kavramlarını ortaya atmıştır. “Religion Online (RO)” kavramına dinler, interneti bir iletişim aracı olarak görmelerini ifade eder. “Online Religion (OR)” kavramı ise dinlerin interneti yeni bir etkileşim ağı olarak kullanmalarını ifade etmektedir. Teknolojide meydana gelen yenilikler ve inkişaf lar internet ortamlarındaki sosyal medya ortamlarını çeşitlendirmiş, bu işlevsellikle birlikte teknoloji-din etkileşiminin artmasına neden olmuştur. Bu durumla birlikte yeni kavramsallaştırmalar ve tanımların ortaya çıkmıştır. Bu kavramlar arasında “Dijital Din” kavramı yaygın olarak kullanılmaya başlanarak ön plana çıkmıştır. Basit anlamda çevrimiçi dini pratikleri ifade eden “Dijital Din” kavramı, sanal din kavramı ile Helland’ın RO ve OR kavramlarını da içine almaktadır. Dijital din, kültür ve dijital medya vasıtasıyla ortaya çıkan din olgusunu ifade eden, dini pratiğin dijital medya ortamlarında nasıl şekillendiğini ve kendisini nasıl şekillendirdiğine işaret etmektedir (Campbell,

2013:1-3). Akıllı telefon ve bilgisayar başta olmak üzere taşınabilir cihazlar dijital din olgusunun temel bileşenleri olarak zikredilebilir. Yine bilgisayar oyunları, web siteleri, sosyal medya, ses kayıtları, e-posta dijital dinin bazı diğer bileşenleridir (Grieve, 2013: 108). Taşınma bakımından güçlük çekilen bilgisayarlar mobil iletişim araçlarına nazaran daha dezavantajlıdır. Tablet ve cep telefonları taşınması bakımından kolay olması ve internet erişiminin daha hızlı gerçekleştirilmesi bakımından daha avantajlıdır. Bundan dolayı bilgisayar kullanımı çevrimiçi ve çevrimdışı ayrımına sebep olmaktadır (Haberli, 2009: 310). Ortaya çıkan bu ayrım Hoover ve Echchaibi (2014:3)'nin üçüncü bir alan olarak ortaya koyduğu fiziki mekanın dışında hayali bir mekan durumu ortaya çıkmaktadır. Bu duruma çevrimiçi ya da çevrimdışı koşullarda kullanılabilen mobil cihazlardaki dini uygulamalar örnek olarak gösterilebilir (Bellar vd, 2018: 6162). Bu anlamda dijital din dünyasında dini içerik ve pratiklerin uygulanabilirliği göz önüne alındığında mobil cihazların bilgisayarlara göre daha işlevsel olduğu söylenebilir. Günümüzde mobil uygulama indirme kanallarında pek çok dini uygulamalara ulaşabilmek mümkündür. Farklı dilleri destekleyen “Confession: A Roman Catholic App” uygulamasıyla Katolik mezhebinin benimseyen bir Hristiyan'ın, Katolik bir rahip tarafından yönetilen bu uygulama ile günah çıkarması mümkündür. Yine Müslüman bir birey için dini pratikleri yerine getirme noktasında ya da dini bilgilere erişim sağlama hususunda yardımcı olan pek çok uygulama mevcuttur. Kuran ve tecvit öğrenme, namaz vakitleri, ezan, kıble bulma, hac rehberi vb. uygulamalar örnek olarak gösterilebilir (Haberli, 2009: 310).

Dijitalleşme, dini pratiklere yardım eden ve onları kolaylaştıran dijital cihazların gelişmesine bağlı olarak din ve dinarlığa etki etmektedir. Kur'an okuyan kalem, kıblematik, zikirmatik, namaz kıldırıcı/öğreten seccade vb. dijital cihazlar toplumda tezahür eden dindarlık görünümünün değişmesine neden olmaktadır. Örneğin namaz kılmayı öğrenmek isteyen birisine bu dijital araçlar aracılığıyla bir kimsenin öğretme ihtiyacına gerek duymadan öğrenmesine katkı sağlamaktadır. Seccade üzerine yerleştirilen tuşlar aracılığıyla bir imamın arkasında namaz kılma deneyimi yaşanmaktadır. Bu durum başka birine ihtiyaç duymadan namazda okunmakta olan surelerin kolaylıkla öğrenilip uygulanmasına yardımcı olmaktadır (Haberli, 2009: 312).

Çevrimiçi ve çevrimdışı dini sahaların sentezlendiği ya da bir araya getirildiği teknolojik genişliğe dijital din denir (Campbell, 2013, s. 3-4). Halbuki din alanında

kullanılan dijital aletler, Hoover ve Echchaibi'ye göre birbirine etki edebilen bir bölge olan üçüncü uzamda yer almamaktadır. Bu aletler bazı dini tatbikilere destek olma ya da basitleştirme görevi olan çevrimdışı dijital aletlerdir. Çevrimdışı olarak kullanılma mantığı üzerine üretilen bu aletler dini tatbikilere tesir etse de çevrimiçi olmadıkları sürece “Dijital Din” içerisinde kabul etmemek daha doğru olacaktır (Haberli, 2009:311).

İçtimai yapının en dikkat çeken öğelerinden biri olan iletişim, uygulamalardaki biçim değişimi dindarları ve dini tatbikileri de değiştirme gizil gücünü kendisinde toplamaktadır. İletişim tatbikileriyle dini tatbikilerin bir araya gelmesi ananevi dindarlığın da varyasyona düşeceğinin kanıtı olarak görülebilir. Dolayısıyla dindarlığın değişmesini anlatan iletişim teknolojilerinin tasarrufuyla belirlediği imgelenen bazı dindarlık tarifleri vardır ve bu tarifler ayırt etmeyi bildirmekten çok dindarlığın ananevi ve yeni iletişim araçlarıyla biçimlenmektedir. Literatürde Çuhadar (2021:69) tarafından saptanan dindarlık kavramları şunlardır:

“‘Medya dindarlığı’ (Demir, 2009; Akgül, 2020), ‘prime-time dindarlığı’ (Kirman, 2016; Geçer, 2015), ‘sanal dindarlık’ (Çamdereli, 2018), ‘sosyal medya dindarlığı’(Polat, 2019; Oyman, 2016; Akgül, 2020; Utma, 2019), ‘sanal cemaat dindarlığı’ (Özbolat, 2016), ‘selfie-dindarlığı’ (Geçer, 2018), ‘teknodindarlık’ (Doğan, 2018), ‘dijitalleşen dindarlık’ (Karlı - Aycan, 2020), ‘dijital dindarlık’ (Çamdereli, 2018), ‘kes-yapıştır dindarlığı’ (Baloğlu, 2020) ve ‘çevrim içi dindarlık’ (Eken, 2021)”.

“Prime time dindarlığı” kitle iletişim araçlarındaki belirli zaman aralıklarında dini içerikli programlara gösterilen ehemmiyet ile izleyicinin bu yayınlara gösterdiği teveccühü ifade eden dindarlıktır. Bu dindarlık biçimi, dine faydacı bir şekilde bakılarak izlenme oranı endişelerini sonlandıracak biçimde düzenlenmesi, dini içerikli programların yayınlanması, alanında mahir bazı insanların ekranda tartışması, ilgi çekici tema ve tartışmacıların getirilmesi, ünlü sanatçılara ezan, mevlit ve ilahi okutulması gibi bazı sebeplerle devasa bir mücadele gerçekleşmektedir (Kirman, 2016, 244; Geçer, 2015, 78-79). “Prime time” kavramı belli bir zaman dilimini temsil etmiş olsa da yılın belli günlerindeki dini etkinliklerin artması ve iletişim araçlarında daha fazla söz edilmesini de ifade etmektedir (Geçer, 2018, 91).

“Sosyal medya dindarlığı” da sosyal medyanın yaygın kültür ve din arasındaki münasebet ile aksetmesine gönderme yapmaktadır. Bu tip dindarlık, modernizm sonrası dindarlık,

diğer dindarlık çeşitlerine göre daha yeni ve daha etkili bir dindarlıktır (Oyman, 2016, 139-140). Sosyal medya dindarlığı başkalaşan bilgi pınarları, kültür varyasyonu, teknolojik inkişaf, bilginin geçerleme makamı, güç olarak bireyin tabiatı ile motivasyonu ve gündün güne göreceli hale gelen değerler arenasının tamamıyla ilişkisi vardır (Akgül, 2020, 40). Halk arasında gündün güne ünlenen bu dindarlık çeşidi; insanın aktüel tatbikilerinden ayrı, sosyal kitle iletişim araçlarındaki dini bölüşümlerden başka klişe ifadelerde ortaya çıkmaktadır. Bu taraftan modernizm sonrası dünyayı gösteren sosyal medya dindarlığı, insanın gerçek yaşamında dini yaklaşım ve eylemleri hayat sürüp sürmediğine dikkat etmeden bunları sosyal kitle iletişim araçlarında göstermesi ve kendine dindar imgesi vermeye gayret göstermesi olarak anlamlandırılmaktadır (Utma, 2019, 899).

Teknolojik inkişaflarla beraber bilgisayar muhitli muharebe imkanlarını dini hedefler odağında etken bir şekilde faydalanan dindar bireyleri vasıflandırmak için kaynaklarda bulunan diğer kavram ise “teknodindarlktır. Dindarların bundan sonra belli bir yerde ilişkili olamadan bilgisayar, telefon veya tablettten dini eğitim dijital uygulamalarla dini tecrübe ve bilgilerini geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Bu sebeple teknodindarlar, dindarlığın içtimai sahadaki teknolojik inkişafı olarak görülmektedir (Doğan, 2018, 32). “Dijital dindarlık” da kişinin dijital sahaya uygun dindarlığını işaret etmesi manasına çıkmaktadır. Dolayısıyla dindarlık vecize, fotoğraf ya da video aracılığıyla dijital sahada işaret edilen bir duruma gelmiştir (Karslı - Aycan, 2020). Weber’in yöntem biliminde çok hayati bir mevki oluşturan “ideal tip” kavramı, reelin kesin unsurlarının idraki uygunluğa haiz bir nosyon olarak düşünsel üretimidir. “İdeal” kavramının başka bir değer kanısıyla alakalı değildir.

Dijitalleşmeyle ilişkili muhabere tatbikleri dünyanın değişik yerlerindeki uluslarla artık ayrılmaz bir hale gelmiştir. Böylece dijitalleşme ve onunla ilişkili tatbikleri, bireyin yaşamına etkileriyle incelenirken dindarlığı da içine aldığı belirtmek icap etmektedir. Oluşan bu yeni nesil dindarlık dört başlık altında değerlendirilebilir. İlk olarak dindarların dijital platformlardaki bazı suretlerine vurgu yapmaktadır. İkincisi, “uyum” sözcüğüyle ilişkili fonksiyonel bir tutumun hakimiyetini muhteva etmektedir. Üçüncüsü ise, ananevi dini topluluklarda fonksiyonel bir perspektifinin İsmailağa misalinden devinimle yorumlanmasıdır. 2000’li yıllara kadar İsmailağa kitle iletişim araçlarına karşı mesafeli bir duruş gösterirken, şimdilerde dijital kitle iletişim araçlarını daha etkili bir biçimde

yararlanmaya çaba harcayan bir topluluk olması sebebiyle çalışmada yer almıştır. Dördüncüsü de muasır nesillerin dijital platformlarda dini bilgi sahibi olma tatbikilerine vurgu yapmaktadır. Çalışmada bu dört maddenin dijitalleşme ve dindarlık arasındaki bağlantıyı ortaya koyduğu düşünülmektedir (Çuhadar,2021:71).

1.3. Hafızlık Eğitimi

Hafızlık eğitimi, Hz. Peygamber döneminden günümüze kadar devam eden Kur'an-ı Kerim ayetlerinin tamamının ezberlenmesini amaçlayan bir pratiktir. Bu eğitim ülkemizde resmi olarak Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde verilmektedir. Ayrıca sivil toplum kuruluşları ve bireysel gayretler neticesinde de verilebilmektedir.

1.3.1. Terminoloji

Hafız; “koruyan, saklayan, muhafaza eden” anlamlarına gelen Arapça bir kelimedir. “Korumak, muhafaza etmek, ezberlemek” gibi manalara gelen حفظ kökünden türemiştir. Kur'an-ı Kerim'in tamamını ezberleyerek zihinlerde muhafazasını sağlayan kimselere “hafız”, ezberleme işine ise “hıfz” denilmiştir. Çoğulu “huffâz” olup, sözlükte “Kur'an ve hadis ezberleyen” anlamlarına gelmektedir (Cevheri, 1998:224). Bununla birlikte çok sayıda hadis ezberleyerek hadisleri nakil ve rivayetini meslek edinmiş kişilere de “hafız” denilmektedir.

İnsanın, edindiği bilgileri koruyup sakladığı zihinsel yapısına da “hafıza” denmektedir. Kur'an-ı Kerim'de birçok ayette sözlük manası ile yer alarak üç ayette Allah'ın sıfatı şeklinde kullanılmıştır (Yusuf 12/64; Hicr 15/9; Enbiya 21/82). Aynı zamanda hafız ifadesi, Kur'an-ı Kerim'de farklı biçimlerde kırk iki ayette zikredilmektedir (Abdülbaki, 2001:254-255).

Yine çoğulu “cummâ” olan “câmi” kelimesi ile “hâfiz” kelimesi de birbirine benzer görülerek kullanım bakımından bazen birbirlerinin yerini kullanılmıştır (Cerrahoğlu, 2015:67). Allah'ın isimlerinden biri olan ‘el- Hafız’ da “bütün yarattıklarını koruyan, kollayan manasına gelmektedir.

Hz. Peygamber'in (s.a.s.) farklı kabilelere göndermiş olduğu suffe ehline ve Bi'ri Maûne'de şehit düşen sahabeye “kurrâ” denilmesi de ilk dönemlerde Kur'an'ı ezberleyenlere yönelik “kurrâ” kelimesinin kullanıldığına işarettir (Buharî, Fedâilü'l-

Kur'an 8, Vitr 7). İlk devirlerde Kur'an'ı hıfzeden ve kıraatlerine vakıf olanlar için "el-kâri" sıfatı kullanılırken (Cerrahoğlu,2015:66), Kur'an'ı hem ezberleyip hem de onu başka kimselere öğretmek ile tanınmış olmuş kimselere de "kurrâ" adı verilmektedir (Keskioğlu,2014: 78-90).

1.3.2. Vahyin Nüzulü Döneminde Hafızlık

Kur'an-ı Kerim'i ezberleyerek hafız olan ilk şahıs Hz. Peygamber (s.a.v.)'dir. O, nazil olan her ayeti ezberlemiş; vahiy katiplerine yazdırmış; ezberlediklerini ibadetlerde sık sık okuyarak ashabına da öğretmiştir. Yirmi üç yıl boyunca her sene Ramazan ayına kadar nazil olan ayetleri Cebrail'e (a.s.) ezberden okuyarak doğruluğunu tasdik ettirmiştir. Vefat etmeden önceki son Ramazan ayında ise "Arza-i ahira" denilen bu uygulamayı iki defa yaparak Cebrail ile karşılıklı okumuştur (İbn Sad, 1957: 194).

Kur'an'ı Kerimi ezberlemek Müslümanlar tarafından da kutsal bir eylem olarak görülmüştür. Çünkü Kur'an-ı Kerim'de geçen bir ayette "Kesin olarak bilirsiniz ki bu kitabı kuşkusuz biz indirdik ve onu mutlaka koruyan da biziz." (Hicr 15/9) ifadesinden, Kur'an'ın hafızlar vasıtasıyla korunduğuna işaret edilmektedir. Diğer taraftan "Sonra biz kullarımızdan seçtiklerimizi o kitaba mirasçı kıldık." (Fâtır 35/32) ayetinin de Elmalılı Hamdi Yazır tarafından; hafızların Allah nezdinde mümtaz kullar olarak övüldüğünü belirtmektedir (Yazır, 2011: 388).

İslam'ın ilk dönemlerine baktığımızda yazı, gelişmiş bir iletişim aracı değildi. Bu yüzden Kur'an-ı Kerim'i muhafaza etmenin yolu da hafızlık olarak görülmüştür. Ayrıca hadislerde Kur'an ezberlemenin teşvik ve tavsiye edilmesi de hafızlık müessesinin gelişmesinde etkili olmuştur. Hz. Peygamber'in vefatından sonra ilk olarak Kur'an, kitap haline getirilmiş; daha sonra da çoğaltılmıştır. Kur'an-ı Kerim'in kitap haline getirilerek çoğaltılması uzak diyarlardaki Müslümanların Kur'an'a ulaşmasını kolaylaştırmış; onlara daha çok ezberleme imkânı sağlamıştır.

1.3.3. Selçuklu ve Osmanlı Döneminde Hafızlık

İlk olarak camilerde ya da evlerde yürütülen Kur'an ezberleme faaliyeti, Selçuklular döneminde eğitimin kurumsallaşmasıyla birlikte Dar'ul-Kurra, Dar'ul-Huffaz adlı medreselerde yapılmaya başlanmıştır. Bu uygulama Osmanlı döneminde de aynı şekilde

devam etmiş; hafızlık eğitimiyle birlikte Reisu'l-Kurra ve Reisu'l-Huffaz denilen hocalar tarafından kıraat ilimleri ve kıraat vecihleri öğretilmiştir.

Osmanlı Devleti, kuruluşundan itibaren eğitime ve ilme büyük önem vermiş; bu bağlamda medreseler, kütüphaneler ve dârülkurrâlar gibi kurumlar faaliyete geçirmiştir. Kütüphaneler, Osmanlı döneminde taş mektep, sıbyan mektebi ya da mahalle mektepleri şeklinde eğitim vermişlerdir (Öymen, 1974: 77-78). Çocuklar aileleri tarafından ilk olarak, günümüzdeki ilkokul seviyesindeki sıbyan mekteplerine gönderilirdi. Sıbyan mekteplerinin ders programları bazı zamanlar değişmesine rağmen Kur'an-ı Kerim ve tecvit dersleri genellikle yer almış (Kazıcı:2000: 88-90), hıfz kabiliyeti olan çocuklar hafızlığa başlatılmıştır (Özyılmaz, 2002: 37).

Hafız olmak isteyen sıbyan mektebi öğrencileri, eğer okudukları mektebin hocası hafız ve kurrâ değilse hafız yetiştiren bir hocaya müracaat ederek onun rahle-i tedrisinde hafızlığa başlardı. Böylece Sıbyan Mektebini bitirerek eğitimini tamamlayan bir çocuk ilk olarak alt seviyedeki Dar'ul-Kurra'ya başlar; orada hıfzını tamamlayarak Kur'an ilimlerinin öğretildiği bir üst seviyedeki Daru'l-Kurra'ya giderdi (Cebeci,2010: 13).

Cumhuriyetin ilan edilmesinin ardından 1924 yılında kapatılan (Akyürek,2005:176) Dârülkurrâlardaki eğitim seviyesine bilhassa Kur'an eğitimine günümüzde dahi ulaşamadığı ifade edilmektedir. Çünkü Dârülkurrâlarda oluşan eğitim sisteminin temelinde liyakatli ilim adamlarının olduğu bir hakikattir. Saray erkânı tarafından da himaye edilen ve değer verilen bu kurallar, ülke sınırları dışından gelen meşhur kıraat üstatları tarafından yetiştirilmiştir (Akın,2006:74-77). Mesela Bayezid döneminde, kıraat imamlarından meşhur İbnü'l- Cezerî (ö. 833/1429) Mısır'dan Bursa'ya davet edilerek gelmiş; akabinde Osmanlı dönemi kıraat alanında büyük gelişmeler olmuştur (Kazıcı, 2000:38).

O döneme ait kaynaklara bakıldığında hafızlığa başlamak için bir yaş belirlenmemiştir. Fakat ilkokuldan sonra alınan bu eğitimin 9-10 yaşlarına tekabül ettiği anlaşılmaktadır. Ancak bu şekildeki resmi eğitim kurumları dışında bir hocaya giderek yahut babasından eğitim alarak hafızlık yapan çocukların da olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. Buna benzer bir uygulama günümüzde de uygulanmaktadır. Osmanlı Devleti'nin yıkılışından sonra hafız yetiştiren medreseler de kapandığı için hafızlık müessesesi resmîyetini kaybetmiştir. Fakat bazı cami görevlileri ya da kişiler bireysel olarak bu faaliyeti sürdürmüşlerdir.

Cumhuriyet'in ilanından sonra çok partili dönemde din eğitimi yeniden kurumsallaşmış ve hafız yetiştiren Kur'an Kursları açılmıştır (Cebeci ve Ünsal, 2006: 29-30).

1.3.4. Cumhuriyet Döneminde Hafızlık

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da köklü değişiklikler yapıldı. 3 Mart 1924 tarihinde eğitim-öğretimde birlik ve beraberliğin sağlanması düşüncesiyle Tevhid-i Tedrisat Kanunu ilan edildi. Bu kanunla birlikte medreseler de kapatıldı. Medreselerin kapatılmasıyla oluşan boşluğu gidermek için Tevhid-i Tedrisat Kanunundaki 4. maddede yer alan "Maarif Vekaleti yüksek diniyat mütehasısları yetiştirilmek üzere Darülfünunda bir İlahiyat Fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hidematı diniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşat edecektir." hükmü gereği İstanbul Üniversitesine bağlı bir ilahiyat fakültesi açıldı ve kapatılan medreselerin 29 tanesi İmam-Hatip Mektebine dönüştürüldü (Cebeci, 1996:142).

Fakat bu okullarda hafızlık eğitimi verilmedi. Dolayısıyla bu ihtiyacın farkında olan dönemin elli milletvekili 1925 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne sundukları bir rapor ile hafız yetiştirmek için 10 şahıs için 50 bin liralık bir ödenek oluşturulmasını sağladı. Böylece hafızlık eğitimi müstakil bir okul şeklinde olmasa da Kur'an Kursu olarak hayatını devam ettirdi. 1932 yılında devrin Diyanet İşleri Başkanı Rıfat Börekçi'nin kişisel çabaları neticesinde Kur'an Kursu sayıları dokuza kadar yükseldi (Baltacı, 2000: 16).

Eğitimini sürdüren Kur'an Kursları "Darü'l-kurraların" devamı olamamıştır. Haliyle Kur'an Kursları birçok değişim geçirmiş; bünyesinde sadece Kur'an'ın ezberlenme işi devam etmiştir. Bu yüzden Osmanlı dönemindeki "Darulkurralar" uzmanlık (ihtisas) eğitimi veren kurumlar iken Cumhuriyet dönemi Kur'an Kursları bundan çok uzak kalmıştır. Uzmanlık eğitimi veren kurumlar ise 1976 yılında DİB'e bağlı olarak Haseki Eğitim Merkezi adıyla kurulmuştur (Akaslan, 2018: 1081-1107).

Hafızlık eğitimine yönelik bu müspet uygulamalar devam etmedi ve zaman içinde bu kurumların tamamı kapatıldı. Yeni mekteplerde din derslerinin okutulmasına ise ilkokul birinci sınıf hariç devam edilmiştir. Sonraki yıllarda ise din derslerinin saati azaltılmış; 1930 yılında ilk olarak liselerden daha sonra şehir ilkokullarından ve ardından köy

ilkokullarından tamamen kaldırılmıştır. 1939 yılında ise örgün eğitimdeki din eğitimi tamamen sonlandırıldı (Altaş, 2002: 220).

1950 yılında dönemin mevcut hükümeti, yapılacak olan seçim öncesi siyaseten din eğitimi noktasında yeni kararlar almıştır. Bunun sonucu olarak 1931'den itibaren örgün eğitimde yasaklanan din eğitimi, ders olarak yeniden ilkokul müfredatına dahil edilmiştir. (Öcal, 2015:416).

Böylece 1950 yılında din eğitimi üzerindeki birçok kısıtlama ortadan kalkmıştır. Bu karar din eğitimi noktasında rahatlama meydana getirmiş; sonraki yıllarda Kur'an Kurslarının sayısı artarak devam etmiştir. Bu dönemdeki inkişaf, hafızlık eğitimi vermekte olan Kur'an Kurslarını da olumlu yönde etkilemiştir. Kanun ve yönetmeliklerde çok fazla değişiklik olmadan 1965 yılına kadar süreç olağan bir şekilde devam etmiştir.

1965 yılı mayıs ayında DİB'in kuruluş ve görevleri ile alakalı çıkarılan 633 sayılı yasayla hafızlık eğitimi veren Kur'an Kursları, bir yönetmeliğe kavuşarak Cumhuriyet tarihinde ilk defa hukuki bir statü elde etmiştir (Buyrukçu, 2005: 72). Yasama organı tarafından 1971 yılında "Kur'an Kursu Yönetmeliği" çıkarılmıştır. Bu yönetmelikle beraber hafızlık eğitimi verecek Kur'an kurslarının açılması, idaresi, çalışma esasları ve denetimi gibi birçok düzenleme hayata geçirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı olan bu kurslar 1971 yılına kadar yönetmelikle; bir yandan da Diyanet İşleri Başkanlığına da bağlanarak çift başlı bir sisteme geçilmiştir.

Hafızlık eğitimi veren Kur'an Kursları 1977 yılına kadar meslek edindirme kursu şeklinde faaliyet göstermiştir. Bu kurslardan mezun olan öğrenciler, Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından tanzim edilen yeterlik belgesi sayesinde devlet memuru olabilmıştır. Daha sonra ise bu uygulamadan vazgeçilmiştir (Gökaçtı,2005: 274).

1950 ile 1979 tarihleri arasındaki süreçte tutulan 29 yıllık istatistik verilerine göre Kur'an Kursları sayısı 1950 yılında 127 iken, 1979'a gelindiğinde 1538'e kadar ulaşmıştır. Kur'an Kurslarıyla ilgili bu veriler, toplumun bu kurumlara olan ilgisini açık bir şekilde göstermektedir (Yıldırım, 2021: 27).

1980 yılında yürürlüğe giren yeni anayasayla birlikte din eğitiminde olumlu yönde gelişmeler kaydedilse de hafızlık ve Kur'an Kurslarına yönelik pek fazla bir yansıması olmamıştır. 1990 tarihinde çıkarılan yeni bir yönetmelikle birlikte Kur'an Kurslarının esas yapısı biçimlenmiştir. Bu yönetmelikte yer alan 10. maddedeki ifadeye göre, Kur'an

Kurslarının esas işlevlerinden biri, hafızlık eğitimi vermek olarak belirtilmiştir (Bayraktar, 2015: 200).

1997 yılına kadar gitgide artan Kur'an Kurslarının sayısı, 1997 yılından itibaren duraklama sürecine girmiştir (Cebeci,2005: 221). 28 Şubat 1997'de acilen bir araya gelen Milli Güvenlik Kurulu toplantısında açıklanan kararlar sonucu din eğitimi alanında imam hatiplerin ortaokul bölümü kapatılmış ve üniversiteye girişlerde katsayı düzenlemesine geçilmiştir. Bununla birlikte sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulanmaya başlanmıştır. Kur'an Kurslarına kayıt yaptırabilmek için ilköğretim diploması şartının aranmaya başlanmıştır. Dolayısıyla Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı eğitim veren Kur'an kurslarında hafızlık yapmakta olan öğrenci sayısı 1996 senesinde 22.385, 2001 senesinde 6.025'e kadar düşmüştür. 2004 senesine varıldığında 7340 Kur'an Kursu'ndan 3119'unun öğretim faaliyeti sonlandırılmıştır (DİB, 2004).

2002 yılından itibaren yaşanan din eğitimindeki pozitif gelişmelerin yanı sıra hafızlık eğitimi alan öğrenci sayısında da artma gözlemlenmiştir (Öcal,2015: 288-488). 19 Mart 2010 ve 27526 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanan Anayasa Mahkemesi kararı ile daha önce getirilen yaş problemi ortadan kalkmış; öğrenciler Kur'an kursuna kayıt yaptırmaları hususunda ilkokul öncesi ya da sonrası şeklinde bir engelle maruz bırakılmamıştır (Resmî Gazete, 2010: 27526).

Görüldüğü üzere Selçuklularda kurumsal olarak eğitime başlanan ve Osmanlı'da da aynı şekilde sürdürülen hafızlık eğitimi Cumhuriyetle birlikte çalkantılı bir döneme girmiştir. Kimi zaman dini eğitim okullardan kaldırılarak zayıflatılmış; kimi zaman da tamamen yasaklanmış ve Kur'an Kurslarının kapanmasına sebep olmuştur. Siyasi bir araç olarak kullanılan bu eğitim süreci değişen siyasi anlayışlara göre şekil değiştirmiştir. Bugün ise din eğitimi hem okullarda hem de Kur'an kurslarında mevcudiyetini devam ettirmektedir.

1.3.5. Günümüzde Hafızlık

Ülkemizde örgün eğitim içerisinde yer alan dini eğitim faaliyetini Millî Eğitim Bakanlığı yürütürken bunun dışındaki diğer dini eğitimi Diyanet İşleri Başkanlığı vermektedir. Resmi olarak verilen mevcut hafızlık eğitimi ise, DİB'e bağlı Kur'an Kursları tarafından verilirken son yıllarda MEB bünyesinde de gerçekleştirilmektedir.

Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından verilen hafızlık eğitimi, geçmişteki Darü'l kurrallar şeklinde kurumsal olarak ayrı bir program şeklinde düzenlenmemiş; bu eğitim, Kur'an kurslarında yürütülen mevcut eğitim öğretim faaliyetlerinin bir parçası olarak ele alınmaktadır. Kur'an kursları, örgün eğitim kurumları olmamakla birlikte dayanağını, Anayasanın 24. maddesinden almaktadır (T.C. Anayasası, 1982:24). Kur'an kurslarının temel hedefleriyle ilgili bilgiler ise Kur'an kursları ve öğrenci yurtları ile ilgili yönetmeliğin içinde yer alırken (DİB,2000); uygulama esasları da Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından her eğitim öğretim yılı için hazırlanan Kur'an Kursları Hafızlık Eğitim Programı Uygulama Esaslarında belirtilmektedir.

2022-2023 eğitim-öğretim yılı için yayınlanan Kur'an Kursları Uygulama Esaslarına göre hafızlık eğitimi; Hafızlık Temel Öğretim ve Hafızlık Eğitim Programı olmak üzere iki temel program şeklinde hazırlanmıştır. Hafızlık Temel Öğretim üç dönem, Hafızlık Eğitim Programı ise dokuz dönem şeklinde düzenlenmiştir. Hafızlık eğitim programı "Hafızlık" ve "Ezber" şeklinde ikiye ayrılmıştır. Hafızlık eğitimine alınacak öğrenciler öncelikle hazırlık bölümüne kaydedilmektedir. Daha sonra hazırlık eğitimini başarıyla tamamlayanlar Hafızlık Takip Komisyonunun onay vermesi halinde ezber bölümüne kaydedilir. Öğrenci kayıtları DİBBYS/EHYS üzerinden kurs yöneticisi tarafından yapılarak kursun bağlı olduğu müftülüğe gönderilir. Eğitim-öğretim faaliyetleri karşısında hiçbir kuran Kursunda öğrencilerden ücret alınmamaktadır. İmam-Hatip Ortaokulu/Ortaokul 5, 6 ve 7'nci sınıftaki öğrenciler, velisinin yazılı başvurusu ile Diyanet İşleri Başkanlığının açmış olduğu kurslardan birinde hafızlık eğitimine devam etmek şartıyla eğitim-öğretime bir (1) yıl ara verebilmektedir. Kuran Kurslarında sınıf ve mekanlar yaş gruplarına göre ayrılmakta olup; yatakhanelerde aynı odalarda kalacak öğrencilerin aralarındaki yaş farkının 2'yi geçmemesine dikkat edilmektedir. Diyanet İşleri Başkanlığı ile Gençlik ve Spor Bakanlığı arasında 26.02.2015 tarihinde imzalanan protokol çerçevesinde; özellikle yatılı eğitim veren Kur'an Kurslarında kalan öğrencilerin sosyal etkinlik ve rehberlik derslerinde il ve ilçedeki spor tesislerinden istifade etmeleri için faaliyetler yürütülmektedir. Sosyal etkinlik dersleri kapsamında kurs yöneticilerinin uygun gördüğü zamanlarda haftalık olarak kitap okuma ve film izleme programları düzenlenmektedir. Kur'an Kursu öğrencilerinin yardımlaşma ve dayanışma duygularını geliştirmek amacıyla "Her Sınıfın Bir Yetim Kardeşi Olsun Projesi" gereği belirlenen kurslar tarafından ihtiyaç sahibi yetimlere yardım faaliyetleri düzenlenmektedir. Yine

“Her Ay Bir Konu Bir Konuk” projesi kapsamında öğrenciler tanınmış simalarla buluşma gerçekleştirmektedir (DİB, 2022-2023).

Diyanet İşleri Başkanlığının dışında örgün eğitim kapsamında hafızlık eğitimi veren diğer bir kurum ise Millî Eğitim Bakanlığıdır. Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün ilk olarak 2014-2015 yılında başlatmış olduğu İmam Hatip Ortaokullarında “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi” yer almaktadır. Aynı zamanda hafızlık pekiştiren imam hatip liseleri de projenin diğer ayağını oluşturmaktadır.

Bu projenin amaçları arasında öğrencilerin; okul ortamından, ailesi ve sosyal çevresinden uzun süre uzak kalmadan örgün eğitimle birlikte hafızlık yapmaları; ortaokul düzeyindeki din eğitimi ve öğretimi noktasındaki temel becerileri edinerek Kur’an’ın ana konularına vâkıf olmaları yer almaktadır. Projenin 5. sınıflarda okul merkezli Kur’an kursu destekli, 6. sınıflarda ise Kur’an kursu merkezli okul destekli olarak uygulanması esastır. Bu proje kapsamında il/ilçe milli eğitim müdürlükleri ile il/ilçe müftülükleri ortak protokoller ile koordine halinde olurlar. Hafızlık eğitimi veren imam hatip ortaokulları yatılı ve gündüzlü olmak üzere dört yıl eğitim öğretim yapan okullardır. Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi; öğrenci seçimi, yaz eğitimi ile ön hazırlık, hafızlığa hazırlık, hafızlığa başlama, hafızlık ve hafızlığı pekiştirme şeklinde altı aşamadan oluşmaktadır. Hafızlık çalışması yapacak öğrencilere 5, 6 ve 7’nci sınıflardan birinde olmak üzere sadece bir yıl izin verilebilmektedir. Fakat bu iznin 6’ncı sınıfta kullanılması temel bir ilkedir. Bu sürede tamamlayamayan öğrenciler ise 7’nci sınıfta okul derslerine devam ederken tamamlaması gerekir. Okul yönetimi tarafından projeyi takip edip koordinasyonu sağlamak için koordinatör öğretmen görevlendirilir. Öğrencilerin hafızlık için ara verdikleri dönemde arkadaşlarıyla olan bağlarının kopmaması ve sosyal hayatlarını devam ettirebilmeleri için okulların fiziki imkanlarını kullanarak eğitim öğretimden yararlanmaları sağlanır. Bu proje okullarında eğitim öğretim kalitesini geliştirmek ve sosyal etkinlikleri artırmak için resmi veya özel kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılır. Öğrenciler drama, tiyatro ve film etkinlikleri, spor müsabakaları, münazara ve sosyal sorumluluk projeleri gibi faaliyetlere katılır (hafız.meb.gov.tr). Ayrıca Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi buldukları illerin il müftülükleri ile protokol imzalayarak ilahiyat ile eş zamanlı hafızlık projesi uygulamaktadırlar.

Görüldüğü üzere hem Kur'an Kurslarında hem de örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi yürüten ortaokullarda temel amaç çocukların küçük yaşlarda Kur'an- Kerim'i ezberleyerek hafız olmalarıdır. Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı Kur'an Kursları daha eskiye dayanmakla birlikte hazırlanan yıllık uygulama esaslarına baktığımızda güncel kalmaya çalıştığı ve eğitimin kalitesini artırmaya yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı hafızlık proje okulları ise Kur'an Kurslarından elde edilen bilgi birikimi ve tecrübe üzerine bina edilerek mevcut şartlar bağlamında hafızlık eğitimine yeni bir soluk getirmiştir. Bununla birlikte her iki uygulamanın da muhtemel avantajları ve dezavantajları olacaktır. Biz burada konumuz gereği daha önce yapılmış bazı akademik çalışmalardan hareketle örgün eğitimle birlikte hafızlık projesine yönelik görüşleri ifade etmeye çalışılacaktır.

2. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumları ve tekno-dindarlığa yönelik görüşlerinin belirlenmesini esas alan bu çalışmada araştırma usüllerinden nicel araştırma metodu tercih edilmiştir. Nicel araştırma, evrende araştırılan olay, durum gibi elde edilen sonuçların nicel sayısal minvalde bir araya getirilebilen durumda kullanılabilen bir genelleme metodudur (Sayım, 2019: 58). Genel tarama desenin kullanıldığı bu araştırmada veriler anket (survey) tekniğinden yararlanılarak elde edilmiştir. Survey yöntemi mülakat, gözlem, test ve anket teknikleri ile uygulanabilir. Ancak survey metoduyla yapılan araştırmalarda anket tekniği önemli bir yer tutar (Arslantürk, 2004: 101). Konunun açıklanması, anlaşılması ve kısa zamanda çok fazla kişiye ulaşabilmekte kolaylık sağlaması nedeniyle araştırmada anket tekniği tercih edilmiştir (Arslantürk, 1997: 111).

Tarama, şimdide yaşanan veya geçmişteki durumları mevcut olduğu şekliyle tespit edebilmeyi amaçlamakta olan bir araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan durum ve olayları, kişi ve objeleri kendi düzleminde ve olduğu haliyle anlamlandırmaya çalışan bir modeldir. Olay ve olguları, değiştirme veya etkilemek gibi bir amacı mevcut değildir. Tarama modelleri de genel olarak var olan durum veya gerçekliği olduğu gibi araştırmayı hedeflemektedir. Aynı zamanda nesne, olay, olgu vb. durumları geçmişte ve bugündeki bilgilerin tamamının araştırılması mantığına dayanmaktadır. İncelenen olay, durum ve olgulara ait dağınık ve karmaşık veriler ancak bu şekilde toplanabilmekte, sınıflandırılabilen, düzenlenebilen ve çözümlenebilmektedir (Karasar,2016: 109; Şimşek,2015: 92). Sosyal bilimlerde çok fazla başvurulmakta olan tarama modeli çalışmalar, sayısal olarak büyük gruplardaki bireylerin bir olay ve olguya dair düşünceleri, tutumları ve görüşleri betimleyerek öğrenmeyi hedefler. Araştırmacıdan da mevcut bulunan durumu ayrıntılı bir biçimde tanımlaması ve bu durumlarla ilgili ayrıntılı bilgi toplaması beklenmektedir (Karakaya, 2011: 59).

Konunun açıklanması, anlaşılması, kısa zamanda çok fazla kişiye ulaşarak fazla veri toplanabilmesi bakımından kolaylık sağlaması nedeniyle nicel araştırma metodu kullanılmıştır. Bu metot öğrencilerden hızlı ve eksiksiz veri alabilmek, elde edilen verilerin SPSS vb programlar aracılığıyla kolaylıkla anlamlı bir şekilde

yorumlanabilmek, var olan durumu olduğu gibi yansıtabilmek açısından da kolaylık sağlaması nedeniyle genel tarama deseni tercih edilmiştir. Daha önceden yapılan araştırmaların, oluşturulan ölçme araçlarının nicel çalışmaya daha uygun olması nedeniyle anket tekniği kullanılmıştır.

2.2. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, örgün eğitimle beraber hafızlık eğitimi almış ortaöğretim öğrencilerinin teknolojiye karşı yaklaşımlarını ölçmek maksadıyla genel tarama modeli kullanılmıştır.

2.3. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın ana hipotezi, “Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi yürüten okullarda hafızlık eğitimi alan öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumları ve tekno-dindarlığa dair görüşleri program türüne, cinsiyete, sınıf düzeyine ve yaşadıkları yerleşim yerine göre farklılık göstermektedir” olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın temel amaç doğrultusunda şu alt hipotezlere cevap aranmıştır:

Alt Hipotez 1: Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi gören öğrencilerin cinsiyete göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık vardır.

Alt Hipotez 2: Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi gören öğrencilerin sınıf düzeyine göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık vardır.

Alt Hipotez 3: Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi gören öğrencilerin program türüne göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık vardır.

Alt Hipotez 4: Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi gören öğrencilerin yerleşim yerine göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık vardır.

Alt Hipotez 5: Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi gören öğrencilerin cinsiyete göre tekno-dindarlık ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık vardır.

Alt Hipotez 6: Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi gören öğrencilerin sınıf düzeyine göre tekno-dindarlık ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık vardır.

Alt Hipotez 7: Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi gören öğrencilerin program türüne göre tekno-dindarlık ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık vardır.

Alt Hipotez 8: Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi gören öğrencilerin yerleşim yerine göre tekno-dindarlık ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık vardır.

2.4. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini ülke genelindeki “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi” uygulayan okullarda öğrenim gören erkek ve kız öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Fen ve Teknoloji Hafız Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde öğrenim gören erkek öğrenciler ve Mehmet Akif İnan Hafız Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören kız öğrenciler olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada sınırlı bir evren, araştırmanın amacına uygun olarak öngörülen belirli değişkenlere göre sınıflandırıldığı için kota örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Bu okullarda öğrenim gören öğrencilerden Fen ve Teknoloji Hafız Anadolu İmam Hatip Lisesinin ortaöğretim bölümünde öğrenim görmekte olan 123 erkek öğrenci, Mehmet Akif İnan Hafız Anadolu İmam Hatip Lisesinin ortaöğretim bölümünde öğrenim görmekte olan 134 kız öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir.

2.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan katılımcıların ölçekleri tamamen kendi görüşlerini yansıtacak biçimde yanıt verdiği ve yanıt verirken çevresinden hiçbir şekilde etkilenmediği varsayılmıştır.

2.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde coğrafi olarak Batı Karadeniz’de yer alan Düzce ilinde örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi alan; ulaşabildiğimiz ve çalışmaya gönüllü olarak iştirak etmeyi kabul eden velilerin izin verdiği öğrenciler ile sınırlıdır.

2.7. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Yapılan çalışmada verilerin toplanması sürecinde alan taraması yöntemlerinden anket tekniğinden faydalanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket formu üç aşamadan oluşmaktadır. Çalışmada “Öğrencilerin Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Tekno-Dindarlık Ölçeği” kullanılmıştır. İlk aşamada ölçek sorularının yanı sıra

öğrencilere demografik bilgileri (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, program türü, aile aylık geliri, ikamet edilen yerleşim yeri) sorulmuştur. Araştırmada öğrencilerin bilgisayar, akıllı telefon sahip olup olmadıkları, günlük internet kullanımları bilgisayar veya dijital teknolojiye yönelik eğitim alıp almadıkları ve bilgisayar ve internet kullanım sürelerini saptamaya yönelik sorular mevcuttur. Bu bilgiler üzerinden çeşitli analizler yapılmıştır.

2.7.1. Öğrencilerin Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği (ÖTYT)

İkinci aşamada örgün eğitimle beraber hafızlık eğitimi almış öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Yurdugül ve Aşkar (2008) tarafından hazırlanan “Öğrencilerin Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği (ÖTYT) kullanılmıştır. Ölçek 5’li likert şeklinde hazırlanmış ve 24 sorudan oluşmaktadır. Ölçekte dört alt boyut bulunmaktadır. “Teknolojiye Yönelik Eğilim” boyutuna ait 8, “Teknolojinin Olumsuzluğu” boyutuna yönelik 7, “Teknolojinin Katkısı ve Önemi” boyutuna dair 6, “Herkes İçin Teknoloji” boyutuna ait 3 soru sorulmaktadır. Ölçekte “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” maddeleri yer almaktadır. Ölçeğin gerekli geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Yurdugül ve Aşkar tarafından yapılmış olup güvenilirlik katsayısı 0,93 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin günümüzdeki güncelliğini test etmek amacıyla tarafımızca 83 öğrenciye pilot çalışma yapılmıştır. Güvenirlik katsayısı 0,889 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçekte 9. 10. 12. 13. 14. 15. sorular ters madde olması nedeniyle ters puanlanmıştır. Cronbach’s Alpha değeri ayrıca aşağıdaki tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği Güvenirlik Katsayısı

Cronbach's Alpha	Standartlaştırılmış Maddelere Dayalı Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
,889	,892	24

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

2.7.2. Tekno-Dindarlık Ölçeği (TDÖ)

Anketin üçüncü bölümünde ise öğrencilerin tekno-dindarlığa yönelik görüşlerini tespit edebilmek için Torun (2020) tarafından hazırlanan Tekno-Dindarlık Ölçeği (TDÖ) yer almaktadır. Ölçek 5’li likert tipinde hazırlanmış ve 21 sorudan oluşmaktadır. Tekno-

dindarlık kavramı kapalılık, açıklık ve ileri düzeyde tekno-dindarlık biçiminde üç boyuttan oluşmaktadır. TDÖ Ölçeğinde “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” maddeleri yer almaktadır. Ölçeğin gerekli geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Torun tarafından yapılmış olup faktör analizinden yararlanılan analizin güvenilirlik katsayısı 0,822 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin günümüzdeki güncelliğini test etmek amacıyla tarafımızca 83 öğrenciye pilot çalışma uygulanmış ve elde edilen verilerden faktör analizinden faydalanarak Cronbach’s Alpha değeri olarak 0,859 olarak bulunmuştur. Bu ölçekte 1. 3. 5. 7. 11. 16. sorular ters madde olması nedeniyle ters puanlanmıştır. Cronbach’s Alpha değeri ayrıca aşağıdaki tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Tekno-Dindarlık Ölçeği Güvenirlik Katsayısı

Cronbach's Alpha	Standartlaştırılmış Maddelere Dayalı Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
,859	,863	21

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

2.7.3. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen bulgular SPSS 22.00 (Statistical Packages for the Social Sciences - Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi) programına aktarılarak çözümlenmiştir. Her iki ölçek de Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Tüm verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarının demografik özelliklerle istatistiksel anlamlı ilişkisinin olup olmadığının saptanması maksadıyla bağımsız değişkenlerin iki tane olduğu durumlarda “Independent Samples T Testi”; ikiden fazla olduğu durumlarda “Anova Testi” yapılarak anlamlılık değeri $p < 0,05$ temel alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin tekno-dindarlığa karşı görüşlerinin demografik özellikleri ile anlamlı ilişkisinin bulunup bulunmadığını tespit etmek gayesiyle T Testi ve Anova Analizi yapılarak anlamlılık değeri $p < 0,05$ esas alınmıştır.

2.8. Verilerin Toplanması

Araştırmada katılımcılara dair elde edilecek veriler nicel araştırma yöntemlerinden biri olan anket tekniği ile toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan iki farklı ölçek formu kullanılmıştır. Veriler katılımcılardan iki aşamada toplanılmıştır. Birinci aşamada ölçeklerin güvenilirliğini test etmek maksadıyla 23.03.2023 tarihinde Düzce Fen ve

Teknoloji Hafız AİHL'den 43 erkek öğrenci, 24.03.2023 tarihinde Düzce Mehmet Akif İnan Hafız AİHL'den 40 kız öğrenci olmak üzere 83 katılımcıdan oluşan bir pilot gruptan veri alınmıştır. İkinci aşamada elde edilen bulgulardan hareketle gerekli kontroller yapılarak iki ölçek, 05.04.2023-07.04.2023 tarihlerinde iki okulda bulunan mevcut öğrencilerin tamamına uygulanarak veriler elde edilmiştir. Ulaşılamayan öğrenciler belirlenmiş akabinde ölçekleri doldurmaları sağlanmıştır. 1 öğrenci çalışmaya katılmak istemediğinden çalışmaya dahil edilmemiştir.

2.9. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Düzce ilinde örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi gören öğrencilere yönelik araştırma tekniklerinden anket tekniği ile gerçekleştirilen alan taramasından ulaşılan bulgulara değinilmiştir. Ulaşılan bulgular araştırmanın temel amaç ekseninde belirlenmiş olan ana konu ve hipotezler kapsamında düzenlenmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcılar aracılığıyla elde edilen veriler kapsamında sosyo-demografik özellikler; öğrencilere yönelik teknoloji tutum ölçeğinden ulaşılan veriler kapsamında örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi almış ortaöğretim öğrencilerinin teknolojiye karşı yaklaşımlarının program türü, cinsiyet, yerleşim yeri ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından bir anlamlı ilişkinin bulunup bulunmadığına; tekno-dindarlık ölçeği ile elde edilen veriler kapsamında örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi almış ortaöğretim öğrencilerinin teknolojiye karşı yaklaşımlarının program türü, cinsiyet, yerleşim yeri ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından bir anlamlı ilişkinin bulunup bulunmadığına konular değinilmiştir.

2.9.1. Sosyo-Demografik Özellikler

Alan araştırmalarında araştırmanın örneklemini yansıtması nedeniyle katılımcıların sosyo-demografik özellikleri araştırılan evrenin temel özelliklerini temsil etmesi açısından ve araştırmanın temel konusu hakkında karşılaştırmaya zemin hazırlaması bakımından önemli değişkenler olarak değerlendirilir. Bu sebeple araştırmaya dahil edilen örneklem grubunun sosyo-demografik özellikleri hem örnek grubunun özellikleri hakkında betimleyici bilgiler sunmakta hem de değişkenler doğrultusunda araştırmada önemli konular hakkında analiz imkânı sağlaması bakımından belirleyici bir unsur olmaktadır. Bu bağlamda Düzce ilinde yapmış olduğumuz anket uygulamasında ulaşılan

bulgulara göre araştırmaya dahil olan öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerine ait malumat tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Değişken	Grup	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	123	47,9
	Kadın	134	52,1
Sınıf Düzeyi	Hazırlık	27	10,5
	9. Sınıf	52	20,2
	10. Sınıf	73	28,4
	11. Sınıf	54	21,0
	12. Sınıf	51	19,8
Program Türü	Hafızlık Pekiştirme	145	56,4
	Fen ve Teknoloji / Fen ve Sosyal Bilimler	112	43,6
Yerleşim	Şehir Merkezi	182	70,8
	Taşra (Köy)	75	29,2

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Cinsiyet, sosyal hayat içinde farklı perspektif ve farklılıkların inşasında saha araştırmalarında önemli bir saik olarak kabul edilmektedir. Gerek özel hayat alanında gerekse kamusal alanda kadın ve erkek arasındaki statü ve role bağlı olarak gelişen farklılıkların etkisi önemli ölçüde yüksektir. Herhangi bir toplumsal olgu veya olayın değerlendirme sürecinde cinsiyet etkisinden kaynaklı zıtlıklar veya benzerliklerin olabileceği kabul edilebilir bir durumdur. Bu hususun daha ayırt edilebilir bir düzeyde görülebilmesi açısından bu çalışmada erkek ve kadın katılımcıların mütenasip bir biçimde olmasına dikkat edilmiştir. Bu çalışmada da birtakım konularda erkek ve kadın katılımcılar arasında farklılıklar veya benzerlik olduğu görülmüştür. Yukarıda paylaşılan tabloya bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin % 47,9'unun erkek %52,1'inin ise kadın öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Örneklem grubuna bakıldığında kadın

katılımcıların fazla olduğu gözlemlense de araştırmaya olumsuz etkileyecek ölçüde çok yüksek bir fark oluşmamıştır. Bu durum araştırma sürecinde örneklem olarak belirlenen okulların mevcudundan kaynaklanmaktadır.

Alan araştırmalarında önemli faktörlerden biri de yaş olarak kabul edilmektedir. Cinsiyet değişkeninde olduğu gibi yaş değişkeni de katılımcılar arasında meydana gelen farklılıkların inşasında ya da benzerliklerin oluşup oluşmamasında önemli bir etkidir. Çünkü bireylerde bir olay veya olguya karşı oluşabilecek düşünce, değerlendirme ve tutumların oluşmasında farklılıklar görülebilmektedir. Bu araştırmada katılımcı öğrencilerin yaş seviyelerinin birbirine yakın olması nedeniyle yaş değişkeni yerine sınıf düzeyinde ortaya çıkabilecek farklılıkları irdelenmiştir. Bu açıdan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımları araştırma bulguları açısından önem arz etmektedir. Tabloda elde edilen veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %10,5'i hazırlık sınıfında, %20,2'si 9. sınıfta, %28,4'ü 10. sınıfta, %21'i 11. sınıfta, %19,1'i ise 12. sınıfta olduğu görülmektedir. Hazırlık sınıfında oranın düşük olmasının nedeni bahsi geçen okullardan birinin ilk defa 2022-2023 eğitim-öğretim yılında öğrenci almış olmasından kaynaklanmaktadır.

Saha araştırmalarında araştırmaya dahil olan örneklem grubunun yerleşim yerleri teknolojiye ulaşım sağlanması noktasında ve teknolojiye ulaşma noktasında elde edilen veriler önemli bir husustur. Çünkü bireylerin şehir merkezi ile taşrada yaşayan kesimlerin teknolojiye olan ilgileri araştırma açısından önem taşımaktadır. Tabloda yer alan bilgilere bakıldığında katılımcıların %70,8'i şehir merkezinde, %29,2'sinin ise taşrada ikamet ettikleri görülmektedir.

Alan araştırmasında tezimiz açısından bir diğer önemli değişken de öğrencilerin öğrenim gördükleri program türleridir. Hafızlık eğitimi alan öğrencilerden bir kısmı yetenek sınavı ile öğrenci alan "Hafızlık Pekiştirme" programına yerleşmekte iken diğer bir kısmı da MEB tarafından yapılan "Sınavla Öğrenci Alan Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav" sonuçlarına göre yerleşmektedirler. Üç program türündeki katılımcıların arasında ciddi bir fark oluşmasından dolayı bu çalışmada program türü yetenekle öğrenci alan "Hafızlık Pekiştirme" programı ile merkezi sınavla öğrenci alan "Fen ve Teknoloji" programı ve "Fen ve Sosyal Bilimler" programı olarak iki kategoride değerlendirilecektir. Tabloda katılımcıların bilgilerine bakıldığında katılımcıların %54,9'u "Hafızlık

Pekiştirme” %43,6’sının ise “Fen ve Teknoloji – Fen ve Sosyal Bilimler” programlarında öğrenim gördükleri görülmektedir.

2.9.2. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Teknolojiye Yönelik Tutumları

“Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyete göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık vardır.” alt problemine dair bulgular aşağıda sunulmuştur. Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi alan öğrencilerin cinsiyete göre teknolojiye yönelik tutumlarına dair toplum puanlarının betimsel istatistiği aşağıda yer alan tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Teknoloji Tutum Ölçeği Puanları Toplamının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	123	92.37	11.19	255	5.774	.000*
Kadın	134	84.19	11.48			

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

P<0,05*

Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesinde öğrenim gören öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumları ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir, ($t_{255}=5.774$ $p<0.05$). Erkek öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumları ($\bar{X}=92.37$), kız öğrencilere ($\bar{X}=84.19$) göre daha olumludur. Bu bulgu bakımından teknolojiye yönelik tutumlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Araştırmanın birinci alt probleminde “Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi gören öğrencilerin cinsiyete göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin aldıkları puanların anlamlı bir fark oluşturacak şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre dijital aygıtların kullanımına dönük ilgilerinin zayıf olduğu belirlenmiştir (Whitley, 1997). Erdemir vd. (2009)’nin çalışmalarında kendine güvenme bakımından dijital aygıt kullanabilme melekesinde erkeklerin daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. İrtem (2021) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan araştırmada teknolojiye yönelik tutum açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yalmancı ve Aydın (2014) tarafından yapılan araştırmada da

erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre teknolojiye yönelik tutumlarında anlamlı bir ilişki tespit ederek erkeklerin daha olumlu bir yaklaşım sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Galpin ve Sander (2007), Bush (1995), Köse ve Gezer (2006), Bakr (2011) tarafından yapılan araştırmalarda ise cinsiyet bağlamında anlamlı bir fark bulamadıkları görülmektedir. Teknolojinin öğretimde kullanılmasına dair yapılan bir araştırmada cinsiyet değişkeni bağlamında öğrencilerin özgüvenleri açısından değerlendirilmiş ve bazı maddelere göre anlamlı bir fark tespit edilememiştir (Erdemir, Bakırcı ve Eyduran, 2009). Yine Loyd vd. (1987) ile Ray vd. (1999) tarafınca yapılan araştırmada da cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Bu bulgu cinsiyet rolleri, toplumsal normlar ve kültürel faktörler gibi etmenlerin teknolojiye yönelik tutumları şekillendirebileceğini göstermektedir. Örneğin, toplumdaki cinsiyet stereotipleri veya kız çocuklarının teknolojiye yönelik erişiminin sınırlı olması gibi faktörler, kız öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarını etkileyebilir. Bu bulgu, teknoloji eğitimi ve cinsiyet eşitliği konularında farkındalığı artırmak ve cinsiyet temelli tutum farklılıklarını azaltmak için önemli bir adım olabilir.

2.9.3. Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Teknolojiye Yönelik Tutumları

“Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesinde öğrenim gören öğrencilerin sınıf düzeyine göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık vardır.” alt problemine dair bulgular aşağıda sunulmuştur. Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi alan öğrencilerin sınıf düzeyine göre teknolojiye yönelik tutumlarına dair toplum puanlarının betimsel istatistiği aşağıda yer alan tablo 6 ve tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 6: Teknoloji Tutum Ölçeği Puanları Toplamının Sınıf Düzeylerine Göre Anova Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
Hazırlık	27	96.07	11.05
9. Sınıf	52	85.44	10.48
10. Sınıf	73	86.97	11.84
11.Sınıf	54	87.80	11.34
12. Sınıf	51	88.56	13.57

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 7: Teknoloji Tutum Ölçeği Puanları Toplamının Sınıf Düzeylerine Göre Anova Testi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	2193.056	4	548.264			Hazırlık-9. Sınıf,
Gruplar içi	34915.893	252	138.555	3.957	0.004	Hazırlık-10.Sınıf,
Toplam	37108.949	256				Hazırlık-11.Sınıf

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

* $P < 0,05$

Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi almış öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla “Varyans Analizi (ANOVA)” yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuçta aradaki farkın anlamlı olduğu gözlemlenmiştir ($F_{252}=3.957$, $p=0.05$). Anlamlı farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirleyebilmek için çoklu karşılaştırma testlerinden Gabriel testi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgulara göz atıldığında ortaya çıkan bu anlamlı fark hazırlık sınıfı ile 9. sınıf, hazırlık sınıfı ile 10. sınıf, hazırlık sınıfı ile 11. sınıf arasında ortaya çıktığı görülmüştür. Yani hazırlık sınıfı öğrencilerinin 9. ve 10. sınıf öğrencilere göre teknolojiye dair tutumları daha olumlu olduğu söylenebilir. Analize ait bulguları içeren bilgiler tablo 8’de paylaşılmıştır.

Tablo 8: Teknoloji Tutum Ölçeği Puanları Toplamının Sınıf Düzeylerine Göre Anova Testi Sonuçları

Değişkenler	(I) Sınıf Düzeyi	(J) Sınıf Düzeyi	Ortalamalar Arası Fark	
			(I-J)	p
Sınıf Düzeyi	Hazırlık	9.sınıf	10.63177*	.001*
		10. sınıf	9.10147*	.005*
		11. sınıf	8.27778*	.027*
		12. sınıf	7.50545	.069
	9.sınıf	Hazırlık	-10.63177*	.001*
		10. sınıf	-1.53030	.998
		11. sınıf	-2.35399	.972
		12. sınıf	-3.12632	.857
	10. sınıf	Hazırlık	-9.10147*	.005*
		9.sınıf	1.53030	.998
		11. sınıf	-.82369	1.000
		12. sınıf	-1.59602	.998
	11. sınıf	Hazırlık	-8.27778*	.027*
		9.sınıf	2.35399	.972
		10. sınıf	.82369	1.000
		12. sınıf	-.77233	1.000
	12. sınıf	Hazırlık	-7.50545	.069
		9.sınıf	3.12632	.857
		10. sınıf	1.59602	.998
		11. sınıf	.77233	1.000

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

$p < 0.05$

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi gören öğrencilerin sınıf düzeyine göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin 9. sınıf, 10. sınıf ve 11. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Hazırlık sınıfında bulunan öğrenciler program türü itibarıyla “Fen ve Teknoloji” programında öğrenim görmektedirler. Sınavla öğrenci alan bu programda öğrencilerin kasıtlı olarak bu bölümü tercih etmelerinden dolayı teknolojiye yönelik tutumları arasında anlamlı bir bağ olduğu düşünülmektedir. Hazırlık sınıfında bulunan

öğrenciler aynı okulda farklı bir program türünü veya farklı bir okulda farklı bir program türünü seçebilme iradelerinin bulunmasına rağmen “Fen ve Teknoloji” bölümü olması nedeniyle Fen ve Teknoloji Hafız Anadolu İmam Hatip Lisesini tercih etmelerinin teknolojiye karşı olan ilgilerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Yalmancı ve Aydın (2014) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerinin sınıf düzeyi yükseldiğinde teknolojiye olan tutumun olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Mıhladız vd. (2011) tarafından yapılan araştırmada da bu duruma benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise bunun aksine bir sonuç elde edilmiştir.

2.9.4. Katılımcıların Program Türüne Göre Teknolojiye Yönelik Tutumları

“Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesinde öğrenim gören öğrencilerin program türüne göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık vardır.” alt problemine dair bulgular aşağıda sunulmuştur. Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi alan öğrencilerin program türüne göre teknolojiye yönelik tutumlarına dair toplum puanlarının betimsel istatistiği aşağıda yer alan tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Teknoloji Tutum Ölçeği Puanları Toplamının Program Türüne Göre T-Testi Sonuçları

Program Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Hafızlık Pekiştirme	145	87.07	11.46			
Fen ve Teknoloji / Fen ve Sosyal Bilimler	112	89.44	12.67	255	-1.570	0.118

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesinde öğrenim gören öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumları ile program türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir, ($t_{255}=-1.570$ $p<0.05$). “Hafızlık Pekiştirme” program türündeki öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumları ($\bar{X}=87.07$), “Fen ve Teknoloji-Fen ve Sosyal Bilimler” program türündeki öğrencilere ($\bar{X}=89.44$) göre daha olumlu değildir. Bu veri bakımından teknolojiye yönelik tutumlar ile program türü arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi gören öğrencilerin program türüne göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar

arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin program türüne göre anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bu durumun teknolojinin günümüzde yaygın bir şekilde kullanılması ile tüm öğrencilerin teknolojiye rahat bir şekilde ulaşabilmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ayrıca bu bulgu, eğitim sisteminin teknolojiye yönelik tutumu teşvik etmek ve eşit erişimi sağlamak amacıyla çeşitli önlemler aldığına dair bir işarettir. Eğitim politikaları, teknoloji entegrasyonunu desteklemek, dijital becerileri geliştirmek ve tüm öğrencilere teknolojiye erişim sağlamak için önemli adımlar atmaktadır. Bu da teknolojiye yönelik tutumları olumlu etkileyebilir ve farklı programlardaki öğrenciler arasında tutum farklılıklarını azaltabilir.

Sonuç olarak, bu bulgu teknolojiye yönelik tutumların program türüne bağlı olarak değişmediğini ve eğitim sisteminin teknolojiye erişimi ve tutumu teşvik etmek için önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu, sosyal eşitsizlikleri azaltmaya ve teknolojik gelişmelerden tüm öğrencilerin eşit şekilde faydalanmasını sağlamaya yönelik çabaların önemini vurgulamaktadır.

2.9.5. Katılımcıların Yerleşim Yerine Göre Teknolojiye Yönelik Tutumları

“Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesinde öğrenim gören öğrencilerin yerleşim yerine göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık vardır.” alt problemine dair bulgular aşağıda sunulmuştur. Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi alan öğrencilerin yerleşim yerine göre teknolojiye yönelik tutumlarına dair toplum puanlarının betimsel istatistiği aşağıda yer alan tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Teknoloji Tutum Ölçeği Puanları Toplamının Yerleşim Yerine Göre T-Testi Sonuçları

Yerleşim Yeri	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Şehir Merkezi	182	88.34	11.50	255	0.491	0.624
Taşra (Köy)	75	87.53	13.31			

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesinde öğrenim gören öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumları ile yerleşim yeri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir, ($t_{255}=0.491$ $p<0.05$). Şehir merkezinde ikamet eden öğrenciler ile

(\bar{X} =92.37), taşrada ikamet eden öğrencilerin (\bar{X} =84.19) teknolojiye yönelik tutumlarına dair göre anlamlı bir fark söz konusu değildir. Bu bakımından teknolojiye yönelik tutumlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi gören öğrencilerin yerleşim yerine göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yerleşim yeri değişkeni dikkate alındığında öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Altun (2011) tarafından yapılan araştırmada şehir merkezlerinde bulunan öğrencilerin köy merkezlerinde bulunan öğrencilere göre daha olumlu bir tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Gelişen teknoloji ve alt yapı imkanlarının yaşam alanı olan her yerde kendini göstermesi göz önünde bulundurulduğunda şehir merkezi ve köy yerleşim alanlarında teknolojiye ve internete ulaşım noktasında geçmişte olduğu gibi ciddi bir farkın azaldığı düşünülmektedir. Bu sebeple de şehir merkezi ve köy yerleşim alanlarından geçen öğrencilerin teknolojiye ulaşabilme imkanları nedeniyle yerleşim yeri bağımsız değişkenine göre öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarında bir farklılık oluşmadığı düşünülmektedir.

2.9.6. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Tekno-Dindarlık Hakkındaki Görüşleri

“Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyete göre tekno-dindarlık ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık vardır.” alt problemine dair bulgular aşağıda sunulmuştur. Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi alan öğrencilerin cinsiyete göre tekno-dindarlığa yönelik görüşlerine dair toplum puanlarının betimsel istatistiği aşağıda yer alan tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Tekno-Dindarlık Ölçeği Puanları Toplamının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	123	66.13	11.17	255	0.703	0.483
Kadın	134	65.22	9.46			

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesinde öğrenim gören tekno-dindarlık hakkındaki görüşleri ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir, ($t_{255}=0.703$ $p<0.05$). Erkek öğrenciler ile (\bar{X} =66.13), kız öğrencilerin (\bar{X} =65.22) tekno-

dindarlığa yönelik tutumları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark görünmemektedir. Bu bakımından teknolojiye yönelik tutumlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı söylenebilir. Tekno-dindarlık ölçeğine göre kullanılan dijital aygıtların bu yaş grubunda pek yaygın kullanılmadığı düşünüldüğünden böyle bir sonuç ortaya çıkmış olabilir.

Bu çalışma, örgün eğitimdeki hafızlık projesinde yer alan öğrencilerin tekno-dindarlık ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak teknolojiye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuçlar, teknolojiye yönelik tutumların cinsiyetle ilişkili olmadığını göstermektedir. Bu durum, cinsiyetin tekno-dindarlık üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu ve daha çok başka faktörlerin bu tutumu etkilediğini düşündürülebilir. Sosyolojik olarak, bu sonuçlar toplumun genelinde teknoloji ve dini değerlerin birbirini etkileyebileceği farklı faktörlerin olduğunu göstermektedir. Bu çalışma, ileride daha kapsamlı araştırmaların yapılmasına ve bu konudaki sosyolojik tartışmaların derinleştirilmesine katkıda bulunabilir.

2.9.7. Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Tekno-Dindarlık Hakkındaki Görüşleri

“Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesinde öğrenim gören öğrencilerin sınıf düzeyine göre tekno-dindarlık ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık vardır.” alt problemine dair bulgular aşağıda sunulmuştur. Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi alan öğrencilerin sınıf düzeyine göre tekno-dindarlığa yönelik görüşlerine dair toplum puanlarının betimsel istatistiği aşağıda yer alan tablo 12’de ve tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 12: Tekno-Dindarlık Ölçeği Puanları Toplamının Sınıf Düzeyine Göre Anova Testi Sonuçları

Görev Yeri	N	\bar{X}	SS
Hazırlık	27	63.22	10.14
9. Sınıf	52	64.05	9.62
10. Sınıf	73	65.23	10.42
11. Sınıf	54	65.98	10.17
12. Sınıf	51	68.84	10.64

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 13: Tekno-Dindarlık Ölçeği Puanları Toplamının Sınıf Düzeyine Göre Anova Testi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	829.606	4	207.402			
Gruplar içi	26392.261	252	104.731	1.980	0.098	Yok
Toplam	27221.868	256				

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Elde edilen bulgular doğrultusunda tablo incelendiğinde öğrencilerin tekno-dindarlık ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuca göre öğrencilerin tekno dindarlık düzeyleri puanları öğrencilerin okumuş oldukları sınıf düzeylerine göre bir değişikliğe sebep olmamaktadır.

Öğrencilerin tekno-dindarlığa yönelik tutumlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla “Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA)” yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuçta aradaki anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. ($F_{252}=1.980$, $p=0.05$). Anlamlı farkın olup olmadığını belirleyebilmek için çoklu karşılaştırma testlerinden Gabriel testi uygulanmıştır. Analize ait bulguları içeren bilgiler aşağıda tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14: Tekno-Dindarlık Ölçeği Puanları Toplamının Sınıf Düzeyine Göre Anova Testi Sonuçları

Değişkenler	(I) Sınıf Düzeyi	(J) Sınıf Düzeyi	Ortalama Arası Fark (I-J)	p
Sınıf Düzeyi	Hazırlık	9.sınıf	-.83547	1.000
		10. sınıf	-2.01065	.990
		11. sınıf	-2.75926	.939
		12. sınıf	-5.62092	.184
	9.Sınıf	Hazırlık	.83547	1.000
		10. sınıf	-1.17518	.999
		11. sınıf	-1.92379	.982
		12. sınıf	-4.78544	.168
	10. Sınıf	Hazırlık	2.01065	.990
		9.sınıf	1.17518	.999
		11. sınıf	-.74860	1.000
		12. sınıf	-3.61026	.419
	11. Sınıf	Hazırlık	2.75926	.939
		9.sınıf	1.92379	.982
		10. sınıf	.74860	1.000
		12. sınıf	-2.86166	.807
	12. Sınıf	Hazırlık	5.62092	.184
		9.sınıf	4.78544	.168
		10. sınıf	3.61026	.419
		11. sınıf	2.86166	.807

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Araştırmanın altıncı alt probleminde “Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi gören öğrencilerin sınıf düzeylerine göre tekno-dindarlık ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile öğrencilerin tekno-dindarlığa dair verdikleri yanıtlarda anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Genel olarak dini uygulamaların pek kullanılmadığı düşünüldüğü için anlamlı bir farklılık çıkmamış olabilir.

2.9.8. Katılımcıların Program Türüne Göre Tekno-Dindarlık Hakkındaki Görüşleri

“Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesinde öğrenim gören öğrencilerin program türüne göre tekno-dindarlık ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık vardır.” alt problemine dair bulgular aşağıda sunulmuştur. Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi alan öğrencilerin program türüne göre tekno-dindarlığa yönelik görüşlerine dair toplum puanlarının betimsel istatistiği aşağıda yer alan tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15: Tekno-Dindarlık Ölçeği Puanları Toplamının Program Türüne Göre T-Testi Sonuçları

Program Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Hafızlık	145	66.44	10.26			
Pekiştirme						
Fen ve Teknoloji				255	1.389	0.166
/Fen ve Sosyal Bilimler	112	64.64	10.32			

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesinde öğrenim gören tekno-dindarlık hakkındaki görüşleri ile program türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir, ($t_{255}=1.389$ $p<0.05$). Yetenek sınavı ile öğrenci alan Hafızlık Pekiştirme programı öğrencilerinin ($\bar{X}=66.44$), merkezi sınavla öğrenci alan “Fen ve Teknoloji” ve “Fen ve Sosyal Bilimler” programı öğrencileri ($\bar{X}=64.64$) cevapları arasında çok küçük bir fark olduğu söylenebilir. Bu bulgu bakımından tekno-dindarlığa yönelik görüşler ile öğrencilerin okudukları program türü arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın yedinci alt probleminde “Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi gören öğrencilerin sınıf düzeylerine göre tekno-dindarlık ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile öğrencilerin tekno-dindarlığa dair verdikleri yanıtlarda anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Genel olarak dini uygulamaların pek kullanılmadığı düşünüldüğü için anlamlı bir farklılık çıkmamış olabilir.

2.9.9. Katılımcıların Yerleşim Yerine Göre Tekno-Dindarlık Hakkındaki Görüşleri

“Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesinde öğrenim gören öğrencilerin yerleşim yerine göre tekno-dindarlık ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık vardır.” alt problemine dair bulgular aşağıda sunulmuştur. Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi alan öğrencilerin yerleşim yerine göre tekno-dindarlığa yönelik görüşlerine dair toplum puanlarının betimsel istatistiği aşağıda yer alan tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Tekno-Dindarlık Ölçeği Puanları Toplamının Yerleşim Yerine Göre T-Testi Sonuçları

Yerleşim Yeri	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Şehir Merkezi	182	65.54	9.69	255	0.275	0.784
Taşra (Köy)	75	65.93	11.73			

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesinde öğrenim gören tekno-dindarlık hakkındaki görüşleri ile yerleşim yeri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir, ($t_{255}=0.275$ $p<0.05$). Yetenek sınavı ile öğrenci alan şehir merkezinde ikamet eden öğrencilerle ($\bar{X}=65.54$), taşrada (köyde) ikamet eden öğrenciler ($\bar{X}=64.64$) cevapları arasında birbirine çok yakın bir fark olduğu söylenebilir. Bu bulgu bakımından tekno-dindarlığa yönelik görüşler ile öğrencilerin okudukları yerleşim yeri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın sekizinci alt probleminde “Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi gören öğrencilerin yerleşim yerlerine göre tekno-dindarlık ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları yerleşim yeri ile öğrencilerin tekno-dindarlığa dair verdikleri yanıtlarda anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu bağlamda dini uygulamaların kullanımı noktasında isteksiz olduğu düşünülmektedir.

Yapılan araştırmada örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi alan öğrencilerin tekno-dindar pratikler üzerinde hiçbir değişken üzerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrencilerin mobil uygulama araçları üzerine olumlu bir görüş belirttikleri ancak dini pratiklerin mobil uygulamalar aracılığıyla yapılmasına sıcak bakmadıkları görülmüştür. Hafızlık eğitimi almalarının etkisiyle öğrencilerin fiili olarak yapılması gereken ibadetleri

sanal olarak yapılmasının uygun görülmediği görülmektedir. Bu sebeple ibadetlerin gelenekten görüldüğü gibi devam etmesi gerektiğine inandıkları düşünülmektedir.

2.9.10. Tekno-Dindarlık Ölçeğinden Elde Edilen Diğer Bulgular

Öğrencilerin özellikle tekno-dindarlık ölçeğinden aldıkları puanlardan hareketle tekno-dindarlık kavramına ilişkin görüşlerini tespit edebilmek amacıyla araştırma açısından önemli görülen cevaplar incelemeye tabi tutulmuştur.

Tablo 17: “Arttırılmış gerçeklik ve sanal gözlükler gibi araçlarla ileride evden çıkmadan kurban ibadeti deneyimi yaşamayı düşünürüm.” Sorusuna Ait Frekans Dağılımı

Soru No: 21		Frekans (F)	Yüzde (%)
Kurban İbadeti Deneyimi	Hiç katılmıyorum	169	65,8
	Katılmıyorum	48	18,7
	Kararsızım	20	7,8
	Katılıyorum	10	3,9
	Tamamen katılıyorum	10	3,9

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 17’de görüldüğü gibi “Arttırılmış gerçeklik ve sanal gözlükler gibi araçlarla ileride evden çıkmadan kurban ibadeti deneyimi yaşamayı düşünürüm.” sorusuyla ilgili bu istatistiklere göre, katılımcıların yüksek çoğunluğu "Hiç katılmıyorum" şeklinde cevap vermiş (%65,8). İkinci en yaygın cevap ise %18,7 ile "Katılmıyorum" olmuştur. %7,8'lik bir kısım ise "Kararsızım" cevabı vermiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %3,9'u "Katılıyorum" ve %3,9'u ise "Tamamen katılıyorum" demiştir. Bu verilere dayanarak, çoğunluğun genellikle bu tür araçlarla kurban ibadetini evde yaşama fikrine katılmadıkları görülmüştür.

Tablo 18: “Arttırılmış gerçeklik ve sanal gözlükler gibi araçlarla ileride evden çıkmadan hac ibadeti deneyimi yaşamayı düşünürüm.” Sorusuna Ait Frekans Dağılımı

Soru No: 20		Frekans (F)	Yüzde (%)
Hac İbadeti Deneyimi	Hiç katılmıyorum	165	64,2
	Katılmıyorum	44	17,1
	Kararsızım	17	6,6
	Katılıyorum	20	7,8
	Tamamen katılıyorum	11	4,3

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 18’de görüldüğü üzere “Arttırılmış gerçeklik ve sanal gözlükler gibi araçlarla ileride evden çıkmadan hac ibadeti deneyimi yaşamayı düşünürüm.” sorusuyla ilgili bu istatistiklere göre, katılımcıların yüksek çoğunluğu %64,2 oranında "Hiç katılmıyorum" şeklinde cevap vermiştir. İkinci en yaygın cevap %17,1 ile "Katılmıyorum" olmuştur. %6,6’lık bir kısım "Kararsızım" yanıtını vermiştir. Katılımcıların %7,8’i "Katılıyorum" cevabını verirken %4,3’ü ise "Tamamen katılıyorum" demiştir. Bu verilere dayanarak, çoğunluğun genellikle bu tür araçlarla hac ibadetini evde yaşama fikrine katılmadıkları değerlendirilmektedir.

Tablo 19: “Arttırılmış gerçeklik ve sanal gözlükler gibi araçlarla ileride evden çıkmadan umre ibadeti deneyimi yaşamayı düşünürüm.” Sorusuna Ait Frekans Dağılımı

Soru No: 19		Frekans (F)	Yüzde (%)
Umre İbadeti Deneyimi	Hiç katılmıyorum	161	62,6
	Katılmıyorum	46	17,9
	Kararsızım	17	6,6
	Katılıyorum	22	8,6
	Tamamen katılıyorum	11	4,3

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 19’da görüldüğü üzere “Arttırılmış gerçeklik ve sanal gözlükler gibi araçlarla ileride evden çıkmadan umre ibadeti deneyimi yaşamayı düşünürüm.” sorusuyla Bu istatistiklere göre, katılımcıların yüksek çoğunluğu %62,6 oranında "Hiç katılmıyorum" şeklinde cevap vermiştir. İkinci en yaygın cevap %17,9 ile "Katılmıyorum" olmuştur. %6,6’lık bir kısım "Kararsızım" yanıtını vermiştir. Katılımcıların %8,6’sı "Katılıyorum"

derken %4,3'ü ise "Tamamen katılıyorum" cevabını vermiştir. Bu verilere dayanarak, çoğunluğun genellikle bu tür araçlarla umre ibadetini evde yaşama fikrine katılmadıkları değerlendirilmektedir.

Tablo 20: Arttırılmış gerçeklik ve sanal gözlükler gibi araçlarla ileride evden çıkmadan namaz ibadetimi cemaatle kılma deneyimi içerisinde yerine getirmeyi düşünürüm.”

Sorusuna Ait Frekans Dağılımı

Soru No: 18		Frekans (F)	Yüzde (%)
Namaz İbadeti Deneyimi	Hiç katılmıyorum	170	66,1
	Katılmıyorum	46	17,9
	Kararsızım	17	6,6
	Katılıyorum	15	5,8
	Tamamen katılıyorum	9	3,5

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 20’de görüldüğü üzere “Arttırılmış gerçeklik ve sanal gözlükler gibi araçlarla ileride evden çıkmadan namaz ibadeti deneyimi yaşamayı düşünürüm.” sorusuyla ilgili bu istatistiklere göre, katılımcıların yüksek çoğunluğu %66,1 oranında "Hiç katılmıyorum" şeklinde cevap vermiştir. İkinci en yaygın cevap %17,9 ile "Katılmıyorum" olmuştur. %6,6'lık bir kısım "Kararsızım" yanıtını vermiştir. Katılımcıların %5,8'i "Katılıyorum" ve %3,5'i ise "Tamamen katılıyorum" cevabını vermiştir. Bu verilere dayanarak, çoğunluğun genellikle bu tür araçlarla namaz ibadetini evde yaşama fikrine katılmadıkları görüşünün hâkim olduğu söylenebilir.

Tablo 17, 18, 19, 20’de arttırılmış gerçeklik veya sanal gözlüklerle geleneksel ibadetlerin gerçekleştirilme durumuna dair bulgular yer almaktadır. Cevaplar genel itibariyle değerlendirildiği “hiç katılmıyorum” cevabını veren katılımcıların geleneksel ibadetlerin toplumsal önemine ve ritüele bağlılıklarına vurgu yapabilir. “Katılmıyorum” yanıtını veren katılımcılar geleneksel ibadetlerin manevi veya sembolik değerini yeterince taşımadığını düşünmüş olabilirler. Bu grup büyük ölçüde geleneksel ibadetin önemini vurgulayan düşüncelere sahip olabilir. Ayrıca sanal araçlarla ibadet etmenin toplumsal bağları ve fiziksel katılımı zayıflatabileceği endişesi taşıyor olabilirler. “Kararsız” kalan grup sanal araçlarla kurban ibadetini evden deneyimlemenin avantajları ve dezavantajları arasında kalmış olabilir. Kararsızlık, teknolojinin dini pratiklere entegrasyonunun

getirdiği yeni dűşüncelerin ve çatışmaların bir yansıması olabilir. “Hiç katılmıyorum”, “katılmıyorum” şeklinde durumu yaklaşan grup ise sanal araçlarla ibadet etmenin evde deneyimin olumlu yönlerini görebilen ve bu yöntemi tercih eden bir azınlığı temsil ediyor. Bu grup, teknolojinin dini uygulamaları daha erişilebilir hale getirebileceğini veya kişisel tercihlerine uygun bir seçenek olduğunu dűşünebilir.

Sosyolojik olarak toplumun genel olarak evden çıkmadan ibadet deneyimi fikrine pek sıcak bakmadığını ve geleneksel ibadetin toplumsal ve fiziksel bağlarına değer verdiğini göstermektedir. Ancak, bu tutumlar bireysel ve kültürel farklılıklara bağlı olarak değişebilir ve gelecekte teknolojiye yönelik tutumlar da değişebilir.

Tablo 21: “İnternet tabanlı uygulamaları kullanırken, bir an önce kalkmayı düşünürüm.” Sorusuna Ait Frekans Dağılımı

Soru No: 16		Frekans (F)	Yüzde (%)
Kullanım İsteksizliği	Hiç katılmıyorum	5	1,9
	Katılmıyorum	23	8,9
	Kararsızım	80	31,1
	Katılıyorum	114	44,4
	Tamamen katılıyorum	35	13,6

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 21’de görüldüğü üzere “İnternet tabanlı uygulamaları kullanırken, bir an önce kalkmayı düşünürüm.” sorusuyla ilgili Bu istatistiklere göre, katılımcıların yüksek çoğunluğu %44,4 oranında "Katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. İkinci en yaygın cevap %31,1 ile "Kararsızım" olmuştur. %13,6’lık bir kısım "Tamamen katılmıyorum" yanıtını vermiştir. Katılımcıların %8,9’u "Katılmıyorum" ve %1,9’u ise "Hiç katılmıyorum" demiştir. Bu verilere dayanarak, çoğunluğu internet tabanlı uygulamaları kullanırken bir an önce kalkma isteğine katıldıklarını söyleyebiliriz.

Bu istatistiklere dayanarak, insanların internet tabanlı uygulamaları kullanırken kalkmayı düşünme eğilimlerinin farklılık gösterdiği ve bu konuda kararsızlık yaşayan bir kesim olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar, internetin sosyal etkileşimler ve günlük yaşam üzerindeki etkilerinin karmaşık olduğunu ve insanların internet kullanımını dengelemeye çalıştığını göstermektedir.

Tablo 22: “İnternet tabanlı uygulamalar ile yapılan ibadetler kabul görmez.” Sorusuna Ait Frekans Dağılımı

Soru No: 5		Frekans (F)	Yüzde (%)
İbadetlerin Kabul Görmesi	Hiç katılmıyorum	15	5,8
	Katılmıyorum	18	7,0
	Kararsızım	71	27,6
	Katılıyorum	79	30,7
	Tamamen katılıyorum	74	28,8

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 22’de görüldüğü üzere “İnternet tabanlı uygulamalar ile yapılan ibadetler kabul görmez.” sorusuyla ilgili Bu istatistiklere göre, katılımcıların yüksek çoğunluğu %30,7 oranında "Katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. İkinci en yaygın cevap %28,8 ile "Hiç katılmıyorum" olmuştur. %27,6'lık bir kısım "Kararsızım" yanıtını vermiştir. Katılımcıların %7,0'i "Katılmıyorum" ve %8,8'i ise "Hiç katılmıyorum" demiştir.

Bu verilere göre, görüşler oldukça dengeli bir dağılıma sahiptir. "Katılıyorum" ve "Hiç katılmıyorum" yanıtları birbirine yakın oranlarda bulunurken, "Kararsızım" yanıtı da önemli bir orana sahiptir. Bu durum, katılımcıların farklı düşüncelere sahip olduğunu göstermektedir. Katılımcıların çoğunluğunun internet tabanlı uygulamalar aracılığıyla yapılan ibadetlerin kabul edilemez olduğu görüşünde olduğunu söyleyebiliriz. Bununla birlikte, kararsızlık oranı da dikkate değerdir. İnternet tabanlı ibadetlerle ilgili farklı düşüncelere sahip katılımcılar bulunmaktadır.

Tablo 23: “İnternet tabanlı uygulamalar dini uygulamalarda kullanılamaz.” Sorusuna Ait Frekans Dağılımı

Soru No: 1		Frekans (F)	Yüzde (%)
Dini Uygulamalarda Kullanabilirliği	Hiç katılmıyorum	1	,4
	Katılmıyorum	7	2,7
	Kararsızım	18	7,0
	Katılıyorum	112	43,6
	Tamamen katılıyorum	119	46,3

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 23’de görüldüğü gibi “İnternet tabanlı uygulamalar dini uygulamalarda kullanılamaz.” sorusuyla ilgili Bu istatistiklere göre, katılımcıların yüksek çoğunluğu %46,3 oranında "Tamamen katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. İkinci en yaygın cevap %43,6 ile "Katılıyorum" olmuştur. %7,0'lik bir kısım "Kararsızım" yanıtını vermiştir. Katılımcıların %2,7'si "Katılmıyorum" ve %0,4'ü ise "Hiç katılmıyorum" demiştir. Bu verilere göre, katılımcıların büyük bir çoğunluğu olumlu bir görüşe sahiptir ve "Tamamen katılıyorum" yanıtı en yüksek orana sahiptir. "Kararsızım" oranı da dikkate değerdir. Ancak, "Katılmıyorum" ve "Hiç katılmıyorum" yanıtları daha düşük oranlarda bulunmaktadır. Bu verilere dayanarak, çoğunluğun katılımcıların belirtilen konuda olumlu bir görüşe sahip olduğunu söyleyebiliriz. Sosyolojik olarak, bu istatistikler, toplumun internet tabanlı uygulamaların dini uygulamalar üzerindeki etkisini değerlendirdiğini ve çoğunluğunun bu etkinin sınırlayıcı olduğuna inandığını göstermektedir. Ancak, bu konuda bireyler arasında farklı görüşlerin olduğunu da unutmamak önemlidir. Sosyal dinamikler, kültürel faktörler ve bireysel deneyimler gibi çeşitli etmenler, bu istatistiklere yansımaya daha derin ve karmaşık bir tabloya yol açabilir.

SONUÇ

Bu çalışmada hızlı ve geniş kitlelere ulaşan teknolojik gelişmelerin örgün eğitimle birlikte hafızlık projesinde hafızlık eğitimi almış öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumları ve teknolojinin beraberinde getirdiği tekno-dindar pratiklere yönelik görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda “Öğrencilerin Teknolojiye Yönelik Tutumları Ölçeği” ve “Tekno-Dindarlık Ölçeği” ekseninde öğrencilerden bu konularla ilgili görüşleri kapsamında verilere ulaşılarak analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu iki ölçek doğrultusunda öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, yerleşim yeri ve program türü bağımsız değişkenleri açısından ve tekno-dindarlığa yönelik görüşlerinin cinsiyet sınıf düzeyi, yerleşim yeri ve program türü bağımsız değişkenleri açısından değerlendirilmeye tabi tutulmuştur.

Bulguların birinci bölümünde örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi gören öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarının, program türü, cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaşadıkları yerleşim alınana göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde ise örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi gören öğrencilerin tekno-dindar pratiklere dair görüşlerinin program türü, cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaşadıkları yerleşim alınana göre herhangi bir anlamlılık ilişkisinin olup olmadığı irdelenmiştir. Ayrıca tekno-dindarlık ölçeğinde yer alan sorularda dikkat çeken cevaplar incelenmiştir.

Sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik alanlarda meydana gelen hızlı ve ani değişimle birlikte çağdaş dünya tanımlamaları yapılmaya başlanmış ve bilginin global bir biçimde yayılım göstermesi ile yeni bir ekonomik sürecin temelini bilgi oluşturmaya başlamıştır. Sistemik araştırma ve geliştirme gayretleri ile istihdamda bilgi sektörünün payının artmaya başlaması bu hızlı değişimin en önemli sebeplerinden olduğu düşünülmektedir. Bilgisayar teknolojisinin bir çıktısı olarak günümüzde işgücünün büyük bir kısmının bilgiyi işleme alanında olduğu görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri’nde işgücünün %25’ini hizmet sektörü, %25’i sanayi oluşturmakta iken, yaklaşık %45 gibi ciddi bir oranda bilgi işleme alanında olduğu görülmektedir (Web vd., 1992: 569). Diğer taraftan bilginin bu denli hızlı değişimi bilgiye ulaşma imkanlarının artmasını sağlamış, teknolojik gelişmelere bağlı olarak bir bilgi patlaması ortaya çıkmıştır. Bu nedenle eğitim-öğretim ortamları da küresel bir boyut kazanarak pek çok yenilik ve değişikliklere

maruz kalmıştır. Teknolojinin tüm okul faaliyetlerini kuşatması maruz kalınan en temel değişikliklerin başında gelmektedir.

Teknolojik gelişmelerin hızlı bir şekilde ilerlediği günümüzde dindar insanların dini pratikleri uygulama tarzlarında, eğilimlerinde ve tercihlerinde de birtakım değişiklikler ortaya çıkmıştır. Din ve teknoloji arasındaki karşılıklı ilişki tekno-dindar bir form olarak yeni bir ilişki tarzını ortaya çıkarmıştır. Ortaya çıkan bu ilişki, toplumun değişmesine bağlı olarak yeni bir anlam dünyası ile bizleri karşı karşıya bırakmaktadır. Teknolojinin insanların dini yaşayış tarzlarını kolaylaştırması ve sistematik hale getirmesi biçimde iddialar ortaya atılmıştır. Tekno-dindar kavramı bir yandan teknolojik araç ve gereçlerin dini ritüellerinde kullanımını ifade ederken diğer yandan insanların somut belirli bir zaman ve mekânda bulunma durumundan çeşitli formlarla mekân ve zaman ötesi manevi bir arenaya ulaşmayı ifade etmektedir. Örneğin; zikir ritüelinde tesbih kullanımını, yerini günümüzde daha çok zikir matiklere bırakmıştır. Diğer bir örnek ise insanların belirli mekânda veya zamanda gerçekleştirdiği ibadetlerini sanal ortamlar aracılığıyla gerçekleştirme eğilimi oluşmuştur. İbadet teknolojisinin bu yönlü gelişimi, yüz yüze öğretilen dini eğitimin yerini alıp almayacağı tartışılmaktadır. Dindarlık kavramı, ortaya çıkan bu gelişmeler sebebiyle teknolojinin ibadetleri gerçekleştirme noktasında dini kolaylaştırdığı ve sistematikleştirdiği iddiasıyla bir dönüşüm ortaya koymuştur.

Hafızlık eğitimi alan öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumları ve tekno-dindarlık hakkındaki görüşleri bazı genel eğilimlerden şu şekilde bahsedebiliriz:

Bu çalışma, örgün eğitimle birlikte hafızlık projesinde öğrenim gören öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumları ile cinsiyet, program türü ve yerleşim yeri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, erkek öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumları kız öğrencilere göre daha olumlu bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin program türüne göre teknolojiye yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin diğer sınıflara göre teknolojiye daha olumlu bir tutum sergiledikleri görülmüştür. Yerleşim yeri açısından ise şehir merkezinde ve taşrada ikamet eden öğrenciler arasında teknolojiye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu araştırma örgün eğitimle birlikte hafızlık projesinde yer alan öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarını farklı değişkenlerle ilişkilendirmiştir. Cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi

faktörlerin öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarını etkilediği belirlenmiştir. Ancak program türü ve yerleşim yeri değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgular, teknolojinin yaygın bir şekilde kullanılmasıyla birlikte öğrencilerin genel olarak teknolojiye daha olumlu bir tutum sergilediğini göstermektedir.

Hafızlık eğitimi sürecinde, öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarını güçlendirmek için aşağıdaki adımlar izlenebilir:

Teknoloji Tabanlı Öğretim Materyallerinin Kullanımı: Hafızlık eğitiminde teknoloji tabanlı öğretim materyalleri, öğrencilerin ilgisini çekmek ve motivasyonlarını artırmak için kullanılabilir. Mobil uygulamalar, e-Kitaplar veya interaktif öğrenme platformları gibi dijital araçlar, öğrencilerin Kuran okuma ve ezberleme süreci desteklenebilir. Her öğrencinin teknolojiye ulaşım imkanlarının aynı olmaması bu durumun zayıf yönüdür.

Online Eğitim ve Kaynaklara Erişim: Hafızlık eğitiminde, öğrencilere çevrimiçi eğitim ve kaynaklara erişim imkânı sunulabilir. İnternet üzerinden canlı dersler, çevrimiçi tartışma forumları veya video eğitimleri gibi kaynaklar, öğrencilerin hafızlık eğitimine katılımını kolaylaştırabilir ve öğrenme deneyimleri zenginleştirilebilir. Öğrencilerle doğrudan iletişim kurulamaması sebebiyle öğrencilerin bakarak okuyabilme ihtimallerinin yüksek olması bu durumun zayıf yönü olarak görülmektedir.

İnteraktif Öğrenme Araçları: Teknoloji, öğrencilerin etkileşimli bir şekilde öğrenmelerini sağlayabilir. Örneğin, Kuran okuma uygulamaları veya interaktif öğrenme araçları, öğrencilere doğru telaffuz ve okuma kurallarını öğrenmeleri için geribildirim sağlayabilir. Böylece, öğrencilerin Kuran'ı daha etkili bir şekilde öğrenmelerine ve hafızlık sürecini daha keyifli hale getirmelerine yardımcı olabilir.

Hafızlık Eğitiminde Verimli Zaman Yönetimi: Teknoloji, öğrencilere zaman yönetimi becerilerini geliştirme konusunda yardımcı olabilir. Öğrencilere, hafızlık eğitimi için uygun bir zaman planlaması yapmalarını sağlayacak uygulamalar veya takvim araçları sunulabilir. Bu sayede, öğrenciler hafızlık çalışmalarını düzenli olarak takip edebilir ve motivasyonlarını sürdürebilirler.

İletişim ve İşbirliği Araçları: Teknoloji, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle iletişim kurmalarını ve işbirliği yapmalarını kolaylaştırabilir. Çevrimiçi tartışma platformları, sanal sınıf ortamları veya video konferans araçları, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını ve öğretmenlerinden geri bildirim alabilmelerini sağlayabilir.

Bu adımlar, hafızlık eğitiminin teknolojiye yönelik tutumları olumlu etkilemesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Teknolojinin doğru bir şekilde entegre edilmesiyle, öğrencilerin hafızlık eğitimine olan ilgisi artabilir ve öğrenme deneyimleri daha etkili hale gelebilir.

Teknolojiye yönelik tutumlar ve hafızlık eğitimi arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine anlamak için aşağıdaki araştırma önerileri değerlendirilebilir:

Hafızlık Eğitimi ve Teknoloji Kullanımı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bu araştırmada, hafızlık eğitimi sürecinde teknolojinin nasıl kullanıldığı ve öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenebilir. Öğrencilerin teknoloji tabanlı öğretim materyallerine erişimi, bu materyallerin kullanım sıklığı, öğrencilerin teknoloji kullanımına olan tutumları ve hafızlık performansları arasındaki ilişkileri değerlendirilebilir.

Hafızlık Eğitiminde Mobil Uygulamaların Etkinliğinin Değerlendirilmesi: Mobil uygulamaların hafızlık eğitimi sürecindeki etkisini araştırabilirsiniz. Öğrencilere hafızlık sürecinde kullanılan farklı mobil uygulamalar sunabilir ve bu uygulamaların öğrencilerin hafızlık başarısı, motivasyonu ve teknolojiye yönelik tutumları üzerindeki etkisi değerlendirilebilir.

Çevrimiçi Hafızlık Eğitimi ve Öğrencilerin Tutumları: Hafızlık eğitiminde çevrimiçi platformların kullanımının öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırabilirsiniz. Çevrimiçi hafızlık eğitimi alan öğrencilerin tutumları, motivasyonları ve başarıları, geleneksel yöntemlerle eğitim alan öğrencilerle karşılaştırılarak değerlendirilebilir.

Teknoloji Destekli Hafızlık Eğitiminin Sürdürülebilirliği: Hafızlık eğitiminde teknolojinin kullanımının sürdürülebilirliğini incelenebilir. Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ve teknoloji kullanımı üzerinde uzun vadeli etkileri araştırılabilir. Bu araştırma, hafızlık eğitiminde teknolojinin nasıl daha etkin ve sürdürülebilir bir şekilde kullanılabileceği konusunda önemli bulgular sunacağı düşünülmektedir.

Hafızlık Eğitimi ve Teknolojiye Yönelik Tutumların Sosyo-kültürel Bağlamı: Bu araştırmada, hafızlık eğitimi ve teknolojiye yönelik tutumların sosyo-kültürel faktörlerle nasıl etkilendiğini incelenebilir. Öğrencilerin kültürel değerleri, inanç sistemleri ve sosyal

çevreleri ile teknoloji kullanımı ve hafızlık eğitimi arasındaki ilişkileri değerlendirilebilir.

Genel anlamda tekno dindarlık, dinî inançlarına ve uygulamalarına teknoloji aracılığıyla destek verme eğilimi olduğu söylenebilir. Hafızlık eğitimi alan öğrenciler arasında bu konuda farklı düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen verilerden hareketle öğrencilerden bazıları teknolojinin dini hayatlarını kolaylaştırdığına inandığı düşünülmekte iken bazılarının ise teknolojinin dini deneyimi sınırlayabileceği veya yüzeyselleştirebileceği endişesini taşıdığı düşünülmektedir.

Örneğin, bazı öğrenciler en yaygın biçimde kullanılan dijital Kur'an uygulamalarını kullanarak daha kolay bir şekilde Kur'an'ı okuyabildiklerini ve içeriklerine erişebildiklerini düşünmüş olabilirler. Yine dijital dini kaynaklara erişim sağlamak, dua ve ibadet saatlerini hatırlatıcılarla takip etmek gibi konularda teknolojinin yardımcı olduğunu düşünerek olumlu yaklaşım sergilemiş olabilir. Fakat bazı öğrenciler teknolojinin dini deneyimi sınırlayabileceğini veya yüzeyselleştirebileceğini düşünmüş olabileceği de düşünülmektedir. Örneğin, dijital Kur'an'ın fiziksel bir Mushaf'ın yerini tutamayacağını ve yazılı metnin getirdiği derinlik ve ruhsal deneyimi sağlamadığını düşünerek olumsuz yaklaşmış olabilirler. Ayrıca, teknolojinin dikkat dağıtıcı etkileriyle birlikte gelmesi ve ibadetlerin derinlikli bir şekilde yapılmamasına yol açabileceği endişeleri olmuş olabilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, örgün eğitimle birlikte hafızlık projesinde yer alan öğrencilerin tekno-dindarlık üzerindeki görüşleri ve diğer değişkenler arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Cinsiyet, program türü, sınıf düzeyi ve yerleşim yeri gibi faktörler, öğrencilerin tekno-dindarlık görüşlerini etkilemede anlamlı bir rol oynamamıştır.

Öğrencilerin genel olarak mobil uygulama araçlarına olumlu baktıkları ancak dini pratiklerin mobil uygulamalar aracılığıyla yapılmamasını tercih ettikleri görülmüştür. Öğrenciler, dini uygulamaların geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilmesini ve ibadetlerin sanal ortamda yerine getirilmesini uygun görmediklerini ifade etmişlerdir.

Verilen verilere dayanarak, öğrencilerin dindarlık tipolojilerine kesin bir şekilde dahil edilmesi zor olsa da bazı genel olarak şunlar söylenebilir:

Öğrencilerin olumsuz bir tutum sergilemesi ve teknoloji tabanlı dini uygulamalara mesafeli durması, daha geleneksel veya muhafazakâr dindarlık tipolojisine yakın olabileceklerini düşündürmektedir. Bu tipolojiye sahip bireyler, dini inançlarını ve uygulamalarını geleneksel kurallar ve değerler çerçevesinde yaşamaya önem verirler. Teknolojiyi dini deneyimlerin yerine koyma veya dini uygulamalara yeterli saygıyı göstermeme endişesiyle mesafeli durmuş olabilirler. Ancak, dindarlık tipolojileri bireysel ve karmaşık olduğu değerlendirilmektedir. Her öğrenci kendi benzersiz dini anlayışına ve pratiklerine sahip olabilir. Bu açıdan genel itibarıyla bazı öğrenciler modernist dindarlık tipolojisine daha yakın olabilirken, diğerleri mistik veya farklı bir tipolojiye daha uygun düşebilir. Bu nedenle, genel bir değerlendirme yapmak yerine, her öğrencinin dini inançlarını, uygulamalarını ve tutumlarını bireysel olarak incelemek daha önem arz ettiği düşünülmektedir.

Geleneksel Hafızlık Modeli ve Çağdaş Hafızlık Modeli Arasında Hafızlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Yeri:

Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi alan öğrencilerin teknolojiye ve tekno-dindarlık açısından tutumları değerlendirildiğinde teknoloji kullanımına olumlu bir tavır sergiledikleri ifade edilmiştir. Tekno-dindarlık bakımından ise mobil uygulamaların kullanılmasına olumlu baktıkları görülürken arttırılmış gerçeklik veya sanal gözlüklerle ibadet etme fikrine katılmadıkları ifade edilmiştir. Araştırmaya dahil olan geleneksel hafızlık modeli ile eğitim alan öğrencilerin teknolojik yenilik ve gelişimlere açık oldukları ancak son dönemlerde ortaya çıkan arttırılmış gerçeklik ve sanal gözlüklerle ibadet etme düşüncesinde kültürel kodlarından kopmadan seküler bir tavır göstermedikleri görülmüştür.

Sonuç olarak, veriler öğrencilerin tekno-dindarlık konusunda olumsuz bir tutum sergilediğini gösterse de, bu öğrencilerin tam olarak hangi dindarlık tipolojilerine dahil edilebileceği kesin bir şekilde belirlenmemektedir. Bireysel incelemeler ve daha kapsamlı araştırmalar, öğrencilerin dindarlık tipolojilerini daha iyi anlamak için daha fazla bilgi sağlayabilir. Diğer açıdan örgün eğitimle beraber hafızlık eğitimi alan öğrencilerin arttırılmış gerçeklik ve sanal gözlükler gibi araçlarla evden çıkmadan ibadet deneyimi yaşama fikrine genel olarak olumsuz bir görüşe sahip oldukları görülmektedir. Tablo 21, Tablo 20 ve Tablo 19'da "Hiç katılmıyorum" cevabının en yüksek oranda

olduğu görülmektedir. Bu cevabın oranları sırasıyla %65,8, %64,2 ve %62,6'dır. Ayrıca, ikinci en yaygın cevaplar da "Katılmıyorum" olarak belirlenmiştir (%18,7, %17,1 ve %17,9). "Kararsızım" cevabını verenlerin oranı ise benzer şekilde %7,8, %6,6 ve %6,6 olarak çıkmaktadır. Katılımcıların "Katılıyorum" veya "Tamamen katılıyorum" cevaplarının oranı ise genellikle %4 civarında bulunmaktadır.

Araştırmada elde edilen verilerle dikkate alındığında genel itibarıyla çoğunluğun artırılmış gerçeklik ve sanal gözlükler gibi araçlarla ibadeti evde yaşama fikrine katılmadığı sonucunu çıkarabiliriz. Özellikle "Hiç katılmıyorum" cevabının en yüksek oranda olduğu ve "Katılıyorum" veya "Tamamen katılıyorum" cevaplarının düşük oranlarda olduğu görülmektedir. Bu da genel olarak katılımcıların bu tür araçları kullanarak ibadeti evde yaşama fikrine pek sıcak bakmadığını göstermektedir. Ancak, bu sonuçlar sadece ankete katılan belirli bir grup öğrenciyi temsil etmektedir ve daha geniş bir nüfusa uygulanması sonucunda daha geçerli bilgilere sahip olunabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında, örgün eğitimle birlikte hafızlık öğrencilerinin genel olarak tekno-dindarlığa olumsuz bir tutum sergilediği söylenebilir. İnternet tabanlı uygulamaları kullanırken hızlı bir şekilde kalkma isteği, internet tabanlı uygulamalar ile yapılan ibadetlerin kabul görmediği görüşü ve internet tabanlı uygulamaların dini uygulamalarda kullanılamayacağı düşüncesi bu sonucu desteklemektedir. Farklı bir deyişle öğrencilerin artırılmış gerçeklik ve sanal gözlükler gibi araçlarla evden çıkmadan ibadet deneyimi yaşama fikrine olumsuz bir görüş sergilediği, internet tabanlı uygulamaları hızlı bir şekilde sonlandırma isteğinde bulunduğu ve internet tabanlı uygulamalar ile yapılan ibadetleri kabul etmediği sonuçları, tekno-dindarlık kavramının öğrenciler arasında yaygın bir şekilde kabul görmediğini düşündürmektedir.

Veriler, öğrencilerin genel olarak tekno-dindarlığa olumsuz bir tutum sergilediğini göstermektedir. Ancak, bu verilerle öğrencilerin hafız olması arasında doğrudan bir ilişki kurmak zor olduğundan, öğrencilerin hafız olmasının bu tutumu nasıl etkilediğine dair kesin bir sonuca varmak güçtür. Hafızlık, İslam dini içerisinde Kuran'ı ezberleme yeteneği olarak tanımlanır ve bu durum genellikle dini bilgiye ve ibadetlere büyük bir

önem atfeden bireyler arasında yaygındır. Ancak, hafızlık ile teknoloji kullanımı veya tekno-dindarlık arasında doğrudan bir bağlantı olmadığı unutulmamalıdır.

Öğrencilerin hafız olması, dini bilgilere vakıf olmalarını ve dini uygulamaları daha iyi anlamalarını sağlayabilir. Bu durum, öğrencilerin dini uygulamaları daha geleneksel bir şekilde tercih etmelerine veya teknolojiye daha mesafeli bir tutum sergilemelerine yol açmış olabilir. Ancak, her hafızın görüşleri ve tercihleri farklı olabileceğinden, genel bir sonuç çıkarmak zordur. Araştırmaya dahil olan öğrencilere teknolojiyi kullanarak Kur'an'ı dijital formatlarda okumak, ezan saatleri ve dini takvimlere erişmek, dini içerikli mobil uygulamalar kullanmak gibi imkanları hakkında bilgi verilebilir. Bu öğrencilere, teknolojiyi dinlerini daha iyi anlama ve ibadetlerini yerine getirme konusunda yardımcı bir araç olarak görmeleri sağlanabilir.

Sonuç olarak, öğrencilerin hafız olmasıyla tekno-dindarlık arasında doğrudan bir ilişki kurmak zor olsa da, hafızlık durumunun dini bilgiye ve ibadetlere olan yaklaşımlarını etkileyebileceği söylenebilir. Ancak, bu konuda daha kapsamlı ve derinlemesine bir araştırma yapılması daha kesin sonuçlar verebilir. Hafızlık eğitimi alan öğrencilerin tekno dindarlık konusundaki görüşleri bireysel inançlar, deneyimler ve kişisel tercihlere bağlı olarak değişebilir. Bazıları teknolojiyi dini pratiklerini destekleyen bir araç olarak benimserken, diğerleri ise teknoloji ile dini deneyimleri arasında bir denge kurmayı tercih edebilirler.

Verilerden hareketle tekno-dindarlık ile ilgili bazı araştırma önerileri aşağıda listelenmiştir:

Tekno-dindarlığın dini pratikler üzerindeki etkisi: Bu çalışmada, teknoloji tabanlı dini uygulamaların kullanımının dini pratikler üzerindeki etkisi incelenebilir. Katılımcıların tekno-dindarlıkla ilgili tutumlarıyla dini uygulamaları arasındaki ilişkiyi anlamak için nitel veya nicel bir araştırma yöntemi kullanılabilir.

Farklı dindarlık tipolojilerinin teknolojiye yaklaşımı: Bu çalışmada, farklı dindarlık tipolojilerine sahip bireylerin teknoloji kullanımına ve özellikle teknoloji tabanlı dini uygulamalara olan yaklaşımları karşılaştırılabilir. Bireylerin dini inançları ve değerleri ile teknoloji kullanımı arasındaki ilişkiyi anlamak için farklı dindarlık tipolojilerine odaklanan bir çalışma tasarlanabilir.

Teknolojinin dini deneyimlere etkisi: Bu araştırmada, teknolojinin dini deneyimleri nasıl etkilediği üzerine odaklanılabilir. Teknolojinin dini ritüeller, ibadetler veya manevi deneyimler üzerindeki etkileri incelenebilir. Katılımcılarla yapılan derinlemesine mülakatlar veya odak gruplarıyla nitel bir araştırma yöntemi kullanılabilir.

Din ve teknoloji arasındaki uyumun değerlendirilmesi: Bu araştırmada, din ve teknoloji arasındaki uyumun nasıl değerlendirilebileceği üzerine odaklanılabilir. Katılımcıların din ile teknoloji arasında bir çatışma veya uyum hissedip hissetmedikleri, dini inançlarının teknoloji kullanımını nasıl etkilediği gibi konular araştırılabilir. Niceliksel anketler veya anketlere dayalı bir çalışma tasarlanabilir.

Tekno-dindarlık ve gençlik: Bu araştırmada, özellikle gençlerin tekno-dindarlık konusundaki tutumlarına odaklanılabilir. Gençlerin teknolojiyi nasıl kullandıkları, teknoloji tabanlı dini uygulamalara olan yaklaşımları ve bu konudaki düşünceleri üzerine bir araştırma yapılabilir. Gençler arasında teknolojinin dini yaşama entegrasyonunun nasıl gerçekteştiği anlaşılabilir.

KAYNAKÇA

- Adanır, O. (2000). *Baudrillard'ın Simülasyon Kuramı Üzerine Notlar ve Söyleşiler*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Akaslan, Y. (2018). Türkiye’de kıraat ilmi eğitim-öğretimi. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 22(2), 1081-1107.
- Akın, A. (2006). Osmanlı’da Din Görevlisinin Konumu Üzerine Değerlendirmeler (Bursa Örneği). *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (8), 65-104.
- Akgül, M. (2020) “Dindarlık, Sosyal Medya Dindarlığı ve Din İstismarı: Bir Arkaplan Çözümlemesi”. *Sosyal Medya Ahlakı*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Aktan, C. C. ve Tunç, M. (1998). Bilgi Toplumu ve Türkiye. *Yeni Türkiye Dergisi*, 4(19), 118-134.
- Aktan, C.C., ve Tunç, M. (1998). Bilgi toplumu ve Eğitim. *Yeni Türkiye Dergisi*, 21. Yüzyıl Özel Sayısı, 4(19), 118-133.
- Akyürek, S. (2005). Kur’an kursu öğreticisinin mesleki yeterlikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(18), 19-36.
- Akyüz, H. (1992). Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Akyüz Niyazi, İhsan ÇAPCIOĞLU. (2013). *Din Sosyolojisi El Kitabı* (2. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Alkan, C. (1998). Eğitim teknolojisi. Yenilenmiş 6. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkan, C. (1987). Bilgisayarın Eğitimde Kullanımı, Ankara: Eğitim ve Bilim.
- Alkan, C. (1987). Açık öğretim: Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Alkan, C. (1984). Eğitim Teknolojisi Ankara: Yargıçoğlu Matbaası
- Alpar, D., Batdal, G. ve Avcı, Y. (2012). Öğrenci Merkezli Eğitimde Eğitim Teknolojileri Uygulamaları. *HAYEF Journal of Education*, 4 (1), Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/8786/109853>
- Altaş, N. (2002). Türkiye’de Örgün Öğretimde Dinin Yeri (1924-1980 Arası Din Öğretimi Anlayışı Üzerine Bir Değerlendirme. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 219-229.
- Altun, T. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumlarının incelenmesi: Trabzon ili örneği. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(1), 69-86.

- Andrew Kenneth Cosway Ottoway, (1962) *Education and Society: An Introduction to the Sociology of Education*, London: Routledge
- Armsey, J. W., ve Dahl, N. C. (1973). *An Inquiry Into the Uses of Instructional Technology*.
- Arslan, M. (2002). Dinsel Boyutluluğun Sosyolojik Bağlamı: Faktör Analitik Bir Çalışma. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*. Cilt 2, Sayı: 4.
- Arslantürk, M. Z. ve Amman, M. T. (2001). *Sosyoloji (Kavramlar, Kurumlar, Süreçler, Teoriler*. İstanbul: Kaknüs Yayınları
- Arslantürk, Z. (2004). *Sosyal Bilimciler İçin Araştırma Metod ve Teknikleri*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Arslantürk, Zeki. "Dindarlığın Bağımsız Değişkenleri". 239-256. İstanbul: Kurav Yayınları.
- Arvidsson, A. ve Delfanti, A. (2019). *Introduction to digital media*. New Jersey: John WileyveSons Inc.
- Aşkar, P., ve Usluel-Koçak, Y. (2002). Öğretmenler ve bilgisayar kullanmaya ilişkin karar sürecinde buldukları aşamalar. *Qafqaz Üniversitesi (9)*, 197-202.
- Ayten, A. (2010). *Empati ve Din Türkiye'de Yardımlaşma ve Dindarlık Üzerine Psikososyal Bir Araştırma*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Ayverdi, İ. (2008). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*, İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Bakr, S. M. (2011). Attitudes of Egyptian teachers towards computers. *Contemporary Educational Technology*, 2(4), 308-318.
- Baltacı, C. (2000). Türk Eğitim Sistemi İçinde Kur'an Kursları'. *Kur'an Eğitim Öğretim ve Verimlilik Sempozyumu*, 15, 18.
- Basalla, G. (2013). *Teknolojinin Evrimi*, (C. Soydemir, Çev.) (Ankara: Doğu-Batı.
- Baudrillard, J. (2005). *Simülakrlar ve simülasyon*. (Oğuz Adanır, Çev.), Ankara: Doğubatı Yayınları.
- Bayraktar, M. F., (2015) *İslam Eğitiminde Öğretmen Öğrenci Münasebetleri*, İstanbul: M.Ü İlahiyat Vakfı Yayınları.
- Bellar, W. R., Cho, K. J. ve dğr. (2018). The intersection of religion and Mobile technology. İçinde Mehdi Khosrow-Pour (Ed.), *Encyclopedia of Information Science ve Technology*, PA: IGI Global, 6161-6170.
- Berger, P. (1993) *Dinin Sosyal Gerçekliği*, (Ali Çoşkun, Çev.) İnsan Yay., İstanbul: İnsan Yayınları.

- Berger, P. L. (1999). "Dini Kurumlar", Toplumbilim Yazıları, (Adil Çiftçi, der. ve çev.) İzmir: Anadolu.
- Bilhan, S. (1986). Eğitim sosyolojisi. AÜ Dil ve Tarih-Companyğrafya Fakültesi Yayınları.
- Bilgin, V. (2003). Popüler Kültür ve Din: Dindarlığın Değişen Yüzü. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1).
- Buhalis, D. (1998). Strategic Use of Information in the Tourism Industry, *Tourism Management*, Vol.19, No.5, 409-421.
- Buharî, Fedâilü'l-Kur'an 8, Vitir 7.
- Buyrukçu, R. (2011). Din Görevlisinin Mesleğini Temsil Gücü. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Bush, T. (1995). Gender differences in self efficacy and attitudes toward computers. *Journal of Educational Computing Research*, 12, 147-158.
- Callon, M. ve Latour, B. (1981) Unscrewing the big leviathan: How actors macrostructure reality and how sociologists help them to do so. In K. KnorrCetina ve A. V. Cicourel (Ed.), *Advances in Social Theory and Methodology: Toward an Integration of Micro and Macro-Sociologies* (pp. 277-303), London: Routledge and Kegan Paul
- Campbell, A. H. (2013). Introduction: The rise of the study of digital religion. İçinde Heidi A. Campbell (Ed.), *Digital Religion: Understanding Religious Practice in New Media*, London: Rautledge, 1-22.
- Campbell, H. A., Altenhofen, B., Bellar, W., ve Cho, K. J. (2014). There's a religious app for that! A framework for studying religious mobile applications. *Mobile Media ve Communication*, 2(2), 154–172. <https://doi.org/10.1177/2050157914520846>
- Carnegie Commission on Higher Education. (1972). *Instructional Technology in Higher education*, New York: McGraw-Hill.
- Cebeci, S. (1996). *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi* (Vol. 190). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Cebeci, S. (2005). *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Cebeci, S., ve Ünsal, B. (2006). Hafızlık eğitimi ve sorunları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(11), 27-52.
- Cebeci, S. (2010). Kur'an öğretim geleneği olarak hafızlık eğitimi. *Diyanet İlmî Dergi*, 46(4), 7-22.

- Cerulo, K. A. (2009). Nonhumans in social interaction. *Annual Review of Sociology*, 35, 531-552.
- Cerrahoğlu, İsmail (2015). *Tefsîr Usûlü*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Chalfant, H. Paul – Beckley, Robert E. – Palmer, C. Eddie (1987), *Religion In Contemporary Society*, 2. bs., California: Mayfield Publishing Company
- Cirhinlioğlu, F. G. (2014). *Din Psikolojisi (2.Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Cradler, J., McNabb, M., Freeman, M. ve Burchett, R. (2002). How does technology influence student learning? *Learning and Leading with Technology*, 29(8), 46–56.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Cilt: 13 No: 1, Ankara, 55-66
- Çelikçapa, F. O. (1992). "Teknoloji ve İnsan". *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1-2), 95-102.
- Çepni, S. (2005). *Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çeven, S. ve Karakulle, İ. (2018). Bilgi Toplumu Ve Eğitim, Türkiye’de Eğitime Genel Bir Bakış. *Social Sciences Studies Journal*, 4(4), 695-705.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim* Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çuhadar M. (2021). *Postmodernizm, Dijitalleşme ve Hibrit Dindarlık Vol. 2). Vol. 2. Tevilat*.
- Dağ, M., ve Öymen, H. R. (1974). *İslâm eğitimi tarihi:(H. I-VI/M. VII-XIII Yüzyıllarda)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Demir, R. (2019). Sanal Gerçeklik Gözlüğüne Dayalı Din Öğretimine Yönelik Öğretmen Adaylarının Tutumu. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1). 847-861.
- Demirel, Ö. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Usem yayınları,
- Diamond, J. (2004). *Tüfek, mikrop ve çelik. (Ü. İnce, Çev.)* Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Diken, B. (1997). Melezlik ve Sosyal Teori. *Toplum ve Bilim*, 73, 74-110.
- DİB. (2022). 2022-2023 Hafızlık Eğitimi Uygulama Esasları. <https://bursa.diyanet.gov.tr/inegol/sayfalar/contentdetail.aspx?MenuCategory=Kurumsal&ContentId=907> E.T. 02.02.2023
- DİB, (2000). *Diyanet İşleri Başkanlığı Kur’an Kursları ile Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönetmeliği*, Ankara.
- Diyanet İşleri Başkanlığı İstatistikleri, (2021). Ankara. <https://stratejigelistirme.diyanet.gov.tr/sayfa/57/istatistikler> E.T. 01.02.2023

- Doğan, M. E. (2012). Bilginin Toplumsallaşması Sürecinde Teknolojinin Kullanımı Ve Önemi: Anadolu Üniversitesi Örneği. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir.
- Doğan, B. (2018). Dindarların Dini Teknolojik Aletlerle Etkileşimi: Tekno-Dindar Pratikleri. Mardin Artuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mardin.
- DÖGM. (tarih yok). Uygulama Usul ve Esaslar. Ocak 8, 2023 tarihinde <http://hafiz.meb.gov.tr/uygulama-usul-ve-esaslar/> adresinden alındı.
- Dönmezer, S. (1982). Sosyoloji. Ankara: Savaş Yayınları.
- Doolin, B., ve Lowe, A. (2002). To reveal is to critique: actor–network theory and critical information systems research. *Journal of information technology*, 17(2), 69-78.
- Doolin, B., ve Lowe, A. (2002). To reveal is to critique: actor–network theory and critical information systems research. *Journal of information technology*, 17(2), 69-78.
- Dura, C. ve Atik, H. (2002). Bilgi Toplumu, Bilgi Ekonomisi ve Türkiye. (Birinci Basım). İstanbul: Literatür Yayıncılık, 98, 134.
- Ebû Nasr İsmail b. Hammad el-Cevherî, *es-Sıhah*, thk. Şihabüddin Ebû Amr, Dârü'l-Fıkr, Beyrut, 1998, c. I, s. 224.
- Engler, D. (1972) Instructional Technology and "The Curriculum" (Ed. "F.J. Paula and R. J. Goff). *Techology in Education: Challenge and Change*. Worthington, OH: Charles A. Jones.
- Erdem, F. ve Özen, J. (2003), "Niklas Luhmann'ın Tanıdıklık, Emin Olma Ve Güven Ayrımı" Sosyal Bilimlerde Güven, Editör: Ferda Erdem, Ankara: Vadi Yayınları.
- Erdemir, N., Bakırcı, H. ve Eyduran E. (2009). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknolojiyi Kullanabilme Özgüvenlerinin Tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(3), 99-108.
- Erdil, E., Akçomak, S., Pamukçu, M.T., Tiryaki, M., (Ed.) (2016). Bilim Teknoloji ve Yenilik Kavramlar, Kuramlar ve Politika, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Ergin, A. (1998). Öğretim Teknolojisi İletişim (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, A. (2019). Eğitim Teknolojisinin Kısa Tarihçesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 24 (2), 371-385. DOI: 10.1501/Egifak_0000000686
- Ertong, G. (2011). Sağlık Sisteminde Hekim Hasta İlişkisi ve Güven Unsuru. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

- Fındıkçı, İ. (Nisan, 1998). Enformasyon Bilgi Toplumu Dünyası; Bilgi Toplumunda Eğitim ve Öğretmen. *Bilgi ve Toplum Dergisi*.
- Finn, J. D. (1960). Technology and the Instructional Process. *Audiovisual Communication Review*, 8(1),9-10.
- Fromm, E. (1996). Sevmeye Sanatı, (Nermin Tunç, Çev.) İstanbul: Kibele Yayınları.
- Galpin, V. C. ve Sander, I. D. (2007). Perceptions of Computer Science at a South African University. *Computers & Education*, 49, 1330–1356.
- Glock, C.Y. (1998). “Dindarlığın Boyutları Üzerine”, (M. Emin Köktaş, çev.), Din Sosyolojisi, (Yasin Aktay, M. Emin Köktaş, der.) 2. Baskı, Ankara: Vadi.
- Gökaçtı, Mehmet Ali (2005) Türkiye’de Din Eğitimi ve İmam Hatipler, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Gündüz, Ş.(1998). Din ve İnanç Sözlüğü, Ankara: Vadi Yayınları.
- Günay, G. (2011). Din Sosyolojisi. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Gündüz Ş. ve Odabaşı F. (2004). Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 43-48
- Güngör, M ve Yakın, İ. (2017). Temel Eğitim Bölümü Öğretmen Adaylarının Bilgi Ekonomisi Hakkındaki Düşüncelerinin Analizi. *Social Sciences Studies Journal*, Vol:3,Issue:7,pp.225-232.
- Gürses, İ. (2015). Dindarlık İle İlgili Tutumlar ve Otoriteryen Kişilik İlişkisi. H. Hökelekli içinde, Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi (3.Baskı, s. 83-136). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Heinich, R. (1995). The proper study of instructional technology. G. J. Anglin içinde, *Instructional Technology*. Libraries Unlimited Inc
- Helland, C. (2000). Online-Religion/Religion-Online and virtual communities. İçinde Hadden, J.K.-D.E. Cowan (Ed.), *Religion on the Internet: Research Prospects and Promises*, London: JAI Press/Elsevier Science, 205-233.
- Herting, Stephan, and Lars Stein. 2007. “The Evolution of Luhmann’s Systems Theory with Focus on the Constructivist Influence.” *International Journal of General Systems* 36(1):1–17.
- Hökelekli, H. (2001). Din Psikolojisi. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Hökelekli, H. (2010). Din Psikolojisi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Hökelekli, H. (1985). “Dini Kişiliğin Kuruluşunda İradenin Rolü”, *Diyanet Dergisi*, C. XXI, sy. 20, Nisan-Mayıs-Haziran, s. 20

- İbn Sa'd, et-Tabakatü'l-kübra, Beyrut, 1957, 2/194.
- Joachim, W. (1995) Din Sosyolojisi, (Ü. Günay, çev.). İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Kara, S. (2017). Teknoloji ve Toplumsal Değişim İlişkisinin Sosyal İnşa Kuramı Bağlamında İncelenmesi. *Dört Öge*, (12), 117-132. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dortoge/issue/40213/478855>
- Karasar, Ş. (1999). Sanal Yüksek Eğitim: Yeni İletişim Teknolojilerinden İnternet'in Kullanımı. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir.
- Karasar, Ş. (2004). Eğitimde Yeni İletişim Teknolojileri - İnternet Ve Sanal Yüksek Eğitim. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, Volume 3, Issue 4 (Article 16), 110-116
- Karasar, N. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemi, 30. Baskı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, Y. C. (2021). Dijital Etik ve Dijital Çağda "İnsan Doğası". TRT Akademi, 6 (12), 570-579. DOI: 10.37679/trta.945237
- Kazııcı, Z. (2000). Bir Eğitim Kurumu Olarak Dârü' l-Kurrâ. Kur'an Kurslarında Eğitim, Öğretim ve Verimlilik içinde, 33, 39.
- Kelly, K. (2010). What Technology Wants. New York: Penguin Books
- Kesim, M. (2009). Creativity and Innovation in Learning: The Changing Roles of ICT. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE.*, 10 (3)
- Keskin, M. (2004) «Din ve Toplum İlişkileri Üzerine Bir Genelleme», *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, C. 4, S. 2, ss. 11
- Keskioğlu, O. (1987). Nüzûlünden Günümüze Kur'an-ı Kerim Bilgileri. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kocacık, F. (2003). Bilgi toplumu ve Türkiye; *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 1-10.
- Kongar, E. (1979). Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği, (2. Baskı) İstanbul: Bilgi Yayınevi
- Köse, S. ve Gezer, K. (2006). Buldan (Denizli) İlçesi Lise Öğrencilerinin Bilgisayara Yönelik Tutumları. Denizli: Buldan Sempozyumu.
- Kurt, A. (2008). Sosyolojik Din Tanımları Ve Dine Teolojik Bakış Sorunu. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(2), 73-93.
- Kurt, A. (2009). Dindarlığı Etkileyen Faktörler. *Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 18, Sayı: 2, 1-26.

- Kurtkan, A. (1976), Genel Sosyoloji, İstanbul: İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Yayınları.
- Latour, B. (2008). Biz Hiç Modern Olmadık (İ. Uysal, çev.). İstanbul: Norgunk Yayınları
- Law, J. (1986). On power and its tactics: A view from the sociology of science. *The Sociological Review*, 34 (1), 1-38.
- Loyd, B. H., Loyd, D. E. ve Gressard, C. P. (1987). Gender and computer experience as factors in the computer attitudes of middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 7(1), 13-19
- Luhmann, N. (1982). *The Differentiation of Society*. New York: Columbia University Press <https://cseweb.ucsd.edu/~goguen/courses/268D/5.html>
- McDermott, J. (1981). "Technology: The Opiate of the Intellectuals" (Ed. A.H. Teich). *Technology and Man's Future*. New York: St. Martin's Pres.
- McLuhan, M. (2014). *Gutenberg Galaksisi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Meadow, M.J., Kahoe, R.D. (1984), *Psychology of Religion: Religion in Individual Lives*, New York.
- Mıhladı, G., Duran, M. ve Yıldırım, M.Z. (2011). Investigation of Primary School Students' attitudes towards technology. http://lsg.ucy.ac.cy/esera/e_book/base/ebook/strand7/ebookesera2011_MIHLADIZ-07.pdf adresinden 31.12.2012 tarihinde elde edildi .
- Middlehurst, R. (1999). New realities for leadership and governance in higher education? *Tertiary Education and Management*, 5, 307-329
- Molenda, M. *The Definition of Educational Technology*, coauthor with Rhonda Robinson. Unpublished draft prepared for the AECT Definition and Terminology Committee, 2004. Approved by AECT board of directors as text for opening chapter of new definition book, forthcoming, 2006.
- Muhammed, F.A.(2001). *el-Mu'cemü'l-Müfehres*, Kahire: Dâru'l-Hadîs.
- Okumuş, E. (2005). *Gösterişçi Dindarlık*. 2002: Ark Kitapları (Özgü Yayıncılık).
- Okumuş, E. (2006). "Gösterişçi Dindarlık" *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, VI, sayı: 2.
- Okumuş, E. (2009). Toplumsal Değişme Ve Din. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (30), 323-347. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6144/82478>
- Okumuş, E. (2012). *Toplumsal Değişme ve Din*. İstanbul: İnsan Yayınları
- Okumuş, E. (2015a) *Toplumsal Değişme ve Din*, 4. bs, İnsan Yay.: İstanbul

- Okumuş, E. (2015b) «Toplumsal Değişim ve Din», Din Sosyolojisi, 3. baskı, Edit. Akyüz, N. Çapçioğlu, İ. Ankara: Grafiker Yay.
- Öcal, M. (2015). Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi, İstanbul: Dergâh Yay.
- Öcal, M. (2017) Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi. İstanbul: Dergâh Yay.
- Öçal, Ş. (2008) Türkiye'de Din, Dindarlık ve Toplumsal Değişim Üzerine Soruşturma. *Eski-Yeni Dergisi*, C. 4, S. 10
- Özçetin, B. (2019). Kitle İletişim Kuramları. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özpolat, V. (2010). Toplumsal değişime dinamiklerinin eğitim ve öğretmenlik mesleği üzerindeki etkileri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 147-167.
- Özyılmaz, Ö. (2002). Osmanlı Medreselerinin Eğitim Programları. (Vol. 362). Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı.
- Peker, H. (1993). Din Psikolojisi. Samsun: Sönmez Matbaası.
- Ray, M. C., Sormunen, C. ve Harris, T. M. (1999). Men's and women's attitudes toward computer technology: A comparison. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 17, 1-8
- Resmi Gazete, 2010: 27526.
- Sabancı, S. (1998). Başarı Şimdi Aslanın Ağzında, İstanbul: Mart Yayınları
- Sayım, F. (2019). Sosyal Bilimlerde Araştırma ve Tez Yazım Yöntemleri, 3. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Seels, B. ve Richey, R. (1994). Instructional Technology: The Definition and Domains of the Field. Washington, D.C.: Association for Educational Communications and Technology.
- Selwyn, N. (2016). Is technology good for education. Cambridge: Polity Press.
- Simon, Y. R. (1983). Pursuit of happiness and lust for power in technological society. In C. Mitcham and R. Mackey (Eds.), *Philosophy and technology* (pp.171-186). New York: Free Pres
- Sousa, H. (2006). Information Technologies, Social Change and the Future: The Case of Online Journalism in Portugal. *European Journal of Communication*, 21(3), 373-387.
- Subaşı, N. (2001). Gündelik Hayat ve Dinsellik. *Avrupa Günlüğü*, Sayı:2, 237-260
- Subaşı, N. (2002). Türkiye Dindarlığı: Yeni Tipolojiler. Cilt: 5 Sayı: 4 İstanbul: İslamiyat Dergisi.
- Subaşı, N. (2014). Din Sosyolojisi, İstanbul: Dem Yayınları.

- Şeker, S. E. (2014). "Aktör Ağ Teorisi", YBS Ansiklopedi, 1(1), 14 - 15
- Şimşek, A. (2015). Araştırma Modelleri, A. Şimşek (Ed.). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi A.Ö.F. Yayınları, 80-108.
- Taşdelen, V. (2016). İnsan Açısından Teknoloji. *Hece Dergisi*, no.234, 38-44.
- T.C. Anayasası, 1982: 24
- Tekin, M., Güleş, H.K., Öğüt, A. (2003). Değişim Çağında Teknoloji Yönetimi. Yenilenmiş II. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, M. (2011). Kutsal Sekülerizm. İstanbul: Açılım Kitap.
- Tezcan, M. (1981), Eğitim Sosyolojisine Giriş. Ankara: Ankara Üni. Eğit. Fak. Yay.
- Törenli, N. (2005). Yeni Medya, Yeni İletişim Ortamı: Bilişim Teknolojileri Temelinde Haber Medyasının Yeniden Biçimlenişi. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Uysal, V. (2006). Türkiye’de Dindarlık Ve Kadın: Geleneksellik Çağdaşlık Bağlamında. İstanbul: Dem Yayınları.
- Vergote, A. (1999). Din, İnanç ve İnançsızlık, (Veysel Uysal, çev.) İstanbul: İ.F.A.V. Yay.
- Yalmanlı, S. G., & Aydın, S. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Teknolojiye Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 125-138.
- Yazır, E. M. H. (2000). Hak Dini Kur’an Dili. (E, Işık vd, sad.). İstanbul: Azim Dağıtım.
- Yengin, D. (2015). Teknoloji, Tekniyum ve Nesnelerin İnterneti. Sosyal Medya Araştırmaları. (Deniz Yengin, der.). 185-209. İstanbul: Paloma Yayınevi.
- Yeşilorman, M ve Koç, F. (2014). Bilgi Toplumunun Teknolojik Temelleri Üzerine Eleştirel Bir Bakış. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 24, Sayı: 1: 117-133.
- Yıldırım, S. (2021). Sosyolojik Açıdan Hafızlık Eğitimi Alan Öğrenciler: Elazığ Örneği Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ
- Web, L. D., Metha, A., And Jordan, K.F. (1992). *Foundations of American education*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Whitley, B. (1997). Gender differences in computer related attitudes and behavior: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 13(1), 1–22.
- Wiebe E. Bijker, Thomas P. Hughes ve Trevor Pinch (ed.), *The Social Construction of Technological Systems: New Directions in the Sociology and History of Technology*, MIT Press, 2012

EK

Ek 1: Etik Kurul Onay Yazısı



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-197555
Konu : 52/03 İbrahim DİKMEN

08.12.2022

Sayın İbrahim DİKMEN

İlgi : 22.11.2022 tarihli ve E--000-0 sayılı yazımız.

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 07.12.2022 tarihli ve 52 sayılı toplantısında alınan "03" nolu karar ile İbrahim DİKMEN'in başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Bayram TOPAL
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu : BSCK5M6105 Pin Kodu : 88022

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5783&eD=BSCK5M6105&eS=197555>

Adres Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31
e-Posta:ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ:www.sakarya.edu.tr

Bilgi için: Hanife Babacan
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



KARAR

3. İbrahim DİKMEN'in " Hafızlık Proje Okullarında Hafızlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Teknolojiye Yönelik Tutumları ve Teknoloji ile Bütünleştirilmiş Eğitimle Birlikte Tekno-Dindarlığa Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi: Düzce İli Örneği " başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda 3. İbrahim DİKMEN'in " Hafızlık Proje Okullarında Hafızlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Teknolojiye Yönelik Tutumları ve Teknoloji ile Bütünleştirilmiş Eğitimle Birlikte Tekno-Dindarlığa Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi: Düzce İli Örneği " başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Ek 2: Demografik Soruları

Sevgili öğrenci

Bu ölçme araçları "Hafızlık Proje Okullarında Hafızlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Teknolojiye Yönelik Tutumları ve Teknoloji ile Bütünleştirilmiş Eğitimle Birlikte Tekno- Dindarlığa Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi: Düzce İli Örneği" konulu tez araştırmasında görüşlerinizden yararlanılmak üzere hazırlanmıştır. Lütfen soruları dikkatlice okuyup size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Samimi ve içten cevaplarınız için teşekkür ederiz.

İbrahim DİKMEN

Yüksek Lisans Öğrencisi

Doç. Dr. Handan AKYİĞİT

Danışman

1) Cinsiyetiniz? Erkek () Kadın ()

2) Yaşınız?

3) Sınıfınız? Hazırlık () 9.Sınıf () 10. Sınıf () 11. Sınıf () 12. Sınıf ()

4) Kardeş sayınız (Siz dahil)?

5) Program Türünüz? Hafızlık Pekleştirme () Fen ve Sosyal Bilimler () Fen ve Teknoloji ()

6) Ailenizin gelir düzeyi : 1.1500 TL ve altı () 2.1501-2500 TL arası () 3.2501-3500 TL arası ()

4.3501-4500 TL arası () 5.4501-5500 TL () 6.5501 ve üstü ()

7) İkamet ettiğiniz yerleşim yeri: Şehir Merkezi () Köy ()

8) Bilgisayarınız var mı? 1.Evet () 2.Hayır ()

9) Akıllı telefonunuz var mı? 1.Evet () 2.Hayır ()

10) İnterneti en çok hangi amaç için kullanıyorsunuz?

1.Bilgi edinme (araştırma) () 2. Ders çalışma(ödev yapma) () 3.İletişim () 4. Eğlence-Oyun ()
5.Sosyal Medya () 6.Diğer..... (belirtiniz)

11) Bilgisayar / Dijital Teknoloji eğitimi aldınız mı? 1.Evet () 2.Hayır ()

12) Kaç yıldır bilgisayar kullanıyorsunuz? 1 yıldan az () 1-2 yıl () 3-4 yıl () 5 yıl ve daha fazla ()

13) Kaç yıldır internet kullanıyorsunuz? 1 yıldan az () 1-2 yıl () 3-4 yıl () 5 yıl ve daha fazla ()

14) Günde kaç saatinizi internet kullanımına ayırıyorsunuz? (Cep telefonunda internete girilen süre dahil)

1 saatten az () 1-2 saat () 3-4 saat () 5 saatten fazla ()

Ek 3: Öğrencilerin Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği**ÖTYT-TR ölçek formu****(Duyusal Tutum Bölümü)**

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	Teknolojiye Yönelik Eğilim					
1	Büyük bir olasılıkla teknolojiyle ilgili bir meslek seçeceğim.	①	②	③	④	⑤
2	Teknolojiyle ilgili dergiler okumayı seviyorum.	①	②	③	④	⑤
3	Okulda teknolojiyle ilgili bir klüp olsa bu klübe kesinlikle katılırım.	①	②	③	④	⑤
4	Teknoloji alanında bir işimin olması hoşuma giderdi.	①	②	③	④	⑤
5	Okulda teknolojiyi bir ders olarak seçebilmeliyim.	①	②	③	④	⑤
6	İleride teknoloji alanında kariyer yapmak istiyorum.	①	②	③	④	⑤
7	Evde bir şeyleri onarmayı seviyorum.	①	②	③	④	⑤
8	Teknoloji alanında bir meslekle geleceğiniz parlak olacaktır.	①	②	③	④	⑤
	Teknolojinin Olumsuzluğu					
9	Teknoloji kullanımı bir ülkenin refahını azaltır.	①	②	③	④	⑤
10	Teknoloji alanında çalışmak sıkıcı olurdu.	①	②	③	④	⑤
11	Teknoloji büyük işsizliğe neden olur.	①	②	③	④	⑤
12	Teknoloji alanındaki işlerin çoğu sıkıcıdır.	①	②	③	④	⑤
13	Makinelere sıkıcı olduğunu düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
14	Teknoloji kirliliğe neden olduğu için onu daha az kullanmalıyız.	①	②	③	④	⑤
15	Teknoloji ile ilgili bir hobi sıkıcıdır.	①	②	③	④	⑤
	Teknolojinin Katkısı ve Önemi					
16	Teknoloji bu ülkenin geleceği için yararlıdır.	①	②	③	④	⑤
17	Teknoloji herşeyin daha iyi işlemesini sağlar.	①	②	③	④	⑤
18	Yaşamda teknoloji çok önemlidir.	①	②	③	④	⑤
19	Herkes teknolojiye ihtiyaç duyar.	①	②	③	④	⑤
20	Teknolojinin zarardan çok yararı vardır.	①	②	③	④	⑤
21	Teknoloji geleceğin konusudur.	①	②	③	④	⑤
	Herkes İçin Teknoloji					
22	Teknoloji bir ders olarak bütün öğrencilere verilmelidir.	①	②	③	④	⑤
23	Herkes teknoloji alanında okuyabilir.	①	②	③	④	⑤
24	Herkesin teknoloji alanında bir işi olabilir.	①	②	③	④	⑤

Ek 4: Tekno-Dindarlık Ölçeği

TD- TR Ölçek Formu

Tekno-Dindarlık Tutum Ölçeği

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	İnternet tabanlı uygulamalar dini uygulamalarda kullanılamaz.	①	②	③	④	⑤
2	İnternet tabanlı uygulamaları dini uygulamalarda isteyerek ve severek kullanmaktayım.	①	②	③	④	⑤
3	Mecbur kalmadıkça internet tabanlı uygulamaları dini uygulamaları desteklemek amacıyla kullanmam.	①	②	③	④	⑤
4	İnternet tabanlı uygulamalara dayalı dini uygulamaları benim için önemli konudur.	①	②	③	④	⑤
5	İnternet tabanlı uygulamalar ile yapılan ibadetler kabul görmez.	①	②	③	④	⑤
6	İnternet tabanlı uygulamaları ibadetlerim için daha etkin kullanma yollarını araştırırım.	①	②	③	④	⑤
7	İnternet tabanlı uygulamalar ve ibadetleri bir türlü bağdaştıramıyorum.	①	②	③	④	⑤
8	İnternet tabanlı uygulamalar sayesinde dini uygulamalar daha iyi öğrenilir.	①	②	③	④	⑤
9	İnternet tabanlı uygulamalar kullanmadan dini konuları kendim araştırırım.	①	②	③	④	⑤
10	Din uygulayıcıları (hoca, imam gibi) internet tabanlı uygulamaları kullanması teşvik edilmelidir.	①	②	③	④	⑤
11	İnternet tabanlı uygulamalar ile ibadet etmek zaman kaybıdır.	①	②	③	④	⑤
	İnternet tabanlı uygulamalar ile kişiler dini uygulamaları daha az öğrenirler.	①	②	③	④	⑤
	İnternet tabanlı uygulamalar ile yapılan dini uygulamalar harcanan emeğe değmez.	①	②	③	④	⑤
	İnternet tabanlı uygulamaları dini uygulamaların öğreticisi olarak düşünmem.	①	②	③	④	⑤
12	İnternet tabanlı uygulamalar cemaatin dikkatini çekmede etkili bir araçtır.	①	②	③	④	⑤
13	İnternet tabanlı uygulamalar ile dini uygulamalar daha eğlencelidir.	①	②	③	④	⑤
14	Her camiide internet tabanlı uygulamalar etkin bir şekilde kullanılmalıdır.	①	②	③	④	⑤
15	İnternet tabanlı uygulamaları etkin bir dini uygulamalar öğreticisi olarak düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
16	İnternet tabanlı uygulamaları kullanırken, bir an önce kalkmayı düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
17	Dini uygulamalarımda internet tabanlı uygulamaları kullanmaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤
18	Arttırılmış gerçeklik ve sanal gözlükler gibi araçlarla ileride evden çıkmadan namaz ibadetimi cemaatle kılma deneyimi içerisinde yerine getirmeyi düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
19	Arttırılmış gerçeklik ve sanal gözlükler gibi araçlarla ileride evden çıkmadan umre ibadeti deneyimi yaşamayı düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
20	Arttırılmış gerçeklik ve sanal gözlükler gibi araçlarla ileride evden çıkmadan hac ibadeti deneyimi yaşamayı düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
21	Arttırılmış gerçeklik ve sanal gözlükler gibi araçlarla ileride evden çıkmadan kurban ibadeti deneyimi yaşamayı düşünürüm.	①	②	③	④	⑤

Ek 5: MEB İzin Onayı ve Eki

SAÜ Evrak Tarih ve Sayısı: 26.12.2022-203297 Evrak Tarihi ve Sayısı:23.12.2022-E.66627343



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-10240236-605.01-66627343
Konu : Araştırma İzin Onayı
(İbrahim DİKMEN)

23.12.2022

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) 14.12.2022 tarihli ve E-36289645-300-198563 sayılı yazınız.
b) 22/12/2022 tarihli ve E-10240236-20-66587379 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı Sosyoloji yüksek lisans programı öğrencisi İbrahim DİKMEN'in "Hafızlık Proje Okullarında Hafızlık Eğitimi alan Öğrencilerin Teknolojiye Yönelik Tutumları ve Teknoloji ile Bütünleştirilmiş Eğitimle Birlikte Tekno-Dindarlığa Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi" konulu tez çalışmasına ilişkin araştırma izin talebinin uygun görüldüğüne dair ilgi (b) Makam onayı ve belgeleri yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Tamer KIRBAÇ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Olur(1 Sayfa)
2-Komisyon Kararı(1 Adet)
3-Onaylı Form(21 Sayfa)

Adres : DÜZCE VALİLİĞİ D. BLOK

Telefon No : 0 (380) 524 13 80
E-Posta: isticatistik81@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

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

Bilgi için: AKIN UZUM-DAHİLİ:1622

Unvan : Teknisyen

Internet Adresi: duzce.meb.gov.tr Faks:3805241383

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4f26-1dde-36d2-82b3-59d8 kodu ile teyit edilebilir.

1 belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

1 rak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5783&eD=BSRKKU2FC5&eS=203297> adresinden yapılabilir.



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-10240236-20-66587379
Konu : Araştırma İzin Onayı
(İbrahim DİKMEN)

22/12/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı'nın (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.
b) Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü'nün 14.12.2022 tarihli ve E-36289645-300-198563 sayılı yazısı.

Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı Sosyoloji yüksek lisans programı öğrencisi İbrahim DİKMEN'in "Hafızlık Proje Okullarında Hafızlık Eğitimi alan Öğrencilerin Teknolojiye Yönelik Tutumları ve Teknoloji ile Bütünleştirilmiş Eğitimle Birlikte Tekno-Dindarlığa Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi" konulu tez çalışmasına ilişkin olarak Müdürlüğümüze bağlı Anadolu İmam Hatip Liselerinden bilgi toplamak istemektedir. Uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmadan, sadece bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formların kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Tamer KIRBAÇ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Yakup TATOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1-Komisyon Kararı(1 Adet)
- 2-Onaylı Form(21 Sayfa)

Adres : DÜZCE VALİLİĞİ D. BLOK

Telefon No : 0 (380) 524 13 80
E-Posta: istatistik81@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

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

Bilgi için: AKIN UZUM-DAHİLİ:1622

Unvan : Teknisyen

İnternet Adresi: duzce.meb.gov.tr

Faks: 3805241383

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **794b-9326-33a4-8ea2-943f** kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Ad Soyad: İbrahim DİKMEN	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Fakülte	İlahiyat
Bölümü	İlahiyat
Makale ve Bildiriler	
1. Dikmen, İ. (2022). Ulusötecilik Bağlamında Avrupa’da Gerçekleşen Terör Saldırılarının Çevrimiçi (Online) Medyada Söylem Analizi: Trollhättan Okul Saldırısı Örneği. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 12 (2) , 887-914. DOI: 10.48146/odusobiad.1052704	